



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO
SOCIAL EM EDUCAÇÃO**



LUCIANA PEREIRA DE SOUSA

**CONTRADIÇÕES NA ATIVIDADE DE TRABALHO DAS PROFESSORAS DOS
ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA DO ESTADO DO TOCANTINS**

BELO HORIZONTE - MG
Dezembro 2020

LUCIANA PEREIRA DE SOUSA

**CONTRADIÇÕES NA ATIVIDADE DE TRABALHO DAS PROFESSORAS
DOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA DO ESTADO DO TOCANTINS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação

Linha de Pesquisa: Educação Matemática

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Sena Tomaz

BELO HORIZONTE - MG

Dezembro de 2020

S725c
T Sousa, Luciana Pereira de, 1985-
Condições na atividade de trabalho das professoras dos anos iniciais em uma escola do estado do Tocantins [manuscrito] / Luciana Pereira de Sousa. - Belo Horizonte, 2020.
209 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Vanessa Sena Tomaz.
Bibliografia: f. 185-198.
Anexos: f. 199-200.
Apêndices: f. 201-209.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Condições de trabalho -- Tocantins - Teses. 3. Professoras -- Formação -- Tocantins -- Teses. 4. Professores de ensino fundamental -- Formação -- Tocantins -- Teses. 5. Educação -- Políticas públicas -- Tocantins -- Teses. 6. Educação comunitária -- Tocantins -- Teses. 7. Educação e Estado -- Tocantins -- Teses. 8. Tocantins -- Educação -- Teses.
I. Título. II. Tomaz, Vanessa Sena, 1964-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

FOLHA DE APROVAÇÃO

LUCIANA PEREIRA DE SOUSA

“CONTRADIÇÕES NA ATIVIDADE DE TRABALHO DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA DO ESTADO DO TOCANTINS”

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, área de concentração EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 15 de dezembro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Profª. Dra. Vanessa Sena Tomaz – Orientadora
Universidade Federal de Minas Gerais

Profª. Dra. Carmem Lucia Artioli Rolim
Universidade Federal do Tocantins

Profª. Dra. Maria Cristina Costa Ferreira
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Orlando Gomes de Aguiar Junior
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. André Augusto Deodato
Universidade Federal de Ouro Preto



Professora Dra. Andrea Moreno
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 15 de dezembro de 2020

*Dedico este trabalho às mulheres da minha vida.
À minha mãe, Maria José, e às minhas irmãs, Emanuela, Clícia, Luana e Ludmila.
Caminhamos juntas!*

Agradecimentos

*Quem tem um amigo tem tudo
Se o poço devorar, ele busca no fundo
É tão dez que junto todo stress é miúdo
É um ponto pra escorar quando foi absurdo
Quem tem um amigo tem tudo
Se a bala come, mano, ele se põe de escudo
Pronto pro que vier mesmo a qualquer segundo
É um ombro pra chorar depois do fim do mundo*

*Ser mano igual Gil e Caetano
Nesse mundo louco é pra poucos, tanto sufoco insano encontrei
Voltar pra esse plano e vamos estar voltando
É tipo Rococó, Barroco em que Aleijadinho era rei
É presente dos deuses, rimos quantas vezes?
Como em catequeses, logo perguntei
Pra Oxalá e pra Nossa Senhora
Em que altura você mora agora, um dia ali visitarei*

*O amigo é um mago do meigo abraço
É mega afago, abrigo em laço
Oásis nas piores fases
Quando some o chão e as bases
Quando tudo vai pro espaço
É isso
(Emicida)*

Quem tem um amigo, tem tudo! É com esse sentimento que expresso aqui meus agradecimentos a todos e a todas que me foram solidários durante a realização da pesquisa. Este trabalho foi construído com o apoio, a dedicação e a amizade de muita gente. Gente de perto, gente de longe, gente que chegou, gente que partiu. Gente que se fez presente.

À professora Vanessa Tomaz, minha orientadora. Obrigada pelo carinho e cuidado, mesmo antes da minha chegada a BH; pela generosidade e o acolhimento nos momentos difíceis da vida acadêmica e pessoal, especialmente sempre afetiva; pela confiança nas minhas potencialidades e o cuidado nas minhas limitações. Obrigada pela sua intensa leitura e dedicação ao trabalho, pelo respeito a minha trajetória, pela amizade e a parceria construída nesses quatro anos. Minha admiração vai além da pesquisadora. Te honro pela mulher, professora, mãe e ser humano iluminado que és.

Às professoras Carmem Artioli e Manuela David, pela participação no meu exame de qualificação, obrigada pelas sugestões e contribuições dadas que possibilitaram a melhoria desta tese.

Às professoras e aos professores que compõem a banca examinadora desta tese, Carmem Artioli, Maria Cristina Ferreira, Marcia Fusaro, Orlando Aguiar, Rodrigo Pereira e André Deodato, muito obrigada pela disposição em discutir e contribuir com este trabalho.

Às professoras participantes desta pesquisa, Catarina, Cecília, Elza e Jeanne, obrigada pela confiança e o carinho com que me receberam em suas turmas. Minha profunda gratidão e admiração.

Aos amigos e às amigas, professoras e professores da linha de Educação Matemática, obrigada pela contribuição na minha formação, pelos momentos de aprendizagem compartilhada e a amizade construída ao longo desses anos.

Aos amigos e às amigas do grupo Teoria Histórico-Cultural da Atividade da Pesquisa em Educação, FAE/UFMG, do qual faço parte. Obrigada por ajudarem a compor esta tese em muitas de nossas discussões.

À comunidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG: estudantes que foram meus colegas de disciplinas, professoras, professores e funcionários/as da Secretaria, obrigada pelo carinho com que me trataram durante o doutorado.

Aos amigos e às amigas do grupo LACE, PUC/SP, em especial à prof. dra. Fernanda Liberali. Obrigada por me receberem em São Paulo durante o primeiro semestre de 2018. Foi muito bom ter conhecido vocês e partilhado tantos encontros.

Às amigas e aos amigos que fiz em Belo Horizonte, por terem me mostrado que o doutorado pode ser alegre e afetivo: Alana, Bruno, Cleide, Gabriel, Lucas, Renata, Rodolfo, Mateus, Mariana, Vivi, Luiz, Isabela, Elenice, Raquel, Tezinha, Iva. Obrigada pelo apoio, o companheirismo e as alegrias compartilhadas. O norte sempre lembra, vocês têm uma amiga por aqui.

Às amigas e aos amigos de Palmas, Andreia, Cristiane, Greice, Hellen, Naíma, Simone, Tati, Diego e Sandro, que, mesmo de longe, me abraçaram fortemente. Obrigada pela amizade.

À minha irmã de orientação, Paula. Obrigada pelas trocas de afeto, amizade e por compartilhar comigo a inquietação da escrita. Seguimos juntas.

Ao amigo querido Danilo, companheiro dessa jornada louca e fascinante que é o doutorado, meu encontro nordestino, meu parceiro de quarentena. Por vezes, segurou meu choro e amplificou meu sorriso. Como foi importante sua presença, seu apoio, seu carinho e sua amizade. Obrigada, miguês!

À Seduc/To, pela concessão do afastamento para a qualificação, fundamental para a construção deste trabalho. Que seja garantido a todos os professores da rede de ensino.

À CAPES, pelo imprescindível apoio financeiro, essencial para minha permanência em Belo Horizonte. Que continue sendo oferecido a outros estudantes!

Que ano, meus amigos! Que ano! Mas aquela máxima, “ninguém solta a mão de ninguém”, por aqui prevaleceu, e referenciando a música no início destes agradecimentos “Quem tem um amigo, tem tudo!”.



Seguimos!

Resumo

Este estudo diz respeito à complexidade das relações que constituem o trabalho de professoras que atuam no ensino fundamental – anos iniciais, no contexto da sociedade capitalista globalizada. Especificamente, investiga como ocorrem as aprendizagens de quatro professoras dos anos iniciais, quando precisam lidar com as demandas da Atividade de trabalho em uma escola comunitária, conveniada com a rede estadual de educação do Tocantins. A pesquisa adota a abordagem qualitativa, na perspectiva da Etnografia na Educação, fazendo observação participante na escola por um semestre letivo. O material empírico da pesquisa é composto de registros de aulas nas turmas de 4º e 5º anos, reuniões de planejamento e entrevistas com as professoras participantes da pesquisa. As análises foram realizadas na perspectiva da aprendizagem expansiva sob a lente teórica da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. Com essa lente teórica, foi possível ampliar o olhar para os sujeitos-em-ação (professoras) direcionados ao ensino na escola e conectados aos movimentos históricos na educação por meio das políticas educacionais implementadas no estado. Estruturou-se uma unidade de análise, “Sistema de Atividades de trabalho das professoras” e, realizando diferentes movimentos, posiciona-se a lente de análise ora no nível micro da sala de aula, ora no macro das relações de trabalho das professoras com o sistema de ensino do estado, evidenciando-se tensões e a manifestação da contradição no Sistema de Atividades. Face à contradição na Atividade, as professoras vivem dilemas e conflitos que oscilam em frentes opostas no contexto educacional: ensinar para uma aprendizagem vista como desenvolvimento humano das crianças *versus* ensinar para atender as metas de eficácia e excelência dos indicadores do sistema educacional. A análise revela que, ao enfrentar as tensões, as professoras provocam constantes reestruturações do planejamento pedagógico e da própria prática docente. Se por um lado essas reestruturações alteram o cotidiano das professoras e geram sobrecarga de trabalho, por outro lado, geram resistências por parte delas às imposições do modelo de reprodução neoliberal, evidenciando um ganho de poder de ação quando se organizam coletivamente e criam alternativas de ensino não hierarquizadas pelo sistema. A forma como as professoras enfrentam as contradições na Atividade evidencia a dialética entre estrutura *versus* agência, pois elas buscam encontrar por elas mesmas caminhos para lidar ou romper com as formas de regulação do seu trabalho pelo sistema de ensino. O estudo revela como o discurso da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico reproduzido dentro da rede de ensino do Tocantins reforça a ênfase da disciplina de matemática para serem alcançados bons índices de avaliação e distinção da escola na rede de ensino. Esse discurso também regula o modo de trabalho das professoras para um tipo de formação que atende as exigências do mercado, conectando-as a uma vida profissional precária. Contudo, elas persistem em seu trabalho para um ensino que busque a aprendizagem como desenvolvimento humano das crianças.

Palavras-chave: Atividade de trabalho. Aprendizagem expansiva. Teoria Histórico-Cultural da Atividade. Regulação do trabalho docente. Políticas educacionais neoliberais.

Abstract

This study deals with the complexity of the relationships that constitute the work of teachers in the first years of elementary, in the context of globalized capitalist society. Specifically, it investigates the learning processes of four teachers, when they need to deal with the demands of the Work Activity in a community school, in partnership with the state education network of Tocantins. The research has a qualitative approach based on the perspective of Ethnography in Education, using participative observation in a school during one semester. The research empirical material is composed by class registries in 4th and 5th grade classes, planning meetings, and interviews with the participant teachers. The analyses were done through the perspective of expansive learning under the theoretical scope of Cultural-Historic Activity Theory. Under these theoretical lenses, it was possible to broaden the view on the subjects-in-action (teachers) guided to school teaching and connected to the historic movements in education through the educational policies implemented in the state. We structured an unity of analysis “Activity system on the teachers’ work” and, through different movements, positioned the analysis lenses either on the micro level of the classroom or the macro level of work relations of those teachers with the state educational system, showing the tensions and the contradictions in the Activity System. Faced by the contradiction in the Activity, the teachers live dilemmas and conflicts that oscillate in opposite fronts of the educational context: teaching for a type of learning that is seen as human development for the children *versus* teaching to fulfill the goals of efficiency and excellence of the educational system indicators. The analysis reveals that, when facing the tensions, the teachers provoke constant restructuring, changing teachers’ everyday life and creating work overload. On the other hand, the teachers show some resistance to the impositions of neoliberal reproduction model, showing an action empowerment when they are collectively organized and create alternative ways of teaching that are not hierarchized by the system. The way teachers face Activity contradictions show a dialectic between structure *versus* agency, as they try to find, by themselves, ways to deal with and break away from the ways their works are regulated by the educational system. The study reveals how the discourse of the Organisation for Economic Co-operation and Development reproduced within the educational system of Tocantins reinforces the emphasis of the subject Mathematics to reach good evaluation indexes and the distinction of the school within the education system. This discourse also regulates teachers’ work for a type of training that attends the demands of the market, connecting them to a precarious professional life. However, they persist in their work towards an education that aims learning as a process of children’s human development.

Key words: Work activity. Expansive learning. Cultural-Historical Activity Theory. Regulation of teaching work. Neoliberal educational practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O estado do Tocantins da dimensão do Brasil.....	28
Figura 2: Panorama da rede estadual de educação.....	30
Figura 3:(A) Representação do ato mediado de Vigotski e (B) sua reformulação.....	39
Figura 4: Modelo triangular de um Sistema de Atividades.....	42
Figura 5: Interação de dois Sistemas de Atividades.....	44
Figura 6: Estrutura do Sistema de Atividades de trabalho das professoras (S1).....	105
Figura 7: Rede de sistemas representativa da unidade de análise.....	107
Figura 8: Aula de desenvolvimento do projeto, 5º ano vespertino.....	113
Figura 9:Aula de desenvolvimento do projeto do 4º ano vespertino.....	115
Figura 10: Aula de desenvolvimento do projeto do 5º ano matutino.....	117
Figura 11: Estrutura do Sistema de Atividades – Projeto Escravo Nunca Mais (S1).....	118
Figura 12: Meta das médias a serem alcançadas pela rede estadual de educação do Tocantins.....	130
Figura 13: Ideb – Resultados e Metas por escola.....	131
Figura 14: Estrutura do Sistema de Atividades – Avaliações externas (S1.2).....	136
Figura 15: Metas de desempenho escolar do estado do Tocantins com referência ao Pisa.....	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Instrumentos Avaliativos	82
Quadro 2: Primeira reunião do Projeto Escravo Nunca Mais – Data: 12/09/2018 – 8h30.....	85
Quadro 3: Segunda reunião – organização do Projeto Escravo Nunca Mais – 19/09/2018 – 9h.....	88
Quadro 4: Reunião informativa sobre as avaliações de desempenho escolar	90
Quadro 5: Ações planejadas pelas professoras do turno vespertino para o Projeto Trabalho Escravo Nunca Mais	110
Quadro 6: Tensões evidenciadas no Sistema de Atividades – Projeto Escravo Nunca Mais.....	124
Quadro 7:Tensões evidenciadas no Sistema de Atividades – Avaliações externas	140

LISTA DE ABREVIATURAS

- ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
- AOE – Atividade Orientadora de Ensino
- BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
- CERI – Centre for Educational Research and Innovation
- CHAT – Teoria Histórico-Cultural da Atividade
- CHATER – Teoria Histórico-Cultural da Atividade da Pesquisa em Educação
- CRADLE – Centro de Pesquisa sobre Atividade, Desenvolvimento e Aprendizagem
- DRE – Diretorias Regionais de Educação
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA – Educação de jovens e adultos
- ELAP – Econtros Progressistas Latino-Americanos
- FaE – Faculdade de Educação
- IAS – Instituto Ayrton Senna
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IMPA – Instituto de Matemática Pura e Aplicada
- Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INES – Indicators of National Education System
- LACE – Linguagem em Atividades do Contexto Escolar
- LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação
- MCTIC – Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
- MEC – Ministério da Educação
- MT – Ministério do Trabalho
- NGP – Nova Gestão Pública
- OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
- OCEE – Organização para a Cooperação Econômica Europeia
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PCCol – Pesquisa Crítica de Colaboração
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PEE/TO – Plano Estadual de Educação do Tocantins
- PNE – Plano Nacional de Educação

Pisa – Programme for International Student Assessment
PPGE-UFMG – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
PPP – Projeto Político Pedagógico
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RN – Rio Grande do Norte
Saeb – Sistema Nacional de Educação Básica
SAETO – Sistema de Avaliação do Estado do Tocantins
SBM – Sociedade Brasileira de Matemática
Seduc – Secretaria de Educação do Estado do Tocantins
SMT – Science, Mathematics, Techniques
TA – Teoria da Atividade
TO – Tocantins
UE – Unidade escolar
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFT – Universidade Federal do Tocantins
ZDP – Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

DAS ORIGENS DA PESQUISA AO CAMINHO PERCORRIDO	16
1 ASPECTOS POLÍTICOS E EDUCACIONAIS DO ESTADO DO TOCANTINS.....	27
1.1 As políticas neoliberais para a educação básica no Brasil: conexões com a OCDE	31
1.2 A atividade de trabalho das professoras: constituições da docência	33
2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA ATIVIDADE: CONSTRUINDO ENTENDIMENTOS	36
2.1 Algumas ideias sobre Aprendizagem Expansiva.....	47
2.2 Visitando o conceito de Agência.....	53
3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS: ENTRE A UNIVERSIDADE E O CAMPO DE PESQUISA	58
3.1 Abordagem metodológica e construção do material de pesquisa	64
3.2 Registro da pesquisa de campo e procedimentos de análise dos dados	69
3.3 Descrição do campo: encontros e olhares.....	74
3.3.1 Visão geral da escola	75
3.3.2 As professoras participantes	79
3.3.3 As turmas de 4º e 5º anos	81
3.3.4 Demandas de trabalho das professoras: nas entrelinhas dos dados	83
4 O SISTEMA DE ATIVIDADES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS: ESTRUTURA E TENSIONAMENTOS.....	100
4.1 Sistema de Atividades – Projeto Escravo Nunca Mais (S _{1.1})	108
4.2 Sistema de Atividades – Avaliações externas (S _{1.2}).....	128
4.3 Atividade de trabalho das professoras: contradições dentro e entre sistemas de atividades	144
4.3.1 Políticas neoliberais da OCDE e a educação básica: alinhamentos contraditórios....	146
4.3.2 Sistema de atividade de trabalho das professoras: imersão nas contradições.....	150
5 APRENDIZAGEM EXPANSIVA: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES.....	162
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS	186
ANEXO A.....	200
APÊNDICES A	202
APÊNDICES B	208

DAS ORIGENS DA PESQUISA AO CAMINHO PERCORRIDO

Assim, a questão da pressão, ela é fato. Por exemplo, nós não podemos cair no índice [sobre o Ideb], nós tínhamos um índice a manter e aí a gente ficou um pouquinho acima do que era esperado, então, da próxima vez, eu tenho que no mínimo manter ou superar. Então por aí já começa a cobrança, por que que eu estou já, antes de entrar de férias, eu já estou só falando para as minhas colegas: “Vamos juntar, vamos fazer uma força-tarefa e ano que vem vamos começar a fazer o simulado desde o primeiro mês, porque eu me sinto na obrigação, tem que treinar esses meninos igual um robozinho pra passar”. Acaba que você entra nesse jogo, não tem como eu dizer: “Ah, eu não vou me preocupar!”, eu me preocupo sim, me preocupo por quê? Porque eu não quero ser apontada, eu não quero que o índice da escola caia, porque a escola vai ficar feia [perante outras escolas e a comunidade], eu quero que minha escola fique bem. E na questão de alguma vantagem? Tem. Por mais que a gente critique esses índices, eu estou falando mal deles desde a hora que você começou a me perguntar, eu não falei nada bom, só coisa ruim, mas, quando eu recebo um elogio eu fico feliz, eu falo assim: “Nossa, aquele esforço todo valeu a pena”, apesar de saber que é tudo tão manipulado [sobre treinar alunos para a prova], parece que aquele esforço, porque eu faço esforço, apesar da manipulação e tudo, o trabalho verdadeiro, ele está lá na sala de aula e na coordenação [pedagógica] que também é um apoio, a gente trabalha todo mundo junto, então é um trabalho muito puxado, tem que ser um trabalho muito puxado, aí eu me sinto, né! “Nossa, valeu a pena, olha o reconhecimento”, quando falam assim “Nossa, o índice da escola está bom”, eu tiro por mim, porque eu só trabalhei em escolas conveniadas, eu nunca trabalhei em escola totalmente pública sem convênio, e as duas escolas que eu passei em Gurupi [município da região sul do estado do Tocantins] estão no índice das melhores do estado, são escolas que têm os melhores índices, então eu falo assim: “Eu sei que trabalhei em escola top.” Nas melhores escolas de Gurupi [conveniadas com a rede pública do estado] lá dos índices estaduais eu já trabalhei, e eu vim pra cá e trabalho numa escola que também tem um bom índice com um nome na cidade. Então assim; é uma coisa besta que faz a gente se sentir bem, sei lá, orgulho, alguma coisa assim, e ao mesmo tempo você entra nessa leva, porque você não quer deixar cair, o que tá em cima. Você quer que suba, você quer que continue bem, mas é uma via de mão dupla, é um negócio esquisito se você for parar pra pensar. (Profa. Catarina – Entrevista em áudio, 13 dez. 2018)

É a partir da fala da professora Catarina – de como ela se sente por trabalhar em uma escola que é referenciada perante outras pelos seus índices de avaliação de desempenho – que abrimos esta tese, que traz aspectos da complexidade da docência no

ensino fundamental – anos iniciais, no contexto da sociedade capitalista globalizada. De modo mais geral, buscamos entender dialeticamente as relações que constituem o trabalho e a atividade das professoras dentro de uma escola comunitária, conveniada¹ com a rede estadual de ensino do Tocantins. Para isso, olhamos de dentro da escola, seguindo as ações das professoras quando direcionadas a atender demandas dessa grande estrutura social e seus efeitos no cotidiano da sala de aula.

As questões acerca do trabalho levantadas no excerto também atravessam a minha trajetória profissional – enquanto professora da rede estadual de educação do estado do Tocantins e pesquisadora em educação. Essas funções por vezes se cruzam com a história da professora Catarina e de outras que ensinam nessa rede pública de ensino.

Sou licenciada em Pedagogia, com habilitação para atuar na docência dos anos iniciais. Em minha primeira experiência como professora, assumi uma turma de 5º ano do ensino fundamental e logo percebi a complexidade da tarefa para uma licenciada em Pedagogia: ensinar conteúdos de várias disciplinas do currículo, tais como ciências, geografia, história, língua portuguesa, matemática, entre outras.

Além dos conteúdos a serem ensinados, meu trabalho incluía uma série de tarefas e funções: elaboração do planejamento das atividades rotineiras de ensino; desenvolvimento de projetos previstos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e daqueles enviados à escola pela Secretaria de Educação (Seduc/TO), fruto de parcerias desta com outras instituições; atendimento aos pais; participação em reuniões; preparação dos alunos para as avaliações externas de desempenho escolar; orientação aos alunos sobre desafios da vida dentro e fora da escola; participação em atividades sociais e culturais da escola e da própria gestão, entre outras. Diante de tantas responsabilidades, comecei a questionar a minha própria prática docente, a formação inicial e, várias vezes, me perguntei se os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia eram suficientes para ser professora naquele contexto.

Decidida a compreender melhor essas inquietações que, naquele momento, estavam relacionadas à minha prática docente, entrei em contato com o Grupo de pesquisa “Fundamentos e Metodologias para o Ensino de Matemática”², da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Esse grupo tem como objetivo discutir a formação do professor na

¹ Disciplinado no art. 116 da Lei Federal n. 8.666, de 21 de junho de 1993, que estabelece procedimentos e exigências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8666cons.htm. Acesso em: 29 out. 2020

² Sob a coordenação da professora Dra. Carmem Lúcia Artioli Rolim. Acesso ao diretório do Grupo de pesquisa disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/0414819089265182#gruposPesquisa>. Acesso em: 14 nov. 2020.

atividade docente, bem como pensar formas e metodologias de ensino em contextos escolares, embasadas na perspectiva teórica histórico-cultural à luz dos estudos de Vigotski e Leontiev. A participação nesse grupo levou-me a refletir não só sobre a formação inicial, como também sobre minhas próprias estratégias de aprendizagem para lidar com os desafios de ser professora dos anos iniciais na rede estadual do Tocantins. Essa reflexão resultou na proposição de um projeto de pesquisa para o Mestrado em Educação, naquela universidade, na linha de pesquisa “Currículo, formação de professores e saberes docentes”. A pesquisa *Sinais de resistência: o ensino de matemática no contexto da atividade docente nos anos iniciais do ensino fundamental* teve por objetivo compreender como, no processo de ensinar matemática para as crianças, a resistência se manifesta na voz das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto da atividade docente (SOUSA, 2016).

Essa pesquisa de mestrado, baseada em observações das aulas e em depoimentos das professoras³, revelou um caminho, por vezes solitário, trilhado pelas professoras: de busca contínua por aprender metodologias e conceitos para subsidiar a atividade de ensino em diversas áreas disciplinares, entre elas a área de matemática, que era o foco da pesquisa. As professoras demonstravam a necessidade de serem ouvidas, de participarem de forma coletiva das decisões e pontuaram a dificuldade que tinham para realizar as ações que planejavam no Projeto Político Pedagógico da escola, devido “à quantidade de atividades encaminhadas pela Seduc/TO, simplesmente para serem executadas, sem um planejamento prévio, sem diálogo” (SOUSA, 2016, p. 74).

Uma das professoras informou que na sua formação inicial no curso de Pedagogia “teve muito pouco de matemática e que ensina matemática como aprendeu na educação básica” (SOUSA, 2016, p. 68). No entanto, essa busca por aprendizagem ultrapassava o fazer pedagógico da sala de aula de matemática, evidenciando o comprometimento político e social das professoras na atividade educativa.

Essa pesquisa nos mostrou também algumas estratégias desenvolvidas pelas professoras para aprender os conteúdos de ensino: pesquisavam metodologias, assistiam às aulas na internet, selecionavam atividades em outros livros, buscavam auxílio com colegas, especialistas na área (SOUSA, 2016, p. 80). Vimos, então, que criar diferentes estratégias para aprender os conteúdos de ensino configurava, de fato, movimentos de “resistência” visando persistir no trabalho como professoras naquele contexto, dados os desafios impostos para o desenvolvimento do trabalho.

³ A pesquisa foi realizada em três escolas da rede estadual de educação. As participantes foram professoras do 4 e do 5º ano do ensino fundamental de cada escola, totalizando seis professoras.

Assim, a partir dos achados da pesquisa de mestrado, surgiu a necessidade de compreender como ocorriam aprendizagens matemáticas dessas professoras nas práticas de resistência por elas empreendidas, quando buscam atender demandas específicas de ensino. Foi com esse objetivo que ingressei para fazer o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Porém, com o amadurecimento teórico – fruto da participação em diversas atividades e espaços formativos no doutorado, somado à entrada em campo com acompanhamento do cotidiano da escola, que incluiu observação de aulas, reuniões pedagógicas e entrevistas –, percebi que o trabalho das professoras naquele contexto era atravessado por um amplo conjunto de demandas internas e externas à escola. Tal conjunto exigia delas reorganizar constantemente o trabalho pedagógico. Dessa forma, comecei a me questionar se por trás dos movimentos de resistência em busca de novas aprendizagens para o ensino de matemática havia outras demandas de trabalho que também impulsionavam os processos de aprendizagem docente.

Aos poucos, fui percebendo movimentos contraditórios das professoras para cumprir as demandas externas da rede de ensino. Elas se confrontavam com suas próprias expectativas de trabalho em sala de aula, questionando e resistindo a aceitá-las. Assim, os movimentos de aprendizagens não se limitavam a ensinar matemática, esta era apenas uma das demandas de ensino para as professoras. Por outro lado, não era evidente como se davam os movimentos que geraram aprendizagens outras para o trabalho no contexto específico de interface com a rede de ensino do Tocantins.

Frente às experiências no campo, outras questões foram surgindo, que se mostraram mais urgentes porque são estruturantes do trabalho docente no contexto dessa rede de ensino: como as demandas de trabalho encaminhadas pela Seduc/TO influenciam o trabalho das professoras em sala de aula? Como o trabalho das professoras é tensionado pela política educacional implementada pela Seduc/TO? Que tipo de formação se promove as propostas de educação que têm o ensino orientado pela política educacional implementada pelo modelo capitalista neoliberal? Que aprendizagens as professoras buscam para atender o Projeto Político Pedagógico da Escola e o que extrapola a ele? Como ocorrem essas aprendizagens? Até que ponto as demandas externas vindas da Seduc/TO e da própria comunidade regulam o trabalho das professoras?

Essas questões esboçam uma problematização mais ampla em torno do que constitui o trabalho das professoras dos anos iniciais, quando enfrentam os desafios vindos dos

diferentes contextos que conformam a atuação docente. Refletir sobre esses desafios parece nos conectar a uma complexa rede de relações pessoais, profissionais e políticas entre as professoras e o sistema educacional do estado do Tocantins. Este, por sua vez, está conectado ao sistema educacional brasileiro, aos organismos internacionais, a outras instituições públicas e privadas, escolas, alunos e professoras e à comunidade em geral.

Como apontou a pesquisa de mestrado, não é nos cursos de formação inicial que esse tipo de aprendizagem ocorre, pois ele parece ter espaço nas ações das professoras no campo de trabalho. Portanto, frente às especificidades do contexto da pesquisa e das questões que dele emergem, definimos que nesta pesquisa de doutorado temos como objetivo: **compreender como ocorrem as aprendizagens na atividade de trabalho das professoras quando buscam atender demandas internas e externas à escola conveniada com a rede de ensino do Tocantins**. Partimos da premissa de que perseguir esse objetivo é entender dialeticamente as relações de trabalho no curso da atividade das professoras, o que pode suscitar novas reflexões no campo da educação sobre as políticas de formação e de valorização docente. Também buscamos compreender as aprendizagens das professoras na sua interdependência relacional entre o mundo (trabalho) e o poder de ação na sociedade capaz de enfrentar estruturas rígidas e promover mudanças.

Assim, para desenvolver este estudo, detalhamos o objetivo geral em específicos que guiaram nossa análise e a estruturação das seções: Identificar e descrever as principais demandas que caracterizam a atividade de trabalho das professoras; identificar as tensões que surgem nesta atividade diante de demandas internas e externas; analisar as tensões e contradições que se manifestam na atividade; analisar o ganho de agência das professoras, ou seja, de novas aprendizagens.

Também cientes de que há diferentes formas de tecer a rede de ideias, contextos e sujeitos que abrange esses objetivos que fizemos as costuras teóricas e metodológicas que fundamentam esta tese de doutorado. Inicialmente, buscamos diferentes trabalhos acadêmicos de pesquisas, em plataformas – Scielo, banco de teses da Capes, Google Acadêmico e periódicos da área relacionados à formação de professores dos anos iniciais, aos conhecimentos específicos para o ensino na educação básica e à aprendizagem docente. Também adentramos em estudos no campo do trabalho docente e das políticas públicas para conhecer o que vem sendo produzido no campo acadêmico, pois são elementos importantes na construção da argumentação ao longo da tese.

Encontramos diversas pesquisas das últimas décadas sobre a formação de professores dos anos iniciais que apontam lacunas na articulação entre a formação

específica e a formação pedagógica dessas professoras, inclusive as que ensinam matemática (LÜDKE, 1994; DINIZ-PEREIRA, 2006; FIORENTINI; FERNANDES; CRISTÓVÃO, 2005; GATTI, 2009). Lüdke (1994), por exemplo, reforça que o processo de formação inicial do professor que atuará na educação básica precisa ser repensado e que é necessária uma articulação efetiva entre conteúdo e atuação docente, como uma das bases fundamentais na formação do professor.

No caso desta pesquisa, os desafios da atuação das professoras nos anos iniciais não diziam respeito somente à formação inicial, como já relatamos; identificamos também questões relacionadas à própria organização do trabalho na escola e à estrutura de funcionamento do sistema de ensino e aos princípios e valores que orientam as políticas públicas implementadas (para lidar com elas, não basta fazer estudos sobre tais aspectos). Considerando esse cenário mais amplo que abrange as políticas públicas, mas sem descuidar do trabalho realizado no cotidiano da escola e da sala de aula, recorreremos às pesquisas que discutem as implicações das políticas educacionais na reorganização do trabalho pedagógico impondo novos contornos à docência demandados da sociedade globalizada. Os estudos de Freitas (2012; 2014) investigaram as implicações das reformas educacionais fomentadas pelo empresariado da educação, mostrando suas conexões com as avaliações de larga escala. Esse estudo revelou que, por meio do controle de resultados das avaliações, esses reformadores da educação também almejavam o controle e a regulamentação do trabalho pedagógico.

A tese de doutorado de Pereira (2016) analisa as orientações e proposições que emanam das relações entre o Brasil e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) voltadas à política da educação básica pública, por meio dos resultados obtidos no Pisa (Programme for International Student Assessment). Entre seus resultados, o estudo evidenciou que o Pisa é um veículo/instrumento de padronização da educação nos países que dele participam e que o governo nacional implementa políticas de verificação/avaliação externa em larga escala, que respondem às proposições daquela organização. Nessa política, a OCDE e os setores empresariais compõem uma tríplice governança que defende políticas de gestão educacional sob a lógica do desempenho e da política de competências e habilidades, em detrimento do princípio constitucional da gestão democrática.

Os estudos mencionados acima (FREITAS, 2012; 2014; PEREIRA, 2016) se aproximam da nossa pesquisa por levantarem questões de controle e padronização dos sistemas de ensino pela análise das políticas públicas alinhadas com o modelo

socioeconômico neoliberal na educação brasileira. Porém, eles se distanciam pelas lentes teóricas utilizadas e por tomar como material de pesquisa os documentos produzidos pela OCDE e outros organismos internacionais, enquanto nós olhamos para os efeitos dessas políticas formuladas nos documentos no trabalho que os professores desenvolvem em sala de aula.

Mais direcionado à docência, o trabalho de Oliveira (2018) realizou um estudo comparativo incluindo quatro países da América Latina, entre eles o Brasil, investigando como ocorrem as mudanças na profissão docente com a introdução da Nova Gestão Pública (NGP), considerada pela autora como um tipo de privatização endógena, sendo uma forma indireta que introduz valores da economia privada na gestão pública. Os resultados dessa pesquisa revelaram que os princípios da NGP⁴ se impõem na orientação das políticas públicas traduzindo-se em normas, procedimentos administrativos e práticas que vão transformando valores e identidades junto aos profissionais docentes. Esse discurso penetra o campo da formação docente e das práticas profissionais no sistema educacional, revelando intencionalidades convergentes com os objetivos de induzir novas lógicas de organização e gestão na educação que interferem nas relações de trabalho, promovendo a reestruturação da profissão docente.

A pesquisa de Oliveira (2018) se aproxima da investigação proposta para esta tese quando evidencia o modo como parcerias público-privadas exercem influência dentro da escola e interferem diretamente na atuação dos professores em sala de aula. Ademais, utilizando o procedimento analítico da pesquisa comparada (POPKEWITZ, 1996) para compreender o contexto investigado, a autora ampliou o foco de visão para além da escola, buscando perceber como as políticas educativas gestadas no âmbito do Estado sofrem influências de distintas ordens e vão sendo incorporadas pelos diferentes atores do sistema educacional (e fora dele). Na pesquisa que nós desenvolvemos, também ampliamos o nosso foco de análise para além dos muros da escola, porém sempre olhando de dentro dela e da sala de aula seguindo as ações das professoras. Esses estudos, somados à lente teórica da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural da Atividade (CHAT), nos permitiram olhar alternadamente para o macro e o micro da estrutura social, envolvendo diferentes sujeitos e instituições para subsidiar nossas ações de pesquisa rumo a compreender a complexidade da atividade de trabalho de professoras que atuam no ensino fundamental – anos iniciais.

⁴ Para Oliveira (2018, p. 45), tendo sempre como referência a empresa privada, a NGP vai impondo um *ethos* empresarial na gestão dos serviços públicos, imprimindo uma lógica mercantil entre fornecedores e clientes ou consumidores, em que antes imperavam noções de direito baseadas na relação entre Estado e cidadania.

Sobre os processos de aprendizagens na atividade docente, Araújo (2003), em sua pesquisa de doutorado, investigou como acontecem os processos de aprendizagens dos professores ao participarem de atividades de formação em uma área de conhecimento específica, por meio do desenvolvimento de um projeto de matemática. Araújo (2003) desenvolveu uma pesquisa alicerçada no conceito de Atividade Orientadora de Ensino (AOE), que, segundo Moura (1996, p. 19), é “o conjunto articulado da intencionalidade do educador que lançará mão de instrumentos e de estratégias que lhe permitirão uma maior aproximação entre sujeitos e objeto de conhecimento”.

A análise da aprendizagem na referida pesquisa foi baseada nos estudos de Vigotski (1987), evidenciando que “estudar alguma coisa historicamente, significa estudá-la no processo de mudança” (p. 86-87), no contexto das inter-relações entre situações e sujeitos. A pesquisa revelou que os modos de aprendizagem docente estão relacionados às formas de organização da escola e à qualidade das relações profissionais que se desenvolvem nesse espaço. Essas relações, denominadas pela autora de “cultura da coletividade” fortalecem as aprendizagens docentes em um movimento constante para quem ensina e ao mesmo tempo vai aprendendo.

O trabalho de Araújo (2003) se aproxima da investigação proposta nesta pesquisa, porque, como ela, também nos baseamos no conceito de Atividade (Leontiev) e nos estudos fundamentados em Vigotski sobre aprendizagem. No entanto, ele se distancia desta pesquisa, porque Araújo analisa a aprendizagem dos professores desenvolvendo uma atividade orientada de ensino (AOE), enquanto nesta pesquisa o foco é a atividade das professoras direcionada para o ensino, no curso natural da realização do trabalho na escola. Outro ponto de distanciamento entre a pesquisa de Araújo e a que propomos nesta tese diz respeito à alternância de posicionamentos da lente de análise, focando tanto nas ações das professoras em sala de aula para a formação dos alunos, como na operacionalização das políticas educacionais de avaliações e os efeitos na estruturação do trabalho das professoras.

Em um estudo mais direcionado às questões enfrentadas pelos professores de matemática em sua prática na escola, sob a lente teórica da Teoria Histórico-Cultural da Atividade (CHAT), como abordada nos estudos de Engeström (1987), David, Moreira e Tomaz (2013) ressaltam aspectos micro da atividade matemática escolar e apontam potenciais aprendizagens em sala de aula, ao focalizarem em seu estudo os saberes específicos relacionados ao exercício da prática docente, em especial da Educação Básica. Esse estudo se aproxima do que nos propomos a desenvolver nesta tese porque faz uma

análise micro da atividade, quando olha para a atividade matemática escolar em sala de aula e indica potenciais de aprendizagens. Por outro lado, se distancia porque não tem foco nas aprendizagens dos professores, impulsionadas por outros saberes ou mesmo por demandas de trabalho externas à sala de aula.

Também serviu de inspiração o estudo de David e Tomaz (2015), que analisaram as aprendizagens que ocorrem em sala de aula de matemática, utilizando a lente teórica e metodológica da Teoria da Aprendizagem Expansiva (ENGESTRÖM, 1987). Investigando um conjunto de práticas escolares sobre procedimentos da regra de três para resolver problemas, elas discutem como os professores dos anos finais do ensino fundamental da escola campo de pesquisa lidam com as situações não previstas no planejamento e como exploram esses momentos para a aprendizagem dos alunos. A perspectiva de aprendizagem por elas adotada nos pareceu interessante para apoiar nossas análises, que buscam compreender as aprendizagens na atividade de trabalho de professoras que atuam nos anos iniciais.

Os trabalhos mencionados acima se aproximam em alguns aspectos da proposta deste estudo, seja pelo aporte teórico-metodológico, seja pela perspectiva de análise micro da aprendizagem em contextos escolares, fundamentados na Teoria Histórico-Cultural da Atividade (LEONTIEV, 1981; ENGESTRÖM, 1987). Porém, nosso estudo está direcionado à atividade de trabalho de professoras, buscando compreender aprendizagem na perspectiva da Teoria da Aprendizagem Expansiva (ENGESTRÖM, 1987), segundo a qual a aprendizagem vai além da ideia de *participação*⁵, indo na direção da ideia de *expansão* (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010).

Desse modo, nossa hipótese é de que as aprendizagens das professoras ocorrem continuamente quando precisam criar novas formas de organizar o ensino para atender as diferentes demandas de trabalho que lhe são atribuídas no contexto em que atuam. Essa produção de novas formas de trabalho envolve um emaranhado de relações profissionais, pessoais e políticas que se desenvolvem no micro da sala de aula e da organização da escola que estão articuladas ao sistema de ensino e à sociedade como um todo.

Com o intuito de mostrar o caminho percorrido e bem argumentar sobre potencialidades em relação às aprendizagens e ao trabalho das professoras, este estudo

⁵ Distancia-se dos estudos de Lave e Wenger (1991, p. 61) quando descrevem a aprendizagem a partir do conceito de participação periférica, esclarecendo que os níveis de participação dos sujeitos são variáveis em um movimento de participação central para a participação periférica.

encontra-se organizado em cinco seções, além deste “texto introdutório” e das “Considerações finais”.

A primeira seção, “Aspectos políticos e educacionais do Tocantins”, apresenta o contexto político, geográfico e econômico do estado do Tocantins e descreve a organização do sistema de ensino do estado e sua vinculação com as políticas neoliberais para a educação básica da OCDE, bem como as relações de trabalho e docência que permeiam a atividade das professoras.

Na segunda seção, “Teoria Histórico-Cultural da Atividade: construindo entendimentos”, introduzimos a abordagem teórico-metodológica que sustenta esta investigação, apresentando os conceitos que compõem a caixa de ferramentas que usamos para operar a análise neste estudo.

Na seção três, “Escolhas metodológicas: entre a universidade e o campo de pesquisa”, descrevo: os espaços formativos que proporcionaram fazer as escolhas que conduzem a investigação e parte do material de pesquisa; o desenho metodológico, caracterizando a natureza, os procedimentos e instrumentos utilizados para compor o material de pesquisa e o método de análise.

Na seção quatro, “O sistema de atividade de trabalho das professoras: estrutura e tensionamentos”, fazemos a análise do material de pesquisa que possibilitou estruturar a unidade de análise, qual seja, um Sistema de Atividades de trabalho das professoras, formado por outros diferentes Sistemas de Atividades de trabalho, articulados entre si. Estruturamos cada um desses sistemas e, por diferentes movimentos de análises dentro e entre cada um deles, evidenciamos as tensões e contradições que se manifestam nos sistemas. Ademais, analisamos as contradições dentro de cada Sistema de Atividades e no nível macro entre Sistemas de Atividades.

Na seção cinco, “Aprendizagem expansiva: potencialidades e limitações”, discutimos o ganho de agência⁶ das professoras, evidenciando as mudanças que ocorreram na atividade, impulsionadas pelas manifestações das contradições do trabalho na educação, como força geradora de mudanças na Atividade individual e coletiva das professoras, ou seja, como propulsora de aprendizagem por expansão.

E, finalmente na seção seis “Considerações finais”, retomo os principais objetivos deste estudo, apresentando resultados sobre a aprendizagem e o trabalho das professoras

⁶ Neste trabalho a palavra agência diz respeito ao poder de ação das pessoas em uma Atividade e é usada como tradução da palavra em inglês *agency*, no sentido adotado por Engeström (1987), na versão Engeström (2016), organizada e traduzida por Fernanda Liberali.

que atuam nos anos iniciais, no sistema de ensino do Tocantins, finalizando com as possíveis contribuições para o campo da educação e os desdobramentos da pesquisa.

1 ASPECTOS POLÍTICOS E EDUCACIONAIS DO ESTADO DO TOCANTINS

O estudo que proponho nesta pesquisa de doutorado foi realizado em uma escola comunitária⁷ conveniada com a rede estadual e municipal de educação, localizada na cidade de Palmas, no estado do Tocantins (TO). A escola se mantém por meio desse convênio, que é um acordo realizado entre instituições públicas e filantrópicas (sem fins lucrativos). Cada esfera da administração pública repassa determinado montante de recursos para a escola, bem como cede profissionais da educação básica (professoras e servidores administrativos) para atuar na escola. Por sua vez, a instituição comunitária conveniada se compromete a realizar o plano de trabalho pedagógico em conformidade com as redes de ensino que participam do convênio e a prestar conta da aplicação dos recursos recebidos. Para esta pesquisa, como nosso foco são as professoras que atuam nos anos iniciais, consideraremos o convênio da escola com a rede estadual de ensino, direcionado ao oferecimento do ensino fundamental.

O Estado do Tocantins é o mais jovem do país. Criado em 1988, anteriormente pertencia ao território do estado de Goiás. É constituído por 139 municípios, que somam 1.383.445 habitantes, segundo o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ainda segundo o IBGE, 49% da população se concentra em dez cidades na região central e norte do estado. Mais de 80% dos municípios têm menos de 10 mil habitantes e 55% têm menos que 5 mil habitantes (IBGE, 2010).

A economia é baseada no agronegócio, de acordo com o perfil socioeconômico do Governo do Estado⁸, destacando a cadeia produtiva na lavoura de soja em grãos e a pecuária, com alta produção de carne bovina. O setor industrial é considerado de pequeno porte, voltado para o consumo interno. Atualmente, são onze distritos agroindustriais em expansão localizados em cidades-polo – Palmas, Paraíso do Tocantins, Gurupi, Araguaína, Colinas e Porto Nacional, sendo estas cidades as mais populosas e as que contam com estruturas apropriadas, incluindo energia elétrica, vias asfaltadas e redes de água.

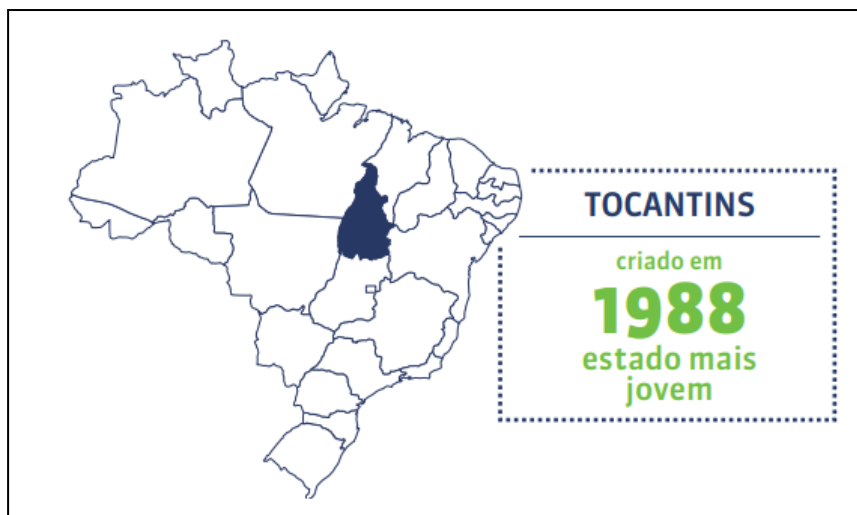
Por sua história recente, a política econômica da gestão governamental do estado busca novos empreendimentos, por isso tem um programa com mais de 11 incentivos

⁷ São instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade (LDB, art. 20, inciso II)

⁸ Disponível em: <https://portal.to.gov.br/invista-no-tocantins/perfil-socioeconomico/>. Acesso em: 29 out. 2020.

fiscais⁹, oferecendo benefícios como a redução tributária e facilidades para instalação e manutenção de empresas. O intuito é gerar empregos e impulsionar a arrecadação de impostos, visando fortalecer a economia e ampliar o comércio, agregando valor aos produtos e serviços. Na última pesquisa divulgada pelo IBGE, o Tocantins cresceu 69,8% no ranking das vendas do comércio varejista entre os anos de 2007 e 2010, duas vezes acima da média nacional, que foi de 32,5% na análise por estado da Pesquisa Anual do Comércio.

Figura 1: O estado do Tocantins da dimensão do Brasil



Fonte: <https://observatoriodeeducacao.org.br>.

No que tange à Política Educacional, a rede estadual de ensino segue a lógica de parcerias implementadas pelo governo estadual e mantém convênios com organizações privadas com ou sem fins lucrativos, como: Instituto Ayrton Senna (IAS), Fundação Lemman, Instituto Itaú Social. De acordo com as informações contidas no site¹⁰ da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (Seduc), essas parcerias objetivam elevar os resultados do desempenho escolar, melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem na educação e proporcionar a formação de professores e gestores.

Além das parcerias com as instituições privadas, a rede estadual de ensino vem trabalhando na perspectiva de se destacar no cenário nacional, alinhando-se à política de avaliação do Ministério de Educação, baseada em mensuração de desempenho da educação

⁹ Disponível em: <https://portal.to.gov.br/invista-no-tocantins/incentivos-fiscais/>. Acesso em: 29 out. 2020.

¹⁰ Disponível em: <https://seduc.to.gov.br/site>. Acesso em: 29 out. 2020.

básica. Este é um modelo de educação que se ordena à lógica neoliberal contemporânea. Para manter esse alinhamento político, as escolas trabalham com descritores elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹¹, que por sua vez segue o ordenamento do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Segundo o site¹² do órgão, os descritores “traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos”, visando alcançar êxito nas avaliações externas, que por sua vez englobam matrizes curriculares diferentes, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) – Língua Portuguesa e Matemática; Avaliação do Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB) – Província Brasil; Alfabetização e letramento inicial; e Alfabetização da matemática inicial. Conforme o site do Inep (2018), os resultados do Pisa possibilitam que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades dos seus estudantes em comparação com os de outros países participantes e aprenda, com as práticas e políticas de outros lugares, elementos que mobilizam a reforma de políticas educacionais, buscando melhoria dos resultados de aprendizagem.

Mais e mais gestores estão utilizando os resultados de estudos como o PISA para tomar decisões sobre a educação – por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece uma meta de melhoria do desempenho dos alunos da Educação Básica nas avaliações da aprendizagem no PISA, tomado como instrumento externo de referência (INEP, Relatório Brasil no PISA, 2018, p. 16).

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb¹³), o estado elevou seus índices de 2,9 para 3,3 no período de 2005 a 2015. Porém, o crescimento não foi linear: entre 2005 e 2011, o estado apresentou melhoria satisfatória, superando a média nacional em 2011. No ano seguinte, o Ideb do estado caiu 0,2 pontos, ficando abaixo da média nacional; em 2015, o desempenho aumentou novamente, atingindo o índice de 3,3 para o estado, próximo ao nacional, que foi de 3,5.

A Seduc/TO tem 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE). Segundo informações do Censo Escolar¹⁴ 2015, a rede estadual de educação é composta por 508

¹¹ O Inep é o órgão responsável pelo tratamento, envio e revisão dos dados nacionais na publicação – como os dos Censos Escolar e da Educação Superior e outros demais dados e estatísticas oficiais

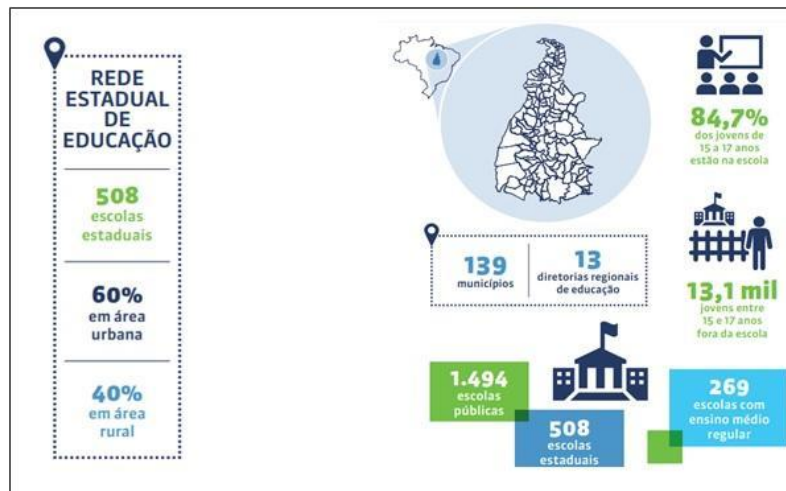
¹² Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 3 set. 2020.

¹³ O Ideb foi criado em 2007 pelo Inep, formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996>. Acesso em: 10 jun. 2018

¹⁴ O Censo Escolar é um levantamento nacional de dados estatísticos educacionais a partir de dados fornecidos pelas próprias escolas.

escolas, sendo 308 unidades localizadas em área urbana e 128 em área rural. Em 2018, ano em que a pesquisa de campo foi realizada, haviam seis escolas da rede estadual de educação que ofertavam o 4º e 5º ano do ensino fundamental anos iniciais, sendo três destas instituições conveniadas: duas com entidades confessionais e a terceira com o Centro de Atenção a Criança – Caic¹⁵.

Figura 2: Panorama da rede estadual de educação



Fonte: <https://observatoriodeeducacao.org.br>.

Dada a ênfase nos índices de desempenho medidos pelas avaliações de desempenho escolar e a meta de obter índices cada vez mais altos, os currículos das escolas da rede estadual de ensino de Tocantins acabam tendo de se moldar aos “currículos do Pisa” – o que interfere no trabalho das professoras. A exemplo do que ocorre em diversos estados e municípios do país, é nesse contexto que as políticas públicas educacionais são moldadas e implantadas no sistema de ensino do Tocantins. Existe a influência e a presença dos institutos e das fundações privadas dentro do governo e das Secretarias de Educação, que definem e executam políticas para a rede pública de ensino (PERONI, 2012). Quando pensamos a aprendizagem como construção sócio-histórica do sujeito, ascendem questões sobre o trabalho das professoras em meio a essas políticas que justificam a necessidade de investigação nessa escola que compõe a rede estadual.

¹⁵ Segundo Coutinho (2013, p.4), os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) foram um programa educacional brasileiro criado pelo no período do governo Collor de Mello (1990-1992).

1.1 As políticas neoliberais para a educação básica no Brasil: conexões com a OCDE

As exigências do modelo de sociedade neoliberal que orienta a educação no Estado do Tocantins seguem orientações da Política Educacional Nacional para a Educação Básica, que por sua vez se alinha às políticas neoliberais para a educação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Desse modo, o sistema de ensino do estado reforça um discurso de qualidade que se ordena à lógica de resultados e à busca de excelência tecnocientífica¹⁶. Nesse sentido, é importante situar as relações do Brasil com a OCDE no que tange à implementação das políticas educacionais no país, visto que esses processos são reproduzidos no modelo de Estado e no modo de produção. Consequentemente, normatizam e regulam o trabalho das professoras.

A OCDE é uma organização criada como uma ampliação da Organização para a Cooperação Econômica Europeia (OCEE¹⁷), que foi criada em 1948, mediante articulações políticas e econômicas em um contexto polarizado pela Guerra Fria. Nesse cenário, os países europeus membros da OCEE apostaram na colaboração e mutualidade entre si para a recuperação econômica. Em 1961, com a aprovação do Plano Marshall¹⁸, que impulsionou o livre comércio entre os Estados Unidos e os países europeus, foi oficializada a entrada dos Estados Unidos na organização. Atualmente, a OCDE é composta por 36¹⁹ países-membros e cinco²⁰ países parceiros estratégicos, sendo o Brasil um deles. Essa organização está estruturada para operar sobre diversas áreas: economia, saúde, ciência, tecnologia, emprego, mercado financeiro, comércio, agricultura e educação. Por meio de um monitoramento constante de informações disponibilizadas pelos países-membros e parceiros, a OCDE faz análises dessas informações e elabora orientações aos países, promovendo discussões entre os membros e enviando relatórios estatísticos de pesquisas. Essas informações são transformadas em indicadores que, por sua vez, servem para

¹⁶ A Tecnociência contemporânea constitui o alinhamento da produção de conhecimento científico, das técnicas e do capitalismo no modelo neoliberal vigente, ou seja, no processo educativo como um meio de garantia do progresso socioeconômico do indivíduo e da nação (BOCASANTA, KNIJNIK, 2016; SILVA, 2012).

¹⁷ Formada por: Áustria, Bélgica, Dinamarca, França, Grécia, Irlanda, Islândia, Itália, Luxemburgo, Noruega, Holanda, Portugal, Reino Unido, Suécia, Suíça e Turquia.

¹⁸ Restabeleceu ligeiramente a economia de países europeus, impulsionado pelo comércio livre de barreiras com os EUA.

¹⁹ Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Islândia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, México, Nova Zelândia, Noruega, Portugal, Polônia, Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça e Turquia.

²⁰ Brasil, África do Sul, Índia, China e Indonésia.

subsidiar a implementação de “reformas” nas diversas áreas, entre elas a educação, que é o nosso campo de estudo.

Como já mencionado, o Brasil não é membro da OCDE, porém faz parte do grupo de países emergentes ainda em processo de adesão à organização. A parceria entre o Brasil e a OCDE começou com a participação do Brasil no Comitê do Aço em 1996. Em 2007, ele passou a integrar o grupo de países parceiros, fortalecendo sua participação nas atividades. Em 2015, assinou o Acordo de Cooperação, simbolizando a consolidação e o empenho político do país com a OCDE. Em 2017, o Brasil formalizou o pedido de adesão à OCDE como país-membro. Desde então, o governo brasileiro tem se esforçado para alinhar a legislação e as práticas das políticas nacionais aos objetivos da OCDE.

No que tange às políticas educacionais, a OCDE, desde 1990, tem fortalecido suas ações, tomando medidas que vão além do campo pedagógico e atingem estruturas de poder global. Ela é legitimada pelos países-membros como uma instituição que produz, recomenda e propaga orientações internacionais em educação por meio de vários instrumentos – estudos comparativos, testes e exames, indicadores, relatórios –, com ações diretas nos países-membros e parceiros. Como apontam os estudos de Afonso (2009; 2014), Barroso (2006) e Freitas (2009), a OCDE propõe orientações, produzindo diferentes formas de regulação e de controle das políticas educacionais dos países-membros e parceiros.

Como relatamos acima, o Estado do Tocantins adota políticas de aferição da qualidade da educação, dando relevância à obtenção do índice de excelência medido pelo Ideb; bem como de premiação e classificação pelo desenvolvimento de projetos que são fruto das parcerias público-privadas e reforçados nas parcerias com os órgãos públicos. Tais aspectos revelam o modo como as relações políticas entre o estado e o governo federal alinham-se aos objetivos da OCDE, ou seja, a adesão do estado do Tocantins à lógica neoliberal direcionada pela OCDE é mediada pelas políticas de avaliação nacional da educação básica.

Essas demandas refletem o conservadorismo do sistema de ensino na tentativa de controle do cotidiano das professoras, de modo que as metas e os objetivos da Secretaria de Educação regulam e definem as escolhas dos conteúdos e os métodos de ensino, bem como a organização do tempo e do trabalho pedagógico. Segundo Knijnik (2016), os parâmetros indicados pela OCDE medem o valor do que ensinam os professores e o valor do que aprendem os alunos. Assim, por entender a complexidade do trabalho das professoras que

atuam no contexto dessa rede de ensino, na seção seguinte trazemos algumas reflexões que abrangem o trabalho no campo da docência.

1.2 A atividade de trabalho das professoras: constituições da docência

Nesta seção, esclarecemos o que nominamos “atividade de trabalho das professoras”, pois entendemos que o trabalho desenvolvido pelas participantes desta pesquisa é acionado de acordo com as frentes de atuação que são demandadas e não se reduz a um conjunto de ações para o cumprimento do currículo escolar, refletindo na relação de ensino-aprendizagem. Outrossim, diz respeito ao trabalho docente, à medida que se caracteriza por “[...] atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe” (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 1).

De modo geral, a atividade de trabalho das professoras articula várias ações, como: planejamento dos conteúdos, elaboração de tarefas didáticas e avaliações, registro acadêmico no diário escolar, aplicação de instrumentos de avaliação de aprendizagem, desenvolvimento dos projetos de trabalho, preparação para avaliações externas de desempenho escolar, coordenação de reunião de pais, orientação aos alunos sobre os desafios da vida dentro e fora da escola, entre outras que compõem o fazer do professor.

Nessa perspectiva, como afirmam Ribeiro e Araújo (2018), há de se considerar que a atividade de “trabalho docente incide e define no(o) perfil social da força de trabalho que será engendrada nas relações sociais” (p. 412). Posto isso, consideramos os aspectos subjetivos e objetivos que perpassam a constituição da docência a partir da Atividade docente, do Trabalho docente e das Condições de Trabalho das professoras no contexto investigado. No entanto, vale destacar que, devido à complexidade dos termos, não é nossa pretensão esgotar todas as possibilidades de análise, mas sim apresentar reflexões que contribuam para a realidade investigada.

Para Marx (1985, p. 212), o trabalho pode ser compreendido como o processo em que o ser humano transforma a natureza e concomitantemente transforma a si mesmo, o que o autor considera “atividade humana”. A partir das ideias de Marx sobre trabalho, Leontiev (1981, p. 123) aponta que “o trabalho humano é um precursor da atividade humana”, em que o indivíduo se orienta a partir dos seus objetivos e, mais tarde, planeja intencionalmente suas ações de acordo com o que pretende alcançar.

Ao encontro da perspectiva marxista, Frigotto e Ciavatta (2010) afirmam a dualidade histórica do trabalho: necessidade *versus* liberdade. A primeira é de ordem biológica para a manutenção da vida; e a segunda refere-se às questões de criatividade e liberdade do trabalho relacionadas à origem do ser humano enquanto ser social. Partindo dessa visão, os estudos de Tardif e Lessard (2005, p. 38) explicam que o trabalho docente “[...] não consiste apenas em cumprir ou executar tarefas, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas [...]”.

Oliveira e Assunção (2010, p. 1) explicam que o termo docência, “originado do latim, significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, podemos afirmar que o trabalho docente é o que se realiza com a intenção de educar”. No contexto escolar, o trabalho docente se constitui pelas relações humanas, é desenvolvido pelos sujeitos que compõem as instituições educativas (professores, diretores, coordenadores, supervisores, atendentes, auxiliares, entre outras) e diz respeito a todo o trabalho com e sobre o outro, trata-se de um trabalho não material, para o qual o produto não se separa do seu produtor (KUENZER, 2010).

O trabalho docente se diferencia do trabalho que ocorre nas fábricas ou indústrias, por exemplo, pois os objetos do trabalho material são elementos manipuláveis fisicamente que não empreendem resistências à ação humana. Não é assim em sala de aula, ambiente em que habitam constantemente tensões e conflitos, realçando interesses e relações de poder entre docentes e discentes (TARDIF; LESSARD, 2005). Entretanto, mesmo o trabalho docente tendo suas especificidades, ele se localiza no âmbito das relações de trabalho, regulamentado pela lógica capitalista, marcado pela divisão socioeconômica e atravessado por contradições relacionadas ao valor de troca e valor de uso da força de trabalho das professoras. No cenário da educação contemporânea e, particularmente, no contexto desta pesquisa, faz-se necessário compreender a docência como um trabalho e as professoras como trabalhadoras.

Em vista disso, é importante considerar as condições de trabalho a que as professoras estão submetidas, perpassando pelas estruturas e instalações físicas das unidades escolares, pelos materiais didáticos disponibilizados, pelos equipamentos e recursos para a realização das atividades, bem como pelas relações que representam o processo de trabalho e as condições de emprego, as formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010). Sobre as condições de trabalho docente, Tardif e Lessard (2005) esclarecem que existem variáveis a serem consideradas,

como: o tempo de trabalho diário, semanal, anual; o número de horas em sala de aula; o número de horas para planejamento pedagógico; as horas de trabalho que extrapolam o espaço escolar; a quantidade de alunos por sala; o salário dos professores e etc.

Nesta pesquisa, o foco está na atividade de ensino das professoras que se situa em uma “[...] zona de fronteira entre o trabalho e a vida” (CUNHA, 2010, p. 3). Essa atividade tem implicações diretas ou indiretas nas relações de trabalho que são tecidas no contexto escolar, tensionadas pela exigência de atenção aos indicadores de qualidade da educação do modelo vigente. Ela pressupõe uma estreita interação de sujeitos e contextos que é atravessada por conhecimentos, valores, crenças, interesses diversos e relações de poder. Nesse sentido, consideramos que o amplo e diversificado conjunto de ações que compõe o que estamos chamando de ‘atividade de trabalho das professoras’ no contexto escolar dá a dimensão da capilaridade do *ensino*, pois envolve o compartilhamento do trabalho no coletivo de professoras, as relações dessas com as crianças, familiares e a comunidade onde vivem as crianças, as relações de trabalho entre professoras e sistema de ensino, atravessadas pelos acordos com as instituições parceiras. Acreditamos que por meio do ensino ocorrem diferentes aprendizagens²¹ para aqueles que compartilham do trabalho das professoras e para elas próprias.

Assim, assumimos “trabalho” como uma atividade humana, sendo “atividade” fundamentada na perspectiva histórico-cultural da Atividade, nossa lente teórica, que passamos a apresentar na próxima seção.

²¹ Esclarecemos que não descartamos que aprendizagens ocorrem nas práticas escolares que não decorrem exatamente de ações intencionais de ensino. Se observarmos o que afirmam Lave e Wenger (1991), aprendizagem pode ser vista como “uma dimensão da prática social, uma vez que nela há uma “interdependência relacional entre o mundo, a atividade, o poder de ação, significado, cognição, aprendizagem e conhecimento” (LAVE & WENGER, 1991, p.50, tradução nossa).

2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA ATIVIDADE: CONSTRUINDO ENTENDIMENTOS

Esta seção apresenta os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural da Atividade (CHAT)²² ou também chamada de Teoria da Atividade que estão sustentados nas bases filosóficas de Marx e Engels, nos estudos de Vigotski, Leontiev²³ e Engeström. Objetivando compreender como acontecem as mudanças na atividade de trabalho de professoras dos anos iniciais da rede estadual de educação do Tocantins, utilizamos essa teoria tal como nas pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo Teoria Histórico-Cultural da Atividade da Pesquisa em Educação (CHATER)²⁴, do qual faço parte²⁵. Desse modo, olhamos os sujeitos-em-ação, inseridos em um contexto social, no qual o Sistema de Atividades é estruturado.

A seguir, situamos o percurso teórico da CHAT, evidenciando os principais conceitos e ferramentas teórico-metodológicas que nos auxiliam na compreensão da complexidade do trabalho das professoras, considerando a emergência da consciência do trabalho coletivo, em especial em um ambiente escolar sobrecarregado por demandas contemporâneas da sociedade global em que se orienta a Educação.

Os estudos acerca do conceito de Atividade foram iniciados na década de 1920 na antiga União Soviética, com base na Psicologia Histórico-Cultural, apoiados inicialmente nas contribuições de Vigotski e Leontiev. Seus escritos colocaram em evidência, no século XIX, a Atividade humana, questionando filosoficamente a origem ontológica do gênero humano (biológica/social), bem como a realidade (objetiva/subjetiva).

Marx (1985) explica que o que diferencia o ser humano dos outros animais é a capacidade de planejar antes, em sua consciência, a realização de uma atividade posterior.

²² A palavra “Atividade” escrita com a inicial maiúscula neste trabalho está relacionada ao conceito abordado pela Teoria Histórico-Cultural da Atividade.

²³ Duarte (2002) destaca que as traduções do alfabeto russo para o alfabeto ocidental podem ser encontradas em diferentes grafias, nos idiomas em inglês, alemão, espanhol e português para o nome dos autores russos (Vygotsky, Vygotski, Wygostki, Vigotski, Leontyev, Leont’ev, Leontiev). Sendo assim, utilizamos neste trabalho, as grafias Vigotski e Leontiev. Porém, nas citações e referências, preservaremos a grafia utilizada pelos autores.

²⁴ Este grupo desenvolve pesquisas em Educação, utilizando, principalmente, os conceitos de tensões e contradições, alinhados à Teoria Histórico-Cultural da Atividade – CHAT e à Teoria da Aprendizagem Expansiva (ENGESTRÖM, 1987; 2015; 2016) e articulados a outras perspectivas teóricas.

²⁵ Uma das referências nos trabalhos do grupo CHATER é Programa de pesquisa do *Center for Research on Activity, Development and Learning* (CRADLE), dirigido pelo pesquisador Yrjö Engeström, professor emérito da Universidade de Helsinki, na Finlândia. Este centro desenvolve pesquisas do tipo desenvolvimental em diferentes campos, como: instituições educacionais, agências do setor público, comunidade e movimentos sociais.

Ele detalha essa explicação quando compara a atividade de trabalho da abelha na construção da colmeia com a atividade de trabalho do arquiteto. O autor argumenta que os animais nunca serão capazes de modificar, conscientemente, o processo de construção de suas atividades de trabalho, por isso a melhor abelha, ao construir sua colmeia, de maneira alguma se igualará ao pior arquiteto, pois o projeto de trabalho do arquiteto é consciente, enquanto para a abelha é uma ação biológica, que, caso não a realize, pode comprometer a sua própria existência.

A Atividade humana, a partir dos estudos de Marx, se diferencia da atividade animal por ser uma Atividade consciente, aspecto que aproxima os estudos de Leontiev ao materialismo dialético, no século XX, quando esse aponta que “no mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são aquelas que compreendem a evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico” (LEONTIEV, 1978, p. 68). As necessidades, os motivos e os desejos não surgem com o nascimento do sujeito, eles se constituem por meio das relações socioculturais, vivenciadas em seu percurso histórico.

Os estudos de Leontiev (1981) vão ao encontro das ideias de Marx quando apontam que “o trabalho humano é um precursor da atividade humana” (p. 213), em que as ações são direcionadas a objetivos com motivos conscientes. O ser humano se orienta a partir dos seus objetivos e, posteriormente, planeja de modo intencional suas ações de acordo com o que pretende alcançar. A Teoria da Atividade, segundo Leontiev (1978), não vê estrutura e transformações dinâmicas como mutuamente opostas e excludentes, uma vez que “atividade não é uma reação e nem uma totalidade de reações mas um sistema que tem estrutura, suas próprias transformações e transições internas, seu próprio desenvolvimento²⁶” (p. 50, tradução nossa). A estrutura da atividade idealizada por Leontiev (1981) considera a Atividade consciente, em que dois aspectos são essenciais: a idealização daquilo que se deseja alcançar (de início, projetado mentalmente) e a realização das ações com o objetivo de implementar o que foi idealizado.

Baseado nos estudos de Marx, Leontiev (1981) estruturou a atividade humana em atividades coletivas utilizando-se de uma divisão do trabalho combinada. Essa divisão evidencia como a “relação entre capital e trabalho reside na desapropriação do trabalhador de parte do produto gerado por seu trabalho” (DUARTE, 2009, p. 6). Tal estrutura de

²⁶ “Activity is not a reaction and not a totality of reactions but a system that has structure, its own internal transitions and transformations, its own development.” (LEONTIEV, 1978 , p. 50).

“divisão do trabalho foi importante para diferenciar uma ação individual e uma ação coletiva” (ENGESTRÖM, 2016, p. 14). É nesse sentido que retomamos o conceito de trabalho abordado por Marx, quando evidencia que a para entender dialeticamente as relações que compreendem o trabalho e a atividade das professoras no contexto escolar.

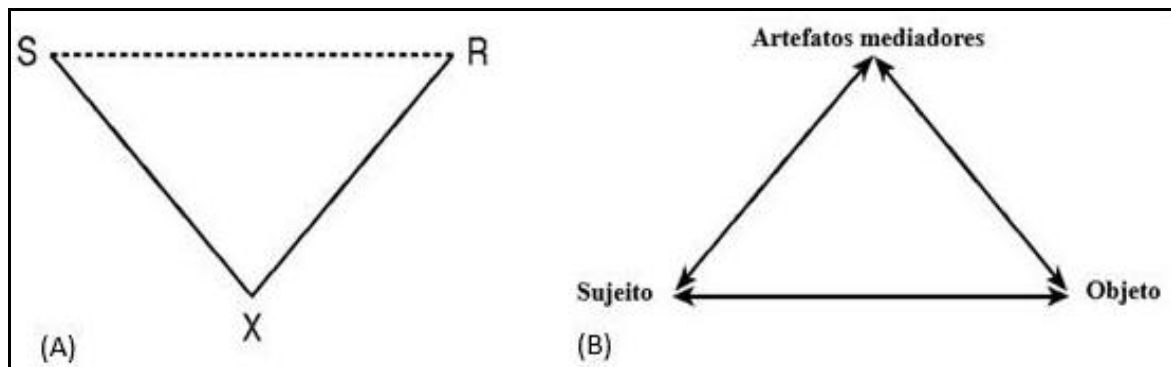
De acordo com Engeström (2016), poderíamos dividir os estudos sobre a Teoria Histórico Cultural da Atividade (CHAT) em três gerações: a chamada primeira geração da CHAT foi centralizada nos trabalhos de Vigotski; a segunda incorpora as contribuições de Leontiev; e a terceira que é reconhecida pela internacionalização da teoria, marcada por desafios de diversidade cultural de diferentes contextos e diálogos para os pesquisadores dessa geração, sendo Yrjö Engeström um dos principais nomes, produzindo pesquisas sobre trabalho desenvolvimental.

Vigotski desenvolveu a ideia de “ação mediada”, uma vez que o “indivíduo não podia mais ser compreendido sem seus meios culturais, e a sociedade não podia mais ser compreendida sem a ação do indivíduo” (ENGESTRÖM, 2016, p. 14). Os estudos de Vigotski demonstraram que a “mediação” e os “artefatos” ampliaram as possibilidades de análise da aprendizagem na espécie humana, anteriormente centrada ou no “sujeito” ou no “objeto”. Sua pesquisa aponta críticas consideráveis em relação à psicologia do desenvolvimento da criança; para ele, até então, não havia argumentações consistentes para tratar de planos genéticos de desenvolvimento.

Buscando compreender como acontecia a apropriação histórica e cultural na espécie humana, Vigotski dedicou-se a investigar como as relações humanos–natureza e/ou humano–humanos se constituíam. Percebeu então que essas relações não aconteciam de maneira natural, elas ocorriam a partir da mediação de artefatos (físicos e/ou simbólicos). Na Teoria Histórico-Cultural da Atividade, são atribuídas funções importantes aos artefatos. Essas funções se originam nos estudos de como a ação é mediada por um instrumento (VIGOTSKI, 1987, p. 54) e foi sendo mais bem investigada por pesquisadores contemporâneos que assumem essa perspectiva teórica.

A ideia de ação mediada é representada graficamente pela trinca: sujeito, objeto e artefatos mediadores, conforme mostra a Figura 3(B). A mediação acontece por meio de um “elo intermediário” (VIGOTSKI, 1987, p. 53), ou seja, do signo. Para o autor, esse elo significa um estímulo de segunda ordem responsável por mediar as relações entre sujeito e objeto.

Figura 3:(A) Representação do ato mediado de Vigotski e (B) sua reformulação



Fonte: Engeström (2001, p. 134).

Com os estudos de Vigotski, foi possível compreender a importância dos conceitos de “mediação e artefatos” para a modificação da unidade de análise da aprendizagem humana. Tendo em vista que esta estava condicionada a análises isoladas do sujeito ou do objeto, passou-se, então, a inserir o artefato mediador na Atividade do sujeito. Entretanto, segundo Engeström (2015), a unidade de análise ainda se mantinha focada no indivíduo, visão essa superada na segunda geração, com os trabalhos de Leontiev.

Leontiev (1978; 1981) considera que na relação de mediação entre sujeito e objeto o artefato não é suficiente para conceber a Atividade humana. Ele então sugere um novo modelo de Atividade, inserindo a *divisão de trabalho* e ampliando o modelo inicial de Vigotski, fator demarcado como contribuição importante da segunda geração da CHAT. Com essa reconfiguração, segundo Leontiev (1978, p. 80), a Atividade humana é consciente e coletiva, movida por uma necessidade e orientada a um objeto, isto é, o motivo da Atividade é o que impulsiona o sujeito em direção ao objeto com o interesse de transformá-lo ou para satisfazer a necessidade.

Utilizando o exemplo da “caçada primitiva²⁷”, Leontiev (1981, p. 210) descreve a divisão combinada da atividade dos sujeitos: motivados por suas necessidades alimentícias ou de vestimentas da pele do animal, organizam-se em grupos com funções diferentes na execução da atividade da caçada. Alguns são responsáveis por planejar a emboscada, outros por espantar e direcionar a caça e os demais pelo abate. No exemplo citado, o grupo responsável por espantar a caça, quando observado de forma isolada, parece não agir de maneira a alcançar o objeto da atividade, que é a caçada. Porém, é necessário analisar que a

²⁷ Entendemos que há um esforço de pesquisadores em demonstrar exemplos atuais e até no contexto brasileiro acerca da atividade humana, mas escolhemos citar o clássico exemplo de Leontiev (1981), por entender que nele fica clara a diferença entre atividade e ação. No exemplo dado, a atividade é composta por várias ações, realizada por diferentes sujeitos membros do mesmo grupo.

atividade só é integralizada quando cada grupo de sujeitos completa a ação pela qual ficou responsável. Para Leontiev, processos cujos objetos e motivos não coincidem são chamados de ações; estas correspondem a parte do todo da atividade, ou seja, uma ação individual instituída na atividade coletiva.

Como explica Duarte (2009), “a passagem à sociedade capitalista implicou profundas alterações nas relações entre produção material, produção do saber e apropriação do saber” (p. 6), processo que justifica o modo como a educação escolar se tornou socialmente uma forma soberana de educação. A divisão do trabalho na atividade das professoras nos oferece a oportunidade de pensar as aproximações entre a divisão social do trabalho, ou seja, as relações de produção no capitalismo no campo da educação e a divisão combinada da atividade de trabalho, tal como apresentada por Leontiev(1981) no exemplo da caçada primitiva. Neste exemplo, Leontiev (1981) mostrou como a divisão de trabalho, isto é, a divisão de tarefas e de poder em uma comunidade, leva à separação entre ação e Atividade. Para ele, a vida média de uma ação é finita, tem começo e fim definidos. A Atividade coletiva, por outro lado, se reproduz sem um ponto-final, predeterminado, gerando aparentemente ações semelhantes, de forma repetitiva.

A Atividade proposta por Leontiev foi estruturada em três níveis: Atividade, Ações e Operações. As ações do sujeito se realizam na atividade, sendo estas impulsionadas pelo motivo (desejos/necessidades) da Atividade, bem como direcionadas ao seu objeto, que para Leontiev é o seu verdadeiro motivo. Os motivos da Atividade podem ter a função de formação de sentido ou de estimulação de outras ações. As ações estão subordinadas a objetivos que representam passos intermediários na sua realização, que se dá por meio de operações que dependem das condições impostas pela comunidade.

Ao se configurar uma Atividade humana, o objeto se transforma em uma experiência social e coletiva do grupo e do contexto envolvido, de modo que o processo de aprendizagem pode ser visualizado na mudança de nível, por exemplo, quando o sujeito/grupo ultrapassa uma rotina automatizada para chegar a uma ação refletida acerca do contexto em que ela acontece. Sendo assim, a principal característica de uma Atividade é o seu objeto, pois ele dá à Atividade sua direção específica e a distingue de outra.

Para o autor:

Atividade e ação são ambas genuínas e, além disso, realidades não coincidentes, porque uma e a mesma ação pode realizar várias Atividades, pode passar de uma Atividade para outra, assim revelando sua relativa independência. Isso é devido ao fato de que uma dada ação pode ter motivos bastante diferentes, i.e., pode

realizar Atividades completamente diferentes. E um e o mesmo motivo pode gerar vários objetivos e assim várias ações (LEONTIEV, 2014, p. 190-191).

É preciso também situar que no exemplo da caça, citado acima, a Atividade acontece no tempo e espaço histórico em que ela foi produzida, em comunidade de caçadores primitivos. Posto isso, ressaltamos que a Atividade que analisamos nesta tese acontece em uma escola, na periferia de uma capital da região Norte do Brasil, em meio a uma sociedade contemporânea capitalista e globalizada; portanto, sofre diversas influências: históricas, culturais, sociais e tecnológicas, de modo que é relevante olhar para a Atividade de trabalho das professoras atentas às especificidades, restrições e possibilidades de ação nesse contexto escolar.

O estudo de uma Atividade requer o reconhecimento da sua estrutura e a conexão entre os seus componentes, descrevendo o papel de cada um na sequência de atividade. Nesse sentido, trata-se de visualizar as conexões de uma Atividade com a historicidade do contexto e do tempo, quais são as limitações implicadas e as condições para implementação das ações, bem como a compreensão do modo com que a atividade se expandiu, a partir das modificações do tempo e materializando-se na configuração analisada. Tal reflexão torna-se importante principalmente quando questões de diversidade e diálogos entre diferentes tradições e perspectivas culturais entram em pauta, necessidade essa configurada a partir da internacionalização da CHAT (ENGESTRÖM, 2015).

Os desafios trazidos por essas questões fazem surgir estudos reconhecidos como da terceira geração da CHAT, representada principalmente pelo pesquisador finlandês Yrjö Engeström. Este pesquisador retoma os estudos acerca do conceito de Atividade desenvolvidos na década de 1970. Inspirado nas ideias da multivocalidade bakhtiniana, ele ampliou suas lentes de análise para uma multiplicidade de vozes e contextos.

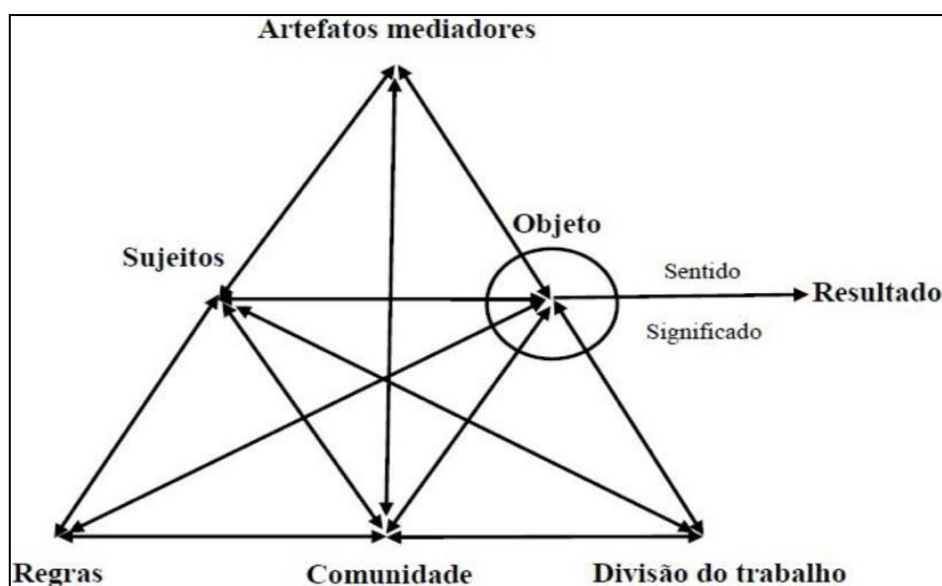
Engeström (1987) utiliza o termo Atividade de Leontiev, tomando-o como um fenômeno coletivo em uma comunidade na qual os indivíduos podem sempre realizar ações dentro de um Sistema mais amplo de Atividades coletivas. Nessa perspectiva, um Sistema de Atividades pode ser descrito como um acontecimento de duração longa, capaz de gerar ações e outros acontecimentos e que se desenvolve em um extenso período de tempo sócio-histórico. É uma formação coletiva e que tem uma complexa estrutura mediacional (ENGESTRÖM, 2008, p. 5). Há uma relação estreita entre Atividade e Sistema de Atividades, pois, segundo o autor, a Atividade cotidiana pode ser vista como um Sistema de

pelo menos duas outras Atividades interconectadas e, por outro lado, qualquer Sistema de Atividades que tem um objeto compartilhado pode ser visto como uma Atividade.²⁸

Sendo assim, Engeström (1999, p. 4) explica que a Atividade deve ser compreendida dentro de um Sistema de Atividades, em que a análise micro é focada no sujeito e a análise macro no coletivo em um movimento no qual as Atividades de ambos os níveis se relacionam interativamente, ou seja, em vez de observar somente a transformação individual na Atividade, faz-se urgente acompanhar a transformação coletiva que ocorre na horizontalidade entre os diferentes níveis. Essa mobilidade da lente de análise possibilita aos pesquisadores acompanhar a evolução da Atividade nos três níveis propostos por Leontiev, fato que amplia as possibilidades de identificação das diferentes tensões e contradições que modificam a Atividade e que favorece as análises que nos propomos a fazer nesta tese.

Apesar de Leontiev não ter expandido graficamente o modelo triangular de Vigotski de ação mediada para um modelo de Atividade coletiva, essa expansão foi feita a partir dos estudos de Engeström (1987). Nesse novo modelo, além da interação entre o objeto e o indivíduo mediada pelos artefatos, esse autor inclui outros componentes na representação gráfica do Sistema de Atividades, como a *comunidade*, as *regras* e a *divisão de trabalho*.

Figura 4: Modelo triangular de um Sistema de Atividades



Fonte: Adaptado de Engeström e Saninno (2010).

²⁸ Neste estudo, o termo Atividade é utilizado também para se referir a Sistema de Atividades e vice-versa conforme descrito por Engeström (2008).

No sistema representado acima, o *sujeito* é o indivíduo ou subgrupo, cuja posição ou ponto de vista são escolhidos como perspectiva de análise. O *objeto* é a “matéria-prima” ou “espaço-problema” ao qual a atividade está direcionada. O objeto é um convite à interpretação, formação do sentido pessoal e transformação social. O objeto é transformado em resultado com a ajuda dos *artefatos* (ferramentas materiais) e *signos* (ferramentas psicológicas) que medeiam as ações sobre o objeto. A *comunidade* compreende os indivíduos e subgrupos que compartilham o mesmo objeto. A *divisão do trabalho* se refere à divisão horizontal das tarefas e à divisão vertical do poder e status. As *regras* se referem às regulamentações explícitas e implícitas, normas, convenções e padrões que limitam as ações dentro de um sistema de atividades.

Distanciando-se da ideia defendida por Leontiev, Engeström (1987) afirma que o objeto de uma atividade está diretamente ligado a um resultado final, de maneira que esse objeto, na visão do autor, não é necessariamente o seu motivo. O referido autor ressalta ainda que, em uma atividade coletiva, não se pode desconsiderar os motivos e as necessidades individuais, tendo em vista que o objeto da atividade coletiva e os motivos individuais dos sujeitos podem ser diferentes. Por exemplo, em uma atividade desenvolvida em um contexto escolar, o motivo do professor pode ser diferente do motivo dos alunos.

Seguindo o diagrama da Figura 4, podemos ver essa diferenciação proposta por Engeström e Sannino (2010), como explicado no trecho abaixo:

O sub-triângulo superior [...] pode ser visto como “a ponta do iceberg” representando ações individuais e grupais aninhadas em um sistema de atividades coletivo. O objeto é mostrado com a ajuda de uma figura oval, indicando que ações orientadas para o objeto são sempre, explícita ou implicitamente, caracterizadas por ambiguidade, surpresa, interpretação, busca de sentido e potencial para mudanças (Engeström e Sannino 2010, p. 36).

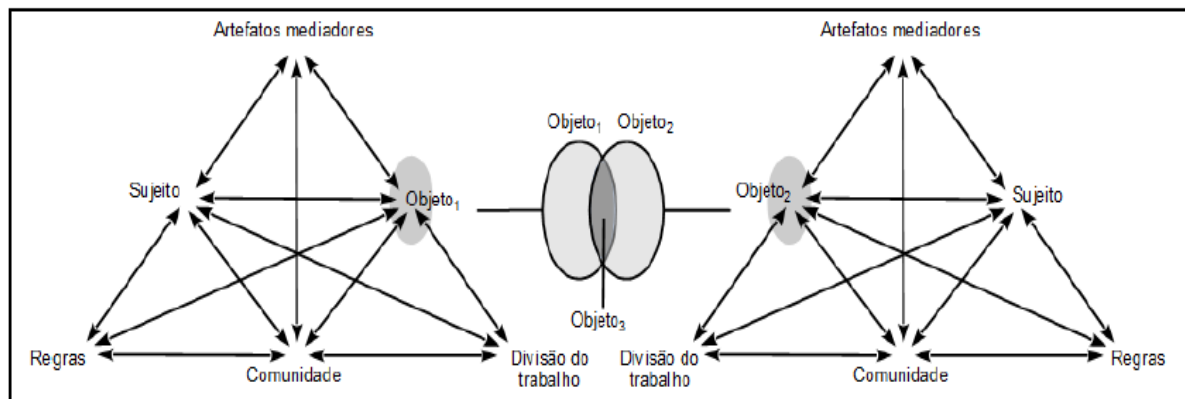
Nesse sistema, as ações se relacionam entre si, fator que contribui para acentuar as tensões e contradições presentes entre elas.

Como os Sistemas de Atividades são conectados em rede de sistemas, é importante reconhecer que a ambiguidade é inerente ao objeto da Atividade, sendo este um estímulo para a observação, a construção do sentido pessoal e a transformação social. Engeström e Sannino (2010) explicam a necessidade de diferenciar o objeto generalizado (sentido social) em um Sistema de Atividades em evolução histórica e o objeto específico (sentido pessoal) na realização de determinada ação. Por exemplo, no Sistema de Atividades de trabalho das professoras, o objeto generalizado pode ser o ensino visando a aprendizagem

das crianças, que é um desafio social, enquanto o objeto pode ser a condição de trabalho dispensada a elas.

Engeström (2001) expande o modelo da atividade, considerando como unidade básica de análise a interação de, no mínimo, dois sistemas-atividades, configurando assim um Sistema de Atividades. (Figura 5)

Figura 5: Interação de dois Sistemas de Atividades



Fonte: Engeström (2001, p. 136).

Ademais, Engeström (2001) estrutura essa ferramenta teórico-metodológica em cinco princípios da Teoria da Atividade: unidade de análise; multivocalidade; historicidade; contradições como fonte de mudança; e aprendizagem expansiva da atividade.

A unidade de análise é o próprio Sistema de Atividades. Nele, a atividade é mediada pelos artefatos e constituída coletivamente, orientada para um objeto. As ações e operações nessa unidade de análise devem ser interpretadas no contexto do Sistema de Atividades – no caso desta tese, no Sistema de Atividade de trabalho das professoras, e não separadamente. De acordo com o princípio da historicidade, um Sistema de Atividades é transformado ao longo do tempo, uma vez que os problemas e as potencialidades precisam ser estudados mediante o acompanhamento da sua própria história, da história das professoras, sujeitos que participam da Atividade, atuando na escola, do contexto (micro – sala de aula; macro – sociedade) e, dos conhecimentos teóricos e dos instrumentos que mobilizam a mudança.

Na perspectiva de Engeström (1987), a Teoria da Atividade também tem fortes influências das ideias de Bakhtin (1982), por meio do conceito de multivocalidade, isto é, “todas as vozes conflitantes e complementares” (p. 315-316, tradução nossa)²⁹ que

²⁹ “[...] all conflicting and complementary voices.”

participam do Sistema de Atividade. De acordo com este princípio da CHAT, todos serão envolvidos, fazendo um confronto de diferentes falas e linguagens em um debate multivocal de negociações entre os sujeitos participantes.

Na perspectiva da CHAT, como utilizada pela geração liderada por Engeström e seu grupo de pesquisa, as contradições são um conceito fundamental, pois a partir delas há a possibilidade de produção de mudanças e transformações expansivas da atividade e a ressignificação de modelos culturais da atividade coletiva. Para Engeström (2016, p. 377), o princípio das contradições está relacionado à função destas que “são as forças propulsoras da transformação. O objeto de uma Atividade é sempre internamente contraditório, são essas contradições que tornam o objeto móvel e gerador de transformações”.

Assim, as contradições são historicamente tensões acumuladas entre e dentro de um Sistema de Atividades. A compreensão de contradição na perspectiva da CHAT está alicerçada nos estudos de Marx, nos quais a contradição primária se origina no processo de divisão do trabalho, pois “no capitalismo, a contradição adquire a forma geral de *mercadoria*” (ENGESTRÖM, 2016, p. 116-117, grifo do autor). Mercadoria é o objeto que possui valor (ou seja, *valor de troca*), e não apenas, nem principalmente, *valor de uso* (ILIENKOV, 1982³⁰ *apud* ENGESTRÖM, 2016, p. 112), ou seja, esse é o princípio da *mais-valia* do capitalismo.

Engeström (2016) ainda aponta quatro níveis diferentes de contradições. As contradições *primárias* são aquelas presentes em cada um dos elementos do Sistema de Atividades. Exclusivamente nesse nível, usa-se o termo “contradição interna” – é nessa contradição que é instituída a oposição entre o valor de uso e o valor de troca. As contradições *secundárias* são originadas quando ocorre tensão entre um elemento de um Sistema de Atividades e elementos externos de outro Sistema de Atividades, isto é, de fora para dentro. As contradições *terciárias* acontecem quando o objeto dominante da atividade central colide com o objeto de um sistema culturalmente mais avançado, exemplificado nos trabalhos de Engeström quando “os gestores de hospitais exigem que seus clínicos utilizem certos procedimentos novos que correspondem aos ideais de uma medicina mais completa e integrada” (ENGESTRÖM, 2016, p. 117). As contradições *quaternárias* são aquelas que ocorrem entre a atividade principal e as atividades secundárias.

³⁰ ILIENKOV, E. V. The dialectics of the abstract and the concrete in Marx’s “Capital”. Moscow: Progress, 1982.

Essas contradições, segundo Engeström (2001), vão além de conflitos ou problemas, são nomeadas pelo autor como tensões que podem ser evidenciadas quando perspectivas diferentes se encontram dentro de um mesmo Sistema de Atividades e se avolumam historicamente, ocasionando mudanças no Sistema de Atividades em que transcorrem os seus elementos.

Nossa pesquisa é realizada em um contexto escolar, portanto, consideramos “Sistema de Atividades” de trabalho das professoras dos anos iniciais como unidade de análise, cujas ações orientadas ao objeto – ensino – observam os princípios³¹ da multivocalidade, da historicidade e das contradições e transformações expansivas.

Como veremos, a Atividade das professoras participantes desta pesquisa é o tempo todo atravessada por demandas externas de trabalho de diferentes origens, que não foram formuladas com a participação dessas profissionais, muito menos foram elas consultadas sobre essa elaboração. Nossa hipótese é que a cada demanda recebida, elas mobilizam aprendizagens para reorganizar as ações da atividade e atingir os objetivos. Como um Sistema de Atividades não deve ser analisado descolado da estrutura social em que está inserido, a CHAT possibilita uma larga lente de análise das aprendizagens que ocorrem nesse Sistema de Atividade.

É nessa perspectiva que optamos pela terceira geração da CHAT, porque ela vem trabalhando no desenvolvimento de ferramentas conceituais para compreender diálogos de diferentes pontos de vista conectados em redes de Sistemas de Atividades em interação. Desse modo, a análise da Atividade que faremos neste trabalho relaciona-se à evolução da transformação social a que se engajam as professoras, inseridas no contexto social de vulnerabilidade³² e, contraditoriamente, orientadas por políticas educacionais neoliberais,

³¹ “*The first principle* is that a collective, artifact-mediated and object-oriented activity system, seen in its network relations to other activity systems, is taken as the prime unit of analysis. Goal-directed individual and group actions, as well as automatic operations, are relatively independent but subordinate units of analysis, eventually understandable only when interpreted against the background of entire activity systems. Activity systems realize and reproduce themselves by generating actions and operations.

[...]

The third principle is historicity. Activity systems take shape and get transformed over lengthy periods of time. Their problems and potentials can only be understood against their own history. History itself needs to be studied as local history of the activity and its objects, and as history of the theoretical ideas and tools that have shaped the activity (ENGESTRÖM, 2001, p. 136-137).

The fourth principle is the central role of contradictions as sources of change and development. Contradictions are not the same as problems or conflicts. Contradictions are historically accumulating structural tensions within and between activity systems. The primary contradiction of activities in capitalism is that between the use value and exchange value of commodities.”

³² Tomamos a expressão “vulnerabilidade social” a partir dos estudos de Batista e Carvalho-Silva, (2013) para os quais o contexto social de vulnerabilidade de uma família se aprofunda mediante as dificuldades de

colocando ênfase nos conflitos da prática social (WARMINGTON *et al.*, 2005, p. 3). Para tanto, tomamos um Sistema de Atividades que abarca diferentes aspectos do contexto educacional, como: a historicidade e as perspectivas de alunos e professoras; o contexto social da comunidade escolar; os objetivos do sistema e da rede de ensino; as condições de realização da atividade docente, considerando as políticas educacionais implementadas que repercutem no ambiente institucional da escola/Seduc/TO. Ao mesmo tempo que a CHAT possibilita o foco no nível micro das ações das professoras, ela permite também o foco no nível macro institucional do sistema de ensino, evidenciando interações e conflitos que ocorrem desde o processo de ensino-aprendizagem até o campo das políticas educacionais.

2.1 Algumas ideias sobre Aprendizagem Expansiva

Os estudos sobre o conceito de aprendizagem na Teoria Histórico-Cultural da Atividade, desde a sua origem, estiveram relacionados à compreensão do “homem” como ser histórico e social – ao mesmo tempo que ele é resultado, também é promotor da sua própria história por meio das interações sociais. A aprendizagem inerente ao ser humano se desenvolve constantemente, a partir das capacidades internas no decorrer da vida. A partir de suas pesquisas sobre trabalho desenvolvimental, Engeström (1987) elaborou a Teoria da Aprendizagem Expansiva, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural da Atividade, que, por sua vez, atravessa diferentes gerações de teóricos (VIGOTSKI, 1987; LEONTIEV, 1978; ILIENKOV, 1977, 1982; DAVYDOV, 1988, 1998) e os trabalhos de Bateson (1972). Nessa perspectiva, os aprendizes são vistos ao mesmo tempo como indivíduo e como coletivo, de modo que produzem um novo objeto para sua atividade, que está em constante transformação. Sendo assim, o uso:

[...] de artefatos culturais nas ações humanas foi revolucionário, pois a unidade básica de análise agora superou a separação entre o indivíduo cartesiano e a estrutura social intocável. O indivíduo já não podia ser compreendido sem os seus meios culturais; e a sociedade já não podia ser entendida sem a agência de indivíduos que usam e produzem artefatos³³ (ENGESTRÖM, 2015 p. xiv, tradução nossa).

trabalho, saúde e moradia e que essa situação pode comprometer os esforços direcionados a vida escolar das crianças.

³³ “[...] of cultural artifacts into human actions was revolutionary in that the basic unit of analysis now overcame the split between the Cartesian individual and the untouchable societal structure. The individual could no longer be understood without his or her cultural means; and the society could no longer be understood without the agency of individuals who use and produce artifacts”.

Seguindo os princípios da CHAT, Engeström (1987) fundamenta sua perspectiva de aprendizagem em Vigotski (1987), segundo o qual o homem se transforma e é transformado nas relações à medida que interage com o meio social; essas mudanças acontecem devido ao processo de mediação social. Nessa perspectiva, a história e a cultura são apreendidas por meio dos processos mediacionais, que são compostos por instrumentos e signos, com a função de “estabelecer uma nova relação entre o sujeito e o objeto” (VIGOTSKI, 1987, p. 53). Vigotski considera que o “signo se concebe por intermédio da atividade interna dirigida para o domínio do próprio indivíduo” (VIGOTSKI, 1987, p. 53), e tal atividade desempenha o papel de organizadora, elaborando novas maneiras de comportamento e estimulando mudanças no sujeito. Um conceito fundamental introduzido por Vigotski sobre aprendizagem foi o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)³⁴. Para ele, “bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1987, p. 117), que estimula as funções superiores. A ZDP é compreendida como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes (VIGOTSKI, 1987, p. 112).

Nesse sentido, aprendizagem é resultado das relações sociais que os sujeitos estão inseridos e, portanto, aprendizagem não se separa do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1987).

Seguidores de Vigotski, tais como Leontiev (1978) e Davydov (1988), também estudaram a aprendizagem como alicerce para o desenvolvimento da atividade humana e contribuíram para a formulação da perspectiva de aprendizagem expansiva. Os estudos de Leontiev (1978) foram dedicados à compreensão das relações entre consciência e realidade e de que forma a atividade humana se configura nesse processo. O ser humano se difere dos

³⁴ Zoia Prestes, em sua tese de doutoramento (2010) esclarece que o conceito *zona blijaichego razvitia* tem sido traduzido para o português de maneiras diversas: zona de desenvolvimento próximo, proximal, potencial, imediato. O termo *blijaichego* significa, em russo, o adjetivo próximo no grau superlativo sintético absoluto, portanto: o mais próximo, proximíssimo. Zoia Prestes defende que a tradução que mais se aproxima do termo russo é zona de desenvolvimento iminente, cuja característica essencial, em suas palavras, é a das “possibilidades de desenvolvimento”. Considerando o objetivo de divulgação científica, optou-se, na tradução do presente material, pela adoção do termo zona de desenvolvimento proximal, por tratar-se de expressão de maior familiaridade para o público de pesquisadores, estudantes e professores brasileiros. Ressaltamos que, nesta investigação, o conceito não se vincula à ideia de imediatismo/obrigatoriedade ou nível potencial de desenvolvimento.

outros animais porque o primeiro se envolve em “processo de apropriação da experiência acumulada pela humanidade em sua construção histórico-social” (LEONTIEV, 1978, p. 319).

Essa Atividade é marcada pela intencionalidade da aprendizagem e, segundo os estudos de Davydov (1988, p. 174), o conhecimento humano não surge de maneira isolada da sua atividade cognoscitiva (abstração, generalização, reflexão), ele está relacionado às ações mentais do sujeito. A atividade de aprendizagem defendida por Davydov (1988) está ancorada no processo de ascensão do abstrato para o concreto, sendo que para representar o concreto é necessário primeiro uma abstração daquilo que se pretende construir. Esse movimento é apresentado pelo autor como um percurso para atingir o conhecimento teórico e científico, onde o concreto transita da marca inicial ao resultado.

Na Teoria da Aprendizagem Expansiva (ENGESTRÖM, 1987), a aprendizagem se manifesta especialmente como transição no objeto da Atividade coletiva, em contraponto ao entendimento tradicional de que a aprendizagem é evidenciada como aquisição de conhecimento. A Teoria da Aprendizagem Expansiva enfoca os processos de aprendizado nos quais o próprio sujeito da aprendizagem é transformado de indivíduo isolado em coletivos e em redes, e ele começa a questionar a lógica e a ordem das suas atividades. A Aprendizagem Expansiva diz respeito à elaboração do novo, isto é, daquele conhecimento que ainda não está pronto. Esse conceito transpõe as definições de aprendizagem que poderiam ser explicadas pela metáfora de *participação* ou *aquisição*, estabelecidas em teorias tais como behaviorista, gestalt, construtivista e da aprendizagem como/na prática social³⁵.

Engeström e Sannino (2010) afirmam que sua compreensão de aprendizagem se explica por meio da metáfora *expansão*: do que não está dado, da formulação de conceitos para mediar a construção coletiva, da elaboração de novos objetos para um Sistema de Atividades dinâmico e da transformação na prática. É importante destacar que, nessa

³⁵ O conceito de aprendizagem é apresentado com diferentes significados não compartilhados por inúmeras teorias: nos estudos das concepções behavioristas, o ensino é focado na transferência do conhecimento no contexto escolar e é transmitido pelo professor, a partir de exposições orais (ideias e conteúdos) aos alunos que são receptores desses conhecimentos. Na teoria gestalt, o todo é maior do que a soma de suas partes. Essa teoria retrata uma perspectiva estruturalista em que a aprendizagem acontece de dentro para fora. No contexto escolar, o professor tem a função de facilitador da aprendizagem, que resultará do processo de maturação e do desenvolvimento da percepção do aprendiz. O construtivismo de Piaget procura compreender a relação entre a construção do conhecimento e o desenvolvimento da inteligência. A abordagem construtivista compreende que a aprendizagem acontece na “interação entre o indivíduo que aprende e o objeto a ser aprendido” (GOMES, 2002, p. 41).

perspectiva, a aprendizagem dos sujeitos acontece de maneira coletiva, em um Sistema de Atividades (ENGSTRÖM, 1987).

Alinhando-se à sua perspectiva de aprendizagem expansiva, Engeström (1987, p. 174) redefine o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotski (1987, p. 86), para considerá-la como zonas coletivas de desenvolvimento proximal, focando a aprendizagem e o desenvolvimento no nível de atividades coletivas. Ou seja, é a distância entre as ações diárias dos sujeitos e a forma historicamente nova da atividade social que pode ser gerada coletivamente a partir de um *double bind* – dilemas sociais que não podem ser resolvidos por ações individuais separadas. A historicidade nesse contexto faz referência às relações dinâmicas internas e às mudanças históricas que precisam ser consideradas na análise do Sistema de Atividades, bem como dos seus componentes.

Para consolidar sua ideia, Engeström vai buscar na conceituação dos níveis de aprendizagem desenvolvidos por Bateson (1972) – principalmente no nível III, quando o conceito de *double bind* é associado ao de vínculo por oposição – uma formulação para aprendizagem expansiva. Bateson (1972, p. 287-301) destaca os seguintes níveis:

- Aprendizagem I – restringe-se a comportamentos condicionados, repetição.
- Aprendizagem II – envolve ações que oscilam entre ser conscientes ou não e representa generalizações fundamentais.
- Aprendizagem III – depende das contradições (no nível de Aprendizagem II, percebidas pelos sujeitos) e é essencialmente um empreendimento coletivo (ENGSTRÖM, 1987).

Este último nível de aprendizagem envolve a reformulação dos problemas e a criação de novas ferramentas para resolvê-los. As pessoas ou grupos tornam-se conscientes e têm a compreensão da atividade como um todo. Engeström (1987) entende que a aprendizagem expansiva e o conceito de Aprendizagem de nível III de Bateson são praticamente iguais.

A Aprendizagem Expansiva exige articulação e engajamento prático dos aprendizes nas construções internas do Sistema de Atividades. Acompanhando esse pensamento, é sabido que diversas áreas do conhecimento têm se dedicado a entender como os sujeitos se engajam na sociedade apropriando-se de funções que possam promover transformações sociais. Conforme já indicado, considerando um objeto complexo de investigação, que é a aprendizagem de professoras dos anos iniciais em atividade de trabalho, fundamentamos nossa pesquisa na perspectiva da Aprendizagem Expansiva que está alicerçada na Teoria

Histórico-Cultural da Atividade, segundo Engeström (1987), porque ela nos permitirá compreender a aprendizagem das professoras como um empreendimento coletivo e de enfrentamento de uma rígida estrutura social de regulação do trabalho.

A CHAT tem sido usada em estudos relacionados à análise de aprendizagens coletivas em contextos educacionais escolares nacionais e internacionais (DAVID; TOMAZ, 2015; CENCI, 2016; CHIKUNDA, 2013; ENGLUND; PRICE, 2018). No Brasil, David e Tomaz (2015) investigaram as aprendizagens que acontecem em sala de aula de matemática utilizando a Teoria da Aprendizagem Expansiva. A pesquisa revelou diversas aprendizagens que não foram planejadas pela professora, referentes à expansão do significado dos procedimentos envolvendo a regra de três e as diferentes maneiras de resolver os problemas quando surgem no cotidiano. Ainda no contexto brasileiro, os estudos de Cenci (2016) investigaram a aprendizagem de alunos com deficiência do ensino fundamental – anos finais. O objetivo foi entender a compreensão dos docentes sobre a inclusão. A pesquisa de intervenção estimulou os professores a reelaborar o modelo de ensino, desenvolvendo a aprendizagem dos alunos. Deodato (2017) também utiliza os conceitos da aprendizagem expansiva para investigar o trabalho pedagógico de uma escola, identificando reverberações da ampliação da jornada de trabalho, quando esta se torna de tempo integral. A criação de novas disciplinas pela escola provocou tensões que foram evidenciadas nas aulas de matemática e quando os estudantes utilizaram nelas ações que se chocaram com algumas das regras dessas aulas. As análises revelaram expansões de aprendizagem quando os alunos enfrentaram suas tensões, evidenciando o modo como se engajam enquanto comunidade.

No cenário internacional, o trabalho de Chikunda (2013) foi desenvolvido no contexto do Zimbábue e na África do Sul, objetivando expandir capacidades, sustentabilidade e justiça de gênero nas disciplinas de ciências, matemática e técnicas (SMTs) nas práticas curriculares de formação de professores como um processo de educação para o desenvolvimento sustentável. As atividades para impulsionar a aprendizagem expansiva foram conduzidas para promover pedagogias responsivas a gênero e sustentabilidade nas práticas curriculares de formação de professores. Os resultados revelaram reflexividade e agência na (re)conceituação das práticas curriculares (objeto), análise das contradições e desenvolvimento de novas formas de fazer o trabalho.

Englund e Price (2018) realizaram uma investigação em uma atividade de desenvolvimento acadêmico utilizando o Laboratório de Mudança como método, baseado na CHAT, aplicando ferramentas da Teoria da Aprendizagem Expansiva para facilitar a

agência entre um grupo de professores de uma universidade no norte da Suécia que precisa lidar com as mudanças que estão acontecendo no sistema de ensino superior. Os resultados do estudo indicaram que a agência surge como impulsionadora de aprendizagens quando os professores têm a oportunidade de analisar, imaginar e redesenhar sua prática de forma coletiva.

Os trabalhos citados acima, apesar de não investigarem especificamente a aprendizagem docente, se aproximam do nosso estudo por discutirem, sob a lente da CHAT e da Teoria da Aprendizagem Expansiva (ENGESTRÖM, 1987), as aprendizagens que acontecem em diferentes contextos educacionais, na educação básica e na superior. Transitam pelo interior de uma sala de aula, analisando aprendizagens dos alunos, como também perpassam o campo das políticas educacionais, analisando as tensões que surgem nas práticas curriculares, como apresentado por Chikunda (2013), ou as mudanças que regulam o ensino superior na Suécia. Nosso estudo se diferencia dos demais pela proposta de investigar as aprendizagens que ocorrem na atividade de trabalho das professoras dos anos iniciais em uma escola na região Norte do Brasil. Para isso, faremos uma análise micro da atividade das professoras em sala de aula e uma análise macro dessa atividade conectadas às relações com o sistema de ensino em que elas estão inseridas, confrontando as diversas vozes, sujeitos e contextos.

Neste estudo, temos de considerar que o ensino, foco da atividade de trabalho das professoras, visa aprendizagens dos alunos e de outros que compartilham dessa atividade. Adotamos a perspectiva da aprendizagem expansiva que, segundo Engeström (2015), surge à medida que os trabalhadores lutam por transformações em seus sistemas de atividades, movendo-se através de zonas coletivas de desenvolvimento proximal. Nessa perspectiva desenvolvimental, aprendizagem não se separa de desenvolvimento humano, e dialeticamente possibilitam que novas aprendizagens aconteçam, de modo que as relações sociais, o conhecimento sistematizado e as práticas culturais são essenciais (VIGOTSKI, 1987).

Dessa forma, entendemos que é necessário olhar dialeticamente para as ações desenvolvidas pelas professoras na atividade de trabalho, contrastando com as ações prescritas pelo sistema de ensino, reconhecendo as lutas e negociações como um requisito fundamental para compreender os processos de aprendizagem como processos de formação de agência do sujeito (ENGESTRÖM, 2015, p. XIX). Os Sistemas de Atividades são complexos e atravessados por longos ciclos de transformação, de modo que “a

aprendizagem expansiva se sustenta no tripé: padrão expandido de atividade, conceito teórico correspondente e novo tipo de agência.” (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010, p. 7).

Nesse sentido, Emirbauer e Mische (1998, p. 970) destacam que a agência é uma qualidade de engajamento entre os sujeitos e o contexto estrutural da atividade envolvendo diferentes dimensões, como hábitos, imaginação e julgamento. O objeto, em particular suas contradições, tem o poder de engendrar agência (ENGESTRÖM; SANNINO, 2011).

Esse entendimento enxerga a atividade como relacionada a um objeto da atividade coletiva e as ações como individuais (LEONTIEV, 1978). Desse modo, a relação entre um sujeito individual e atividades coletivas é potencial nas abordagens teóricas da atividade para a agência, indo ao encontro dos estudos de Clot (2009, p. 292). Este, em sua interpretação de Vigotski (1987), destaca que a atividade individual é derivada da atividade coletiva, e o poder de agir se desenvolve ou encolhe na atividade de trabalho (CLOT, 2008, p. 13). Portanto, como alerta Engeström (2015), expansão não necessariamente deverá ser entendida sempre como positiva, pois o contexto empírico pode mostrar estagnação e regressão.

Isso significa que, embora as professoras façam parte de uma comunidade de trabalho coletivo, cada uma tem a sua própria relação individual com o trabalho e atribui sentido pessoal ao objeto, de modo que as mudanças na atividade de trabalho são experimentadas de maneiras diferentes por cada uma. Nesse aspecto, a Agência se revela como uma ferramenta com potencial ativo que surge nas contradições, pois para Rajala (2016a, p. 1, tradução nossa) a Agência está “intimamente relacionada à autonomia e às relações de poder na atividade e aprendizagem humanas”³⁶, de modo a influenciar na transformação de atividades e em sua própria vida.

2.2 Visitando o conceito de Agência

Tomamos como ponto de partida em nossa pesquisa que os sujeitos de uma atividade adquirem agência quando se pode reconhecer que eles “rompem com a sequência de ações e tomam a iniciativa de transformá-la”³⁷ (VIRKKUNEN, 2006, p. 49, tradução

³⁶ “[...] agency accounts for the opportunity, will and skill of people to act upon, influence as well as transform activities and circumstances in their lives. Agency is hence closely related to autonomy and power relations in human activity and learning.”

³⁷ “Agency here means breaking away from the given frame of action and taking the initiative to transform it.”

nossa). De acordo com Emirbauer e Mishe's (1998³⁸ *apud* Virkkunen (2006), “‘agência’ é um processo temporalmente incorporado de engajamento social, informado pelo passado, orientado por meio da avaliação do presente em direção a possibilidades futuras” (p. 63, tradução nossa)³⁹.

O conceito de agência tem sido especialmente estudado por pesquisadores educacionais embasados na Teoria Histórico-Cultural da Atividade, pois revela que o sistema de atividade é o local onde a agência é evidenciada, visto que é nele que as interações acontecem. Os sujeitos vivenciam os conflitos e dilemas individualmente quando participam de uma atividade, porém as soluções só podem surgir no coletivo (ENGESTRÖM; SANNINO, 2011). O objeto da atividade e as contradições que nela se manifestam têm o poder de criar agência nos sujeitos/grupo envolvidos. Nessa perspectiva, agência situa-se em uma combinação de relacionamentos alinhados ao objeto da Atividade, em que as tensões sempre estão presentes.

Sewell (1992) destaca que a agência e o ser humano não se opõem, porém há momentos em que uma se sobrepõe à outra. Ele argumenta que as estruturas moldam as práticas dos sujeitos e ao mesmo tempo as práticas das pessoas constituem e reproduzem essas estruturas. Nesse sentido, a agência é desenvolvida a partir de uma relação dialética entre estrutura e agência, indo ao encontro do pensamento de Engeström, que por sua vez está baseado nos estudos de Giddens (1986). Na teoria de Giddens, as estruturas podem restringir as ações do sujeito, porém existe uma margem de autonomia para transformá-las, quer dizer, o sujeito não está completamente livre, nem está totalmente preso nas estruturas sociais. Ele indica que:

Para poder “agir de outra forma” significa ser capaz de intervir no mundo, ou abster-se de tal intervenção, com efeito de influenciar um processo específico ou estado das coisas. Isso pressupõe que ser um agente é ser capaz de implantar (cronicamente, no fluxo da vida diária) uma gama de poderes causais, incluindo o de influenciar aqueles implantados por outros. A ação depende da capacidade do indivíduo de “fazer a diferença” em uma situação preexistente ou curso de eventos (GIDDENS, 1986, p. 14, tradução nossa)⁴⁰.

³⁸ EDWARDS, A.; Mackenzie, L. Identity shifts in informal learning trajectories. *In: OERS, B. van et al.* (Eds.). **The transformation of learning**. Cambridge: Cambridge University Press, no prelo.

³⁹ “Agency is a temporally embedded process of social engagement, informed by the past, oriented through evaluation of present toward future possibilities.”

⁴⁰ “To be able to ‘act otherwise’ means being able to intervene in the world, or to refrain from such intervention, with the effect of influencing a specific process or state of affairs. This presumes that to be an agent is to be able to deploy (chronically, in the flow of daily life) a range of causal powers, including that of influencing those deployed by others. Action depends upon the capability of the individual to ‘make a difference’ to a pre-existing state of affairs or course of events.”

Nessa perspectiva, a agência não pode ser traduzida como qualquer ação realizada pelo sujeito, mas como uma ação que está totalmente ligada às estruturas sociais do sistema de atividades no qual ele está inserido. Em nosso caso, a pesquisa aborda a agência das professoras na atividade de trabalho em contexto educacional dos anos iniciais do ensino fundamental.

A ideia é que a todo tempo você pense: certo, há estruturas que os humanos criaram, vários tipos de organizações, instituições, regras etc., que, de certo modo, nos restringem e, então, seres humanos, de forma a encontrar seu próprio caminho e influenciar suas circunstâncias, precisam ter agência, e essa é a dialética entre estrutura e agência. E isso é ainda mais interessante porque significa que nem tudo seja agência (ENGESTRÖM, 2013, p. 724).

Engeström (2013) chama a atenção para complexos ambientes de trabalho, como hospitais e escolas (estruturas institucionais), explicando que nesses ambientes existe uma ligação direta entre os trabalhadores e o objeto da atividade coletiva e é comum a dificuldade em diferenciá-los. Ele ressalta que “a agência humana pode ganhar poderes, atuando como um conjunto de intenções e ações” (ENGESTRÖM, 2013, p. 313).

A agência no contexto do trabalho é discutida na pesquisa de Heikkilä e Seppänen (2014), que investigaram os desafios envolvidos em uma complexa rede de controle de tráfego ferroviário no sul da Finlândia. Devido às demandas internacionais de concorrência, foi necessário fazer mudanças de cunho administrativo e financeiro e na rotina de trabalho dos funcionários. O desafio das pesquisadoras realizando a intervenção era conseguir que os participantes enxergassem diferentes opções para seu percurso profissional e que contribuíssem para as mudanças que a comunidade de trabalho estava enfrentando. Nesse esforço, a formação de agência pode ter ajudado a melhorar o ambiente de trabalho, bem como o bem-estar dos trabalhadores, contribuindo para que eles enfrentassem coletivamente as mudanças impostas pela companhia de tráfego. No entanto, as autoras ressaltam a necessidade de se olhar cuidadosamente para as relações entre sujeito individual e sujeito coletivo na atividade, pois:

[...] embora uma comunidade de trabalho seja entendida como um coletivo trabalhando em um determinado objeto, cada funcionário individual tem sua própria relação com o trabalho: cada indivíduo cria seu sentido pessoal e significado desse objeto. Assim, as mudanças no trabalho e principalmente seu

objeto podem ser vividas de forma diversa pelos diferentes colaboradores (HEIKKILÄ; SEPPÄNEN, 2014, p. 7, tradução nossa)⁴¹.

Os estudos de Sannino (2008, p. 247) revelam que o ganho de agência surge das diferentes maneiras com que o sujeito/grupo se compromete com modificações no curso das ações, a partir de uma experiência anterior bem-sucedida como um modelo para soluções futuras. Esses estudos serviram de ponto de partida para Haapasaari, Engeström e Kerosuo (2016, p. 5) revelarem como as pessoas tomam para si o poder de ação para transformar sua própria atividade, definindo seis características de como a agência pode se manifestar: resistência à intervenção e ao controle; críticas à atividade e à ordenação; explicação de novas possibilidades ou potenciais para a atividade; previsão de novos padrões e modelos para a atividade; compromisso efetivo com a mudança e com as ações seguintes para mudar a atividade.

Diante do contexto em que se desenvolve o trabalho das professoras, entender o ganho de agência também diz respeito a compreender que as interações acontecem durante a participação dos sujeitos em um sistema de atividades. Desse modo, essas formas de agência serão utilizadas em nossa análise como ferramentas analíticas, e não como categorias de análise.

Segundo Heikkilä e Seppänen (2014, p. 7), na agência, a mudança dos sujeitos/grupos ultrapassa o campo das ideias para o desenvolvimento de ações concretas. Esse entendimento também nos aproxima do debate proposto por Stetsenko (2016), segundo a qual em um contexto teórico de investigação sócio-histórica não se pode desconsiderar a agência, a ética e as outras formas de subjetividade humana, em específico “questões de liberdade, justiça social e igualdade” (p. 55). A autora (p. 167) ainda destaca que no sistema capitalista, que valoriza a diferença, o ecletismo, a competitividade e o consumismo intenso, a educação pode ser uma ferramenta para ajudar as pessoas. Mesmo vivendo a cultura do medo, elas podem contestar o que ouvem criando possibilidades de liberdade e solidariedade.

Essa perspectiva de agência se integra aos estudos de Vigotski acerca da mediação cultural no processo de ensino-aprendizagem, pois a sociedade não poderia mais ser entendida sem a agência de indivíduos que usam e produzem artefatos. Engeström (2015, p.

⁴¹ “This means that although a work community is understood as a collective working on a certain object, every individual employee has their own relationship to the work: every individual creates their personal sense of this meaning and object. Thus, the changes in work and especially its object may be experienced differently by different employees.”

xiv) ressalta que esse é um tipo de aprendizagem expansiva que emerge quando o sujeito enfrenta historicamente as contradições da sua atividade.

A escola é um dos cenários onde lutas e negociações estão presentes. Entendemos, a partir de Spinoza (1994), que cada sujeito é um ser ativo que se esforça para transformar sua realidade, cada pessoa “é contra tudo que pode tirar sua existência” (p. 75). Sendo assim, considerando as relações de trabalho em uma atividade de trabalho de professoras do ensino fundamental – anos iniciais, ensinando para crianças que vivem em um contexto de vulnerabilidade social, há um conjunto de agências que envolvem características sobre as quais elas emergem, bem como as subjetividades dos sujeitos. Posto isso, explorar esse conjunto pode contribuir para compreender as transformações das práticas cotidianas no contexto escolar e além dele. No caso das professoras participantes, o objetivo é analisar a manifestação das contradições em sua atividade de trabalho, buscando compreender as mudanças que ocorrem nas Atividades dessas professoras e as aprendizagens que delas decorrem.

3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS: ENTRE A UNIVERSIDADE E O CAMPO DE PESQUISA

O propósito desta seção é reconstruir o percurso delineado para esta investigação, detalhando as ações empreendidas. Apresentamos a abordagem metodológica e os procedimentos de coleta de dados que se tornaram possíveis no contexto da pesquisa; e também explicamos os movimentos de aproximação e distanciamento do objeto de estudo, a partir dos diferentes posicionamentos da nossa lente de análise.

Os fios que conduziram esta pesquisa foram alinhavados a partir de diferentes encontros e espaços de compartilhamento de saberes: reuniões de orientação; disciplinas cursadas; discussões na linha de pesquisa em Educação Matemática, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG (PPGE/FaE/UFMG); o grupo de pesquisa CHATER da Faculdade de Educação da UFMG, do qual participo; apresentações de trabalho em eventos científicos; intercâmbios com outros grupos de pesquisa, seção de qualificação em que se fez uma avaliação parcial do trabalho, entre outras amarrações. Transitando nesses diferentes espaços formativos, aprendi que pesquisar também “é caminhar junto” em uma comunidade onde diálogos e experiências são nutridos por inúmeras trocas e disputas. Muitas “mãos” me apontaram caminhos possíveis, contribuindo para o meu amadurecimento teórico-metodológico e, principalmente, para as tomadas de decisões que estruturam cada etapa da pesquisa.

Aos poucos, provocada pelas leituras e as trocas de experiências nessa comunidade, no primeiro ano de doutorado, a questão de investigação e os objetivos foram ganhando forma e um possível caminho metodológico foi se abrindo, resultando na aprovação de uma versão revisada do projeto de pesquisa. Porém, ainda que alguns pressupostos estivessem postos, tínhamos o desafio de preparar a minha entrada no campo de pesquisa.

A imersão teórica na CHAT inicialmente me instigava a desenvolver uma pesquisa de intervenção formativa (*Formative intervention*), na perspectiva da pesquisa do trabalho desenvolvimental, como utilizado no centro de pesquisa CRADLE (ENGSTRÖM, 2015). Nesse centro, os pesquisadores implementam e desenvolvem, na prática, uma caixa de ferramentas chamada *Change Laboratory* (Laboratório de Mudança, tradução para o português)⁴² (ENGSTRÖM *et al.*, 1997; VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2013) para impulsionar mudanças no Sistema de Atividades, sendo utilizadas ferramentas teóricas que

⁴² Ver em: Engeström, 2002; 2007; 2008; 2009a; Sannino, 2010; 2011; Virkkunen; Newnham, 2013; 2015.

possibilitam identificar e analisar as transformações. A intervenção por meio de um Laboratório de Mudança é um método que se alicerça na estrutura teórica da CHAT para apoiar o desenvolvimento de ações coletivas e tem potencial para promover o ganho do poder de ação dos participantes (ENGESTRÖM, 2001; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010). Esse tipo de intervenção compreende ciclos constantes, em que os participantes, com estímulo dos pesquisadores, analisam criticamente as suas próprias práticas, reconhecendo as tensões e contradições na Atividade. Ao examinar historicamente as contradições, os participantes do laboratório de mudança identificam os problemas e são capazes de reformular modos de trabalho (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2013). Em geral, as pesquisas que adotam intervenções formativas – fundamentadas na CHAT no que diz respeito aos princípios do trabalho desenvolvimental, como propõem Engeström e seus seguidores – investigam as transformações e as aprendizagens que ocorrem em diferentes contextos, como hospitais, empresas, comunidades, movimentos sociais, universidades, escolas, etc.

Essa ferramenta metodológica também tem sido utilizada em pesquisas sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento na gestão organizacional, no contexto brasileiro, em estudos como o de Querol, Filho e Cassandre (2011). Esses trabalhos revelam que as intervenções formativas foram desenvolvidas pela equipe de pesquisadores com os colaboradores em empresas, hospitais, bancos e instituições públicas, objetivando atender as exigências do mercado para a “redução de custos e competitividade, a capacidade de inovação ou as condições de trabalho e de saúde dos trabalhadores” (QUEROL; FILHO; CASSANDRE, 2011, p. 629).

No campo da educação escolar, Cenci (2016), já citada, realizou uma intervenção formativa utilizando a ferramenta do Laboratório de Mudança para investigar a aprendizagem dos alunos com deficiência do 6º ano do ensino fundamental, bem como para investigar o entendimento que os professores tinham sobre a inclusão desses alunos em uma escola pública de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Segundo a autora, a pesquisa constitui-se como uma intervenção, na qual há planejamento e implementação de interferências (mudanças, inovações), destinadas a produzir avanços nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam. A intervenção buscou trazer à tona a compreensão dos professores acerca do tema “inclusão” e impulsionar o próprio grupo de professores a reelaborar o ensino para promover a aprendizagem dos alunos.

Assim, com essa abordagem metodológica em mente, no final de 2017, fizemos a primeira aproximação com outro grupo de pesquisa – Linguagem em Atividades do

Contexto Escolar (LACE)⁴³ – que também orienta suas pesquisas em perspectivas sócio-histórico-culturais e realiza intervenções. Essa aproximação ocorreu no IV Encontro entre Grupos de Pesquisas e Estudos Histórico-Culturais em Educação, promovido pelo CHATER/FaE-UFG, tendo como convidada a professora Dra. Fernanda Liberali, da PUC/SP. Nesse encontro, ela apresentou o projeto de pesquisa DIGIT-M-ED⁴⁴, que estava sendo desenvolvido pelo seu grupo, sendo adotada uma abordagem teórico-metodológica ativista e intervencionista, apoiada na Teoria Sócio-Histórico-Cultural da Atividade, denominada Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol (MAGALHÃES, 2010).

A apresentação da professora chamou minha atenção para a possibilidade de utilizar as estratégias metodológicas desse grupo em minha pesquisa e entender quais interfaces ela teria com a intervenção formativa (ENGSTRÖM *et al.*, 1997; VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2013). A partir desse encontro, comecei a buscar teses e dissertações desenvolvidas pelo grupo LACE, tentando compreender um pouco mais sobre a Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol (MAGALHÃES, 2010). Essa metodologia é baseada no materialismo histórico-dialético, principalmente nos estudos de Vigotski acerca da linguagem e do seu papel na mediação das relações humanas em diferentes contextos.

A PCCol trabalha a ideia de que todos os participantes estão engajados no processo de aprendizagem e desenvolvimento e no próprio processo de pesquisa (LIBERALI *et al.*, 2015, p. 13). Em relação à intervenção formativa, como proposta por Engeström *et al.* (1997), a PCCol se diferencia porque parte do pressuposto de que para refletir criticamente (FREIRE, 1996) é necessário descrever, informar, confrontar e reconstruir a ação. Assim, (LIBERALI, 2000b) relaciona essas ações críticas à argumentação (BRONCKART, 1997), de modo que o descrever e o informar serviriam para dar o suporte para os pontos de vista apresentados, o confrontar seria relativo à relevância da ação frente às conjunturas sociais e o reconstruir abordaria as sugestões/propostas de ações futuras (LIBERALI, 2004, p. 48).

Ciente das especificidades do meu campo de pesquisa – escola conveniada com a rede pública estadual de Tocantins, localizada em uma região de vulnerabilidade social da cidade de Palmas –, eu não tinha expectativas de que pudesse simplesmente reproduzir experiências registradas na literatura em outros países e muito menos aquelas realizadas no

⁴³ Ver em: <https://www.pucsp.br/nac/lace.htm>. Acesso em: 30 out. 2020.

⁴⁴ O projeto é uma parceria universidade-escola-comunidade para a produção conjunta de propostas curriculares que possam ser desencapsuladoras do currículo escolar e aproximar a escola da vida real e se organiza junto a escolas públicas da rede municipal e estadual e escolas particulares, integrando pesquisadores, professores, gestores e alunos surdos e ouvintes (LIBERALI *et al.*, 2015).

Brasil. Seria sempre preciso construir um desenho próprio para a realidade do campo de pesquisa. Contudo, consideramos que a aproximação com o grupo LACE, sob coordenação das professoras Dra. Maria Cecília Magalhães e Dra. Fernanda Liberali da PUC/SP, poderia ajudar em minhas decisões metodológicas, devido ao campo e aos participantes das pesquisas que esse grupo desenvolve: estudantes e docentes da rede pública e particular de ensino de São Paulo, em diferentes realidades sociais e econômicas.

Assim, considerando a possibilidade de adquirir experiência com as intervenções orientadas pela CHAT e que o desenho metodológico da minha pesquisa realmente apontava para uma intervenção, negociamos com a coordenadora do grupo, Professora Fernanda Liberali, um intercâmbio entre os grupos de pesquisa CHATER e LACE, para que eu pudesse acompanhar os encontros de pesquisa e conhecer melhor sua dinâmica de trabalho, o que seria também uma forma de preparação para a entrada no campo de pesquisa.

Durante o primeiro semestre de 2018 (fevereiro a julho), participei de encontros presenciais e virtuais do projeto DIGIT-M-ED, realizado pelo grupo LACE da PUC/SP. Naquele ano, o projeto realizava reuniões semanais com os pesquisadores, muitos deles professores da rede pública e particular de São Paulo e estudantes do programa de pós-graduação que estavam desenvolvendo as pesquisas nas escolas. Também realizava um encontro mensal, aos sábados, reunindo um grupo mais amplo, envolvendo os pesquisadores do grupo e alunos da educação básica das escolas participantes do projeto DIGIT-M-ED. Participei presencialmente dos encontros mensais que ocorriam aos sábados; e dos encontros de planejamento, sempre às segundas-feiras, por videoconferência.

Os encontros semanais eram destinados ao estudo das estratégias metodológicas, baseadas nos estudos do New London Group⁴⁵, que sugerem que as propostas didáticas de análise sejam desenvolvidas com base em quatro componentes: prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada⁴⁶. Nesses encontros, também se fazia todo o planejamento dos encontros mensais, definindo a forma de acolhimento dos

⁴⁵ The New London Group é o modo como se denominou o grupo de pesquisadores que em 1994 se reuniu em New London para discutir os caminhos do letramento. Esse grupo era formado pelos seguintes pesquisadores: Cazden, C.; Cope, B.; Fairclough, N.; Gee, J. P.; Kalantzis, M.; Kress, G.; Luke, A.; Michaels, S.; Nakata, M.; Lo Bianco, J.

⁴⁶ As discussões sobre a elaboração das unidades didáticas sobre o projeto podem ser aprofundadas no artigo: “Projeto DIGIT-M-ED Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos”, disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/28690/15285>. Acesso em: 30 out. 2020.

alunos das escolas e de eventuais professores, a temática do estudo daquele encontro, textos e estratégias metodológicas.

Ao acompanhar os encontros desse grupo do projeto DIGIT-M-ED, compreendi que a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) era colocada em prática observando as seguintes etapas: definição do tema principal que nortearia as ações do projeto naquele ano e seu detalhamento⁴⁷; desenvolvimento de procedimentos e materiais acessíveis (vídeos, fotos, textos, etc.) para introduzir o tema aos participantes da pesquisa; estudo para fundamentação conceitual do tema e sua problematização pelos participantes; ação dos participantes para a transformação da prática situada. Excetuando-se a etapa de definição do tema principal, as outras aconteciam nos encontros mensais. Neles, os participantes debatiam o tema central, aprofundavam conceitualmente o tema por meio de leituras mediadas pelos pesquisadores, levantavam os problemas que seriam o foco da intervenção e, finalmente, elaboravam propostas com ações capazes de serem executadas por eles, buscando a transformação da prática situada. Nesses encontros, os participantes ora estavam organizados em grupos menores por escola, ora em plenárias, reunindo todos. Os encontros de sábado eram filmados para posterior análise dos pesquisadores do projeto.

A experiência vivida nos encontros do projeto DIGIT-M-ED, no grupo LACE, evidenciou que, para adotar em nossa pesquisa a perspectiva intervencionista que se sustenta em uma abordagem sócio-histórico-cultural da Atividade, como faz o LACE, seria preciso contar com um grupo permanente formado pela pesquisadora e as participantes, professoras dos anos iniciais na escola campo de pesquisa. Para isso, primeiro eu teria de criar esse grupo, envolver as professoras em encontros periódicos para discutir a minha temática de pesquisa, de modo a obter o engajamento delas, e, juntas, estudarmos sobre a metodologia intervencionista e os conceitos que a fundamentam, introduzindo-as no campo da pesquisa em educação, sob a lente da perspectiva histórico-cultural da Atividade. Se consolidado esse grupo, pesquisadora e participantes, coletivamente, vão identificar os problemas na prática situada daquela escola que afetam o trabalho das professoras, para então levantar as possibilidades de ações de intervenção no contexto da escola.

Também, seguindo os procedimentos metodológicos da intervenção formativa (ENGESTRÖM *et al.*, 1997), seria imprescindível a filmagem de todos os procedimentos metodológicos ao longo da pesquisa de campo, para posterior análise conjunta dos

⁴⁷ No ano de 2018, o tema principal escolhido foi a “Cidade que queremos”, abordando diversas áreas: habitação, mobilidade, saneamento, paisagem, etc.

problemas, de modo a identificar e reconfigurar, juntamente com as professoras, as formas de trabalho.

Eu tinha clareza de que seria preciso criar outra versão da metodologia de intervenção formativa, originada no contexto finlandês, para a pesquisa que eu estava realizando em uma escola pública com as especificidades do contexto sociocultural e político do Norte do Brasil. Esse foi um aspecto exaustivamente discutido nos vários espaços formativos de que eu participava. O contraste da realidade da educação básica brasileira e as condições de trabalho das professoras daquela rede de ensino eram algo que se manifestava como um ponto de crise diante do desafio de aplicação dessa metodologia. Havia ainda a previsão do cumprimento de protocolo de gravações em vídeo de pelo menos 12 sessões para o momento de estudo entre participantes e pesquisadora, para análise do material gravado, após cada sessão, quando as participantes seriam estimuladas pela pesquisadora a identificar os problemas e reformular novas formas de organização do trabalho.

Assim, em minha preparação para o campo, à medida que me aprofundava na literatura sobre a metodologia do Laboratório de Mudanças e refletia sobre a experiência no projeto DIGIT-M-ED, que adota a Pesquisa Crítica de Colaboração, tensionada pelas discussões no CHATER e nos encontros da própria Linha de Pesquisa, fui compreendendo quão desafiadora seria uma pesquisa de intervenção formativa para o meu contexto de pesquisa.

Logo no primeiro contato com as participantes da pesquisa, na escola, confirmaram-se minhas dúvidas, levando-me a descartar totalmente a pesquisa de intervenção formativa na perspectiva do Laboratório de Mudança, naquele contexto. As professoras não autorizaram a filmagem das aulas e das reuniões de planejamento. Também não havia disponibilidade delas para definir um horário em que pudéssemos reunir o grupo de professoras e a pesquisadora. Dessa forma, ficariam comprometidos os momentos de estudo teórico-metodológico para análise e reflexão das atividades, passo central nessa metodologia. Mais tarde, pude compreender que a recusa em disponibilizar um horário de encontro se devia às precárias condições de trabalho agravadas pela forma como novas demandas de trabalho chegavam a elas e à sobrecarga que recaía sobre seus ombros.

Não se tratava de falta de interesse pela pesquisa, pelo estudo de novas teorias ou mesmo resistência em compartilhar sua prática com uma pesquisadora. Comecei a perceber o quão difícil seria investigar as mudanças que ocorriam na atividade de trabalho das professoras, buscando enxergar os movimentos de expansão que configurassem

aprendizagem sem uma atuação mais ativa da pesquisadora, como preveem as abordagens da intervenção formativa, segundo Engeström *et al.* (1997). Todos esses fatores sinalizavam que seria necessário reposicionar as minhas estratégias metodológicas, porém mantendo-me alinhada ao referencial teórico da CHAT.

Nesse sentido, abandonei a proposta de uma pesquisa com intervenção e tive de reconfigurar a metodologia desenhada antes da entrada em campo, de modo a adequá-la as especificidades da escola e da rede de ensino, em função dos acordos que consegui estabelecer com as professoras participantes. Diante desse contexto, como nos lembra Bujes (2007, p. 32), “fizemos escolhas, reconstruímos os passos e procuramos saídas sempre que necessárias”. Mantive-me alinhada à perspectiva teórica da CHAT, pois ela parecia ainda adequada como referencial para analisar o contexto de trabalho para compreender como ocorrem as aprendizagens das professoras.

Para iniciar as observações, ajustamos estratégias metodológicas possíveis para desenvolver a pesquisa de campo, estando essas ainda sujeitas a alterações no decorrer da investigação, afinal, em uma pesquisa, sempre estamos em busca de maior compreensão sobre o que “descrevemos, discutimos e argumentamos” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 34).

3.1 Abordagem metodológica e construção do material de pesquisa

Entende-se que a escolha da abordagem metodológica de uma pesquisa depende da natureza da investigação que se propõe realizar e do contexto em que ela se insere. Para escolher a escola, campo de pesquisa, fiz um primeiro contato com a Seduc/TO, solicitando a relação das escolas que ofereciam, na época, os anos iniciais 4º e 5º anos, justificando a intenção de realizar a pesquisa. De posse da listagem da secretaria e após a autorização do CEP⁴⁸, selecionamos três escolas e pedimos uma carta de autorização à Seduc/TO para contatar as escolas. Essas três escolas foram selecionadas levando-se em consideração: a concentração de escolas de acordo com a divisão regional da Seduc (centro, norte e sul) e as escolas que não funcionam em tempo integral⁴⁹.

⁴⁸ Como se trata de uma pesquisa que envolve seres humanos, foi necessário inicialmente a sua apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), aprovado no parecer 2.506.678, de abril de 2018. Somente participaram do estudo as professoras que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – foi explicado às participantes a não obrigatoriedade de responder a entrevista ou de permitir as gravações em áudio, sendo livre a desistência.

⁴⁹ O programa de tempo integral nas escolas encontrava-se ainda em consolidação, priorizando o ensino fundamental fase II e os anos iniciais em processo de municipalização.

De posse da carta de apresentação da Seduc, ainda no mês de julho de 2018, fiz um primeiro contato com as diretoras das três escolas selecionadas para apresentar a proposta da pesquisa. Desse primeiro contato, ficou acertado meu retorno na primeira semana de agosto para apresentar a proposta de pesquisa diretamente para as professoras. Das três escolas onde apresentei a proposta de pesquisa, na primeira semana de agosto de 2018, as professoras da escola Menino do Mato⁵⁰ foram as que se mostraram mais entusiasmadas em participar, e esse foi um critério definidor para a escolha da escola participante.

Com a escola definida, marquei uma nova reunião para fazer o detalhamento da proposta da pesquisa. Participaram dessa reunião as professoras do ensino fundamental – anos iniciais (do 2º ao 5º ano)⁵¹ e a orientadora educacional. Apresentei o meu projeto de pesquisa, esclarecendo os objetivos, como seriam realizadas as observações, quais instrumentos seriam utilizados, os documentos que deveriam ser assinados pelas participantes e o tempo previsto de observação na escola (a princípio, até dezembro de 2018). Ao apresentar a intenção de gravar em vídeo as observações, recebi uma negativa das professoras, que justificaram que tinham um pouco de receio de autorizar as filmagens, pois ainda estavam se acostumando com a ideia de ter uma pesquisadora acompanhando seu trabalho. Sendo assim, decidimos fazer somente as gravações em áudio. Mais à frente, também percebi que, por já terem de vivenciar em suas salas de aula a entrada de supervisores que vão verificar o andamento dos projetos de parceria da Seduc/TO com instituições privadas, o registro audiovisual realmente causaria desconforto.

Após esses acertos, expliquei os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, fiz uma leitura do documento, informando que a qualquer momento elas poderiam desistir da pesquisa, caso sentissem qualquer desconforto. Posteriormente, agendei um novo encontro com as professoras somente do 4º e do 5º ano (matutino e vespertino) para combinar os dias em que eu iria acompanhar as aulas e os encontros de planejamento delas.

Desde os primeiros contatos com os profissionais da escola, percebi que haveria espaço para acompanhar algumas atividades, mas não muito para intervir no rumo que elas seguiriam. Por isso, optei pela abordagem qualitativa na perspectiva da Etnografia na Educação (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2003), com a intenção de compreender a natureza da atividade de trabalho das professoras utilizando a observação participante como principal procedimento para a construção do material de pesquisa.

⁵⁰ Nome fictício, conforme solicitação das participantes e orientação do CEP. O nome faz referência ao livro *Menino do mato*, de Manoel de Barros.

⁵¹ Todas as professoras do ensino fundamental – anos iniciais assinaram o termo do CEP, pois algumas reuniões e planejamentos pedagógicos que foram acompanhados aconteceram com o coletivo de professoras.

Alves-Mazzotti (1998, p. 131) descreve “que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”. Assim, uma investigação de cunho qualitativo, que não prevê uma intervenção, com elementos da perspectiva da etnografia como lógica de investigação na educação, fazendo uso do procedimento de observação participante, nos pareceu um caminho possível.

Considerarei também o que explicam Tomaz e David (2015a), ao adotar uma perspectiva de etnografia como lógica de investigação, o foco está nos processos e não há protocolos estritos, previamente definidos para as observações ou outros procedimentos adotados. Ainda segundo essas autoras:

Etnografia assume que não é possível evitar certo grau de subjetividade na coleta de dados e na análise, que é essencialmente interpretativa. Entretanto, é possível para o pesquisador alcançar o rigor científico por meio de uma cuidadosa descrição de todos os procedimentos e ao contrastar suas interpretações com as perspectivas dos outros sujeitos, por exemplo, através de entrevistas e discussão de registros em vídeo (TOMAZ; DAVID, 2015a, p. 464, tradução nossa)⁵².

Apostei nos estudos já realizados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; VIANNA, 2003; ASBAHR, 2005; MINAYO, 2015) que indicam o potencial da observação participante para o pesquisador compreender que “os comportamentos a serem observados não são predeterminados, eles são observados e relatados da forma como ocorrem” (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 166). Acompanhei as professoras durante o cumprimento da rotina escolar (sala de aula, planejamento, reuniões, projetos) por um semestre letivo. Registrei esses momentos com gravações em áudio, uma vez que não foi autorizada a filmagem, e fazendo anotações minuciosas em diário de campo. Vianna (2003) explica que a observação é um dos procedimentos metodológicos mais importantes nas pesquisas em Educação e ressalta que esse procedimento é frequentemente utilizado por pesquisadores que se interessam em investigar os comportamentos em sala de aula. Em relação ao papel do pesquisador ao desenvolver a observação, o autor destaca que “não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos” (VIANNA, 2003, p. 12).

⁵² “Ethnography assumes that it is not possible to avoid a certain degree of subjectivity in the data collection and in the analysis, which is essentially interpretive. However, it is possible for the researcher to achieve the required scientific rigor by carefully describing all the research procedures and by contrasting his or her interpretations with the others subjects’ perspectives, for example, through interviews and discussion of the video records.”

Nessa perspectiva, não nos colocamos como simples observadores, muito menos assumimos o papel ativo a ponto de mudar o rumo das ações das professoras. Dadas as não experiências anteriores de participação dessas professoras em pesquisas acadêmicas, a simples presença constante da pesquisadora – observando a sua rotina, fazendo registros e auxiliando em pequenas tarefas – configuraria uma participação mais ativa na rotina de trabalho delas. Além disso, por eu ser uma professora da mesma rede de ensino que elas, não era uma pessoa tão estranha, de modo que muitas vezes tivemos conversas informais em que me coloquei como uma escuta atenta e acolhedora das suas angústias e desabafos, ainda que estivesse lá como pesquisadora. Havia ainda minha predisposição para compartilhar com elas as tarefas; arrisquei algumas sugestões, de modo que pude perceber e até acompanhar, os problemas, as angústias vividas pelas professoras em função das demandas que lhes chegavam e acarretavam necessidade de reorganização do trabalho.

Dessa forma, considero que pude acompanhar e analisar a trajetória de ações das professoras capturando as tensões que surgiam no curso da Atividade face à complexidade do trabalho na escola, que se insere no sistema de ensino do estado do Tocantins. Em linha com a perspectiva da Etnografia na Educação, como referenciamos acima, considero ainda que, no curso da observação participante, iluminada pela lente teórica da CHAT, flertei com um “tipo de etnografia desenvolvimental de sistemas coletivos de atividade [que] está particularmente afinada para registrar e analisar problemas e distúrbios, bem como os desvios inovadores que surgem no curso normal de ações de trabalho”⁵³ (ENGESTRÖM, 2000, p. 166, tradução nossa).

Adotei nomes fictícios, tanto para a escola como para as professoras e a orientadora. Além de ter sido um pedido das participantes, também foi acordado no parecer do Conselho de Ética (CEP-CONEP). No caso das transcrições das aulas, identificamos os estudantes como “aluno”, pois eles não são o foco da nossa investigação, embora participem da Atividade das professoras. Vale ressaltar que, mesmo com a documentação do CEP assinada, os cuidados éticos com os participantes em nosso campo de pesquisa eram renovados verbalmente a cada entrada no campo, sempre perguntando às professoras se a situação em que eu estava poderia ser registrada e em que medida eu poderia ter uma participação mais ativa.

⁵³ “Such a developmental ethnography of collective activity systems is particularly attuned to recording and analysing troubles and disturbances, as well as innovative deviations from the normal scripted course of work actions.”

Durante a primeira semana, acompanhei diariamente as atividades da escola, porém, após esse período, a orientadora educacional me propôs que eu reduzisse meu tempo de permanência semanal, então combinamos dois dias de observação em sala de aula, mais o dia de planejamento pedagógico. Sendo assim, acordei com as professoras participantes da pesquisa que, durante o segundo semestre de 2018, de agosto a dezembro, eu faria o acompanhamento das aulas das professoras das quatro turmas de 4º e 5º anos oferecidas pela escola, uma de 4º e outra de 5º no matutino, configuração que se replicava nas turmas do vespertino, semanalmente (terça-feira e quinta-feira), fazendo gravação em áudio e anotações do diário de campo. Às quartas-feiras, eu acompanharia a hora de planejamento pedagógico das professoras (matutino e vespertino), bem como as reuniões para informes.

As professoras que ministravam aulas no período da tarde faziam os horários de planejamento na parte da manhã; e para as que lecionavam no turno da manhã, o planejamento era à tarde. Isso significa que as duplas de professoras que atuavam no mesmo ano, no 4º ou no 5º ano, não se encontravam para planejar, pois lecionavam em horários diferentes. Sendo assim, para essas reuniões, elas se organizavam com as outras professoras do turno por aproximação da faixa etária do ano de escolaridade dos alunos, as habilidades e os conteúdos das turmas, por exemplo: em cada turno faziam dois grupos – uma das professoras que lecionavam no 2º e no 3º ano e outro das que lecionavam no 4º e no 5º ano. Essa organização também refletiu nas minhas observações, porque eu acompanhava as reuniões tanto do matutino quanto do vespertino e em algumas delas a discussão também envolvia as professoras do 2º e do 3º ano. Durante as reuniões de planejamento, eu participava ativamente, realizava a gravação, anotava no diário de campo, ajudava as professoras nas pesquisas e seleção de tarefas na internet. Além disso, participei dos passeios/eventos organizados pelas professoras, a convite delas: ida ao cinema, festa à fantasia, bazar. Ao receber o convite, vi que acompanhar essas atividades seria uma rica oportunidade de perceber outras dimensões do trabalho dessas professoras, além de me aproximar e ganhar a confiança delas. Elas me viam como pesquisadora, mas também poderiam me considerar como alguém que estava junto delas na realização do trabalho. Eu ajudava na organização e no cuidado das crianças, nas vendas do bazar, na organização das festas à fantasia, na preparação dos lanches. Durante essas atividades, conversávamos sobre as angústias, os desafios e as alegrias da vivência escolar, tendo em vista que também sou professora da rede estadual. Ao mesmo tempo que eu estava entendendo o cotidiano das professoras, elas também tinham bastante curiosidade a respeito do processo de pesquisa,

fato que promovia um diálogo mais próximo entre nós; aos poucos, estabelecemos uma relação de confiança.

Após o período de observação participante, que se encerrou em 13 de dezembro de 2018, realizei entrevistas individuais com as professoras. A escolha por realizar entrevistas se baseia nos argumentos de Silveira (2007), que discute o uso de entrevistas nas pesquisas em educação descrevendo-as como uma arena de significados em que é necessário ter atenção para as relações de poder nelas envolvidas. Essa estratégia da entrevista individual também foi para me adequar ao contexto e à rotina das professoras.

A minha intenção inicial era realizar uma entrevista coletiva com as quatro professoras, porém, como elas trabalhavam em turnos diferentes, não foi possível. Percebendo como era intensa a rotina delas, escolhi deixar as entrevistas para o final, pois considerei importante conhecer melhor as professoras, os alunos, o cotidiano da escola e as relações que atravessavam o trabalho naquele contexto. As entrevistas foram realizadas na última semana do ano letivo, na própria escola, pois não conseguimos agendar em ambientes externos – mais uma vez, devido à intensa rotina das professoras.

Detalharemos a seguir cada um dos procedimentos e o contexto em que foi desenvolvido para esta pesquisa.

3.2 Registro da pesquisa de campo e procedimentos de análise dos dados

Partimos da abordagem qualitativa na lógica de investigação da etnografia da sala de aula, compreendida em uma pesquisa que adota a lente teórica da CHAT. Nesta, em primeiro lugar, as contradições na Atividade de trabalho são forças impulsionadoras de expansões e reconceitualizações do objeto da Atividade e, portanto, de aprendizagens docentes. Em segundo lugar, essa teoria entende que mudanças estão alicerçadas em distúrbios vivenciados nas ações diárias de trabalho e nas inovações concretas correspondentes. Nessa perspectiva, buscando alcançar os objetivos da nossa investigação, alinhamos diferentes instrumentos para o registro dos dados: diário de campo; gravações em áudio das aulas e das reuniões informativas e de planejamento das professoras; gravações em áudio das entrevistas semiestruturadas; conversas informais; e compartilhamento de práticas de sala de aula e externas, dentro dos limites permitidos pelas professoras. Esses recursos foram utilizados com o intuito de obter uma maior aproximação da pesquisadora com o contexto observado, bem como para atender a necessidade de

vivenciar o cotidiano da escola e do grupo de professoras participantes da pesquisa, de modo a obter material de pesquisa que permitisse análises da historicidade (LEONTIEV, 1978) da Atividade, tanto no nível das ações das professoras no contexto micro de sala de aula, quanto da Atividade conectada a outros contextos, como o próprio sistema de ensino.

A perspectiva etnográfica como lógica de investigação na educação nos oportuniza correlacionar o comportamento verbal ao contexto no qual o diálogo acontece, as outras considerações externas, como outros participantes, e as relações que ultrapassam o trabalho no contexto escolar. Os registros foram feitos exclusivamente pela pesquisadora no contexto escolar. O diário de campo teve como objetivo registrar as observações do cotidiano da sala de aula, das reuniões de planejamento, das conversas informais, sobretudo das percepções da pesquisadora sobre as relações estabelecidas/construídas entre ela e as pessoas que coabitaram o espaço escolar e destas com o sistema de ensino. A observação favoreceu a identificação de algumas situações relevantes que foram aprofundadas nas entrevistas com questões gerais e abertas, exploradas mediante as respostas das professoras.

Ademais, o diário de campo subsidiou relatos das aulas, outro tipo de registro que compõe o material de pesquisa por entender que “entrevistas, relatos, gravações, anotações ampliam as vias e os recursos metodológicos para o conhecimento das experiências dos sujeitos” (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 7). Portanto, nesta pesquisa, o relato das aulas não objetiva apenas apresentar ao leitor o cenário da sala de aula e da atuação das professoras, mas pretende olhar também para esses espaços e eventos do ponto de vista histórico, permitindo construir e reconstruir cenas que ajudam a entender o desenvolvimento da Atividade.

Para as entrevistas, preparamos um roteiro (APÊNDICES B) baseado nas observações que eu havia realizado ao longo do semestre. Busquei adotar a postura de pesquisador que realiza entrevista, que, conforme sugere Minayo, deve “ser um curioso, um perguntador e essa habilidade precisa ser praticada com o tempo na pesquisa de campo de maneira a confrontar suas teorias com a realidade empírica” (MINAYO, 2010, p. 62). Sendo assim, “[...] o pesquisador não deve ser um formalista que se apegue à letra do seu projeto e nem um empirista para quem a realidade é o que ele vê, ‘a olho nu’, ou seja, sem o auxílio da contextualização e de conceitos” (MINAYO, 2010, p. 62). Para atender a disponibilidade das professoras, as entrevistas foram realizadas no final do turno de trabalho de cada uma (matutino e vespertino) em uma sala que a escola me cedeu.

Para o registro das entrevistas, contei com o auxílio de um gravador de áudio em ambiente descontraído e informal, procurando deixar as professoras tranquilas e seguras

para responderem à vontade. Eu precisava de uma sala mais afastada e silenciosa, onde pudesse evitar interferências externas e oferecer um lanche e café, pois ficamos cerca de uma hora e meia para fazer cada entrevista individual, depois da jornada de trabalho delas. Procurei criar uma situação em que as professoras pudessem contar/narrar suas histórias, angústias, visões sobre os pontos que selecionei das observações, porque compartilho o pensamento com Wanderer (2007) quando ela afirma que, ao narrar-se, o entrevistado tende a selecionar fatos importantes para destacar o que faz sentido da história que está sendo evidenciada.

Após finalizado o período de imersão no campo de pesquisa, começamos o processo de organização do material e transcrição de aulas, reuniões e entrevistas. Sabemos que o processo de transcrição envolve a busca por diferentes recursos gráficos, na tentativa de representação de ocorrências orais que nosso alfabeto latino não consegue registrar. Mas também requer alinhamento das técnicas de transcrição ao objetivo do seu uso e ao tipo de pesquisa que está sendo feita. Ao longo dos anos, além do alfabeto fonético, foram desenvolvidos trabalhos que buscaram sistematizar e compilar normatizações para se fazer uma transcrição. Luiz Antônio Marcuschi (1986), por exemplo, foi o autor de um desses trabalhos ao compilar normas que ele considerou mais frequentes e úteis para realizar uma transcrição, alertando para alguns problemas que podem ocorrer durante a conversação e podem ou devem ser marcados nas transcrições, dependendo do objetivo com os quais elas foram feitas: falas simultâneas, sobreposição de vozes, sobreposições localizadas, pausas, dúvidas e suposições, truncamentos bruscos, ênfase ou acento forte, alongamento vocal, comentários do analista, silabação, sinais de entonação, pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção, indicação de transcrição parcial ou de eliminação.

Atenta a essas orientações, mas ciente que nosso objetivo não é enfatizar as características da fala das professoras, no processo de transcrição das aulas, das reuniões informativas e de planejamento, procurei fazer um detalhamento dos diálogos ocorridos entre professoras, orientadora educacional e crianças, respeitando marcas da oralidade e variações linguísticas do português falado na região, bem como assegurando as questões éticas deste estudo. Assim, transcrevi as falas buscando fazê-lo o mais próximo possível da maneira como foram ditas e, sempre que necessário, fiz algumas edições para deixar a ideia mais clara para o leitor. Também inseri, ao lado da transcrição, comentários que permitam ao leitor entender o contexto em que as falas foram reveladas.

Sabemos, contudo, como alerta Bavaresco (2014, p. 67), que “mesmo que seja fiel e consiga apresentar uma boa reprodução do material gravado, [o pesquisador] não

conseguirá captar todas as informações apresentadas”, durante as gravações ocorreram linguagens corporais que o áudio não era capaz de captar, então complementei com os registros de minhas observações no diário de campo, onde detalhei o contexto observado e reações que não puderam ser captadas nas gravações.

No caso das entrevistas, também editei o mínimo possível, pois, assim como para Bavaresco (2014, p. 64), a transcrição das entrevistas não “enfocou questões de linguística, isto é, fiz somente alguns ajustes de grafia, tais como tá (estar), vô (vou), pra (para), etc”. Tal opção também pode ser justificada seguindo o entendimento de Duarte (2004, p. 221), que ressalta que:

[...] as entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacofonias, erros gramaticais, etc. devem ser corrigidos na transcrição editada.

Após a transcrição detalhada das reuniões, aulas e entrevistas, selecionamos os excertos para a análise dos dados; primeiro, aqueles que nos possibilitaram estruturar um Sistema de Atividades – Atividade de trabalho das professoras –, nossa unidade de análise, articulando-o às ferramentas conceituais da Teoria da Aprendizagem Expansiva (ENGESTRÖM, 2001). Tais excertos esboçavam a historicidade da Atividade e um fluxo de ações coletivas e intencionais das professoras, direcionadas a um objeto ambíguo tensionado por forças opostas, o ensino, quando regulado pelas demandas da Seduc/TO. Esboçamos graficamente esse Sistema de Atividades, destacando seus componentes e as manifestações de contradições e utilizando a representação visual do modelo triangular (ENGESTRÖM, 2001; SANNINO, 2011).

Ainda de acordo com o referencial teórico da CHAT, adotado neste estudo, após estruturado o Sistema de Atividades, identificamos a contradição que nele se manifesta, porque, como afirma Engeström (1987), a contradição é um impulso para possibilitar a transformação no Sistema de Atividade, e por esse motivo nos permite elaborar, com maior entendimento, o processo de transformação e de aprendizagem expansiva por meio da ação agentiva das professoras.

Posteriormente, detalhamos o Sistema de Atividades de trabalho das professoras, caracterizando uma rede de pelo menos dois outros Sistemas de Atividades que o compõem. A caracterização de cada um desses dois sistemas, a ser feita na seção 4, foi possível quando posicionamos nossa lente de análise, alternativamente, em conjuntos de ações para atender dois grandes conjuntos de demandas de ensino que atravessam o

trabalho das professoras: um se caracteriza pelos projetos e a outro pelas avaliações externas de desempenho escolar. Dando um passo adiante – o da configuração da unidade de análise, conforme Engeström (1987), formada por pelo menos dois Sistemas de Atividade compartilhando o objeto –, identificamos as tensões/contradições desencadeadas por essas demandas nos respectivos sistemas e, realizando novos movimentos de aproximação e afastamento da lente de análise, fazendo uso das ferramentas teóricas da CHAT, analisamos como a contradição primária do capitalismo se manifesta dentro de cada sistema da constelação e entre esses mesmos sistemas. Ainda no sentido de alcançar os objetivos propostos nesta tese, aprofundamos nossa lente de análise, utilizando ferramentas da Teoria da Aprendizagem Expansiva para identificar as situações de expansão da atividade docente e o ganho de agência das professoras.

Como descrito nesta seção, o percurso metodológico desta pesquisa é tortuoso, com constantes reconfigurações, desde antes da entrada a campo, de modo a adequar as especificidades da escola e do sistema de ensino, em função dos acordos que consegui estabelecer com as professoras participantes. Nas palavras de Bicudo (2016, p. 19), “um pesquisador nunca está só, está com o outro, com as pesquisas já elaboradas, com o contexto social onde é tecida a investigação, onde respeito, compromisso e diálogo são presenças”. Desse modo, mantendo-me alinhada aos princípios da perspectiva teórica da CHAT, ajustamos estratégias metodológicas possíveis para desenvolver a pesquisa de campo, estando essas ainda sujeitas a alterações no decorrer da investigação.

Assim como ocorreu com a preparação da entrada em campo, no decorrer deste estudo, tendo o material de pesquisa em mãos, fizemos diferentes ensaios de análise, buscando uma imersão teórico-metodológica e uma melhor compreensão da complexidade do objeto de investigação e do conjunto de dados disponíveis. Esses diversos ensaios de análise resultaram na publicação de diferentes trabalhos, avaliados por pares da comunidade científica do campo da educação (Psicologia, Educação Matemática e Políticas Educacionais): “Between content and context: Brazilian elementary teachers' agency faced by a conflict situation on workload”, trabalho aceito para publicação e apresentação na The 8th Nordic ISCAR Conference (Trondheim, Norway)⁵⁴; “Aprendizagem docente para ensino de matemática nos anos iniciais: contextos e dilemas”, trabalho apresentado no XXII Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática⁵⁵, realizado

⁵⁴ Disponível em: <https://www.ntnu.edu/nordic-iscar>. Acesso em: 31 out. 2020.

⁵⁵ Disponível em: <http://eventos.sbem.com.br/index.php/EBRAPEM/index/pages/view/anais2018>. Acesso em: 31 out. 2020.

em Belo Horizonte; “Aprendizagem docente: Agência das professoras na atividade de trabalho”, artigo publicado na *Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade*⁵⁶; “Atividade docente: o agenciamento da aprendizagem das professoras dos anos iniciais no contexto da educação no estado do Tocantins”, Pôster publicado no X SIAC E V FÓRUM ISCAR BRASIL⁵⁷, em agosto de 2019, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil ;“Tensionamentos revelados no trabalho de professoras da Educação Básica orientado pelas políticas educacionais neoliberais”, artigo publicado na *Revista Práxis Educativa*⁵⁸; o trabalho “Teacher learning: teacher agency in work activity”, aceito para apresentação no 6th Congress of the International Society of Cultural-Historical Activity Research: Cultural-Historical Activity Research in crises contexts: challenges and perspectives a realizar-se em Natal-RN⁵⁹; e o capítulo de livro “Sujeito, regras e comunidade: tensões no laboratório de ensino de matemática” a ser publicado no livro *Teoria da Atividade em construção: possíveis diálogos*⁶⁰.

Esses ensaios de análise foram essenciais para o desenvolvimento desta tese, tendo em vista o esforço empreendido neles, buscando avançar na maneira de olhar a Atividade de trabalho das professoras em sala de aula conectadas a uma estrutura mais ampla do sistema de ensino e dos organismos internacionais, sintonizadas às questões que envolvem a docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

3.3 Descrição do campo: encontros e olhares

Apresentamos nesta seção uma visão geral da escola baseada principalmente nas informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. Detalhamos a rotina da escola, a estrutura física, a composição da equipe de servidores, a matriz curricular, bem como os programas e projetos desenvolvidos. Apresentamos também as professoras participantes, incluindo informações gerais sobre a trajetória profissional e pessoal de cada uma; a qualificação profissional e alguns elementos que possibilitam perceber a sua relação com a docência. Essas informações foram coletadas por meio de

⁵⁶ Disponível em: <http://www.revistashc.org/index.php/shc/article/view/46>. Acesso em: 31 out. 2020.

⁵⁷ Disponível em : <https://sites.google.com/view/siaciscar2019/p%C3%A1gina-inicial>. Acesso em 31.out.2020.

⁵⁸ Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15340>. Acesso em: 31 out. 2020.

⁵⁹ A conferência prevista para setembro de 2020 foi reprogramada para 2021 devido à pandemia da Covid-19.

⁶⁰ Artigo escrito em parceria com Renata Oliveira para publicação no livro do Grupo Teoria Histórico-Cultural da Atividade na Pesquisa em Educação. Org. de André Augusto Deodato e Teresinha Fumi Kawasaki.

entrevista individual e anotações do diário de campo durante as observações das aulas e reuniões. Também caracterizamos as turmas de 4º e 5º anos e sua rotina de funcionamento: como se organizam, atividades rotineiras, quantidade de alunos, incluindo algumas informações sobre a faixa etária e o perfil socioeconômico das crianças.

3.3.1 Visão geral da escola

A Escola Menino do Mato é uma Associação Comunitária, mantida por entidade religiosa⁶¹ conveniada com a Prefeitura de Palmas e com o Estado do Tocantins. Adotando um modelo de parceria, oferece a educação infantil, em convênio com a Prefeitura, e o ensino fundamental, somente os anos iniciais, por meio de convênio com o Governo do Estado. Segundo os dados do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, em 2018, eram atendidas 110 crianças na educação infantil e 248 no ensino fundamental, totalizando 358 estudantes. No período matutino, a escola funciona das 7h30 às 11h45, e no período vespertino das 13h30 às 17h45.

A escola está localizada em uma região de vulnerabilidade socioeconômica da cidade de Palmas, com funcionamento desde 1998. A cidade de Palmas é organizada espacialmente em um sistema de quadras: residenciais, comerciais, industriais. A quadra onde a escola está localizada foi uma região de ocupação no período de construção da cidade, em 1989; sendo assim, essa quadra também foi a primeira dessa região da cidade a regularizar os loteamentos e permitiu que os moradores deixassem a condição de ocupação e regularizassem seus terrenos e construções. Dessa forma, a criação da escola se deve à mobilização da comunidade local que, em conjunto com as igrejas católicas, pleitearam a escola para atender as crianças da região. Tal pleito se justifica porque, na década de 1990, a região norte de Palmas dispunha de poucas escolas para atender essa faixa etária. O ingresso das crianças acontece de acordo com as vagas disponibilizadas pela escola, atendendo prioritariamente aquelas que moram no entorno.

Atualmente, a gestão pedagógica e financeira e a manutenção física da escola são feitas pela Associação onde a escola fica localizada. Além do ensino regular, também são organizados encontros de formação e capacitação para a comunidade com foco na geração de renda para grupos de mulheres. A escola oferece à comunidade a possibilidade de participação em projetos, tais como: Eu Faço; Escola de Música Menino do Mato;

⁶¹ Segundo informações contidas no PPP (2018, p. 12-13), a mantenedora é uma associação religiosa católica, sem fins lucrativos que é a responsável pela indicação da direção pedagógica da escola.

Quadrilha Rasta-Pé da Liberdade; Esporte na Comunidade e Arte-Fato, cujo público-alvo são crianças, adolescentes e jovens.

A estrutura física da escola conta com 8 salas de aula, uma sala da diretoria, uma sala da secretaria, uma sala de vídeo, um laboratório de informática, uma cozinha, dois depósitos, dois pátios amplos (um coberto e outro descoberto), dez sanitários, uma biblioteca, uma sala para coordenação e orientação.

O quadro de profissionais da escola é composto por: uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas⁶², uma orientadora educacional, uma secretária, dois auxiliares de secretaria, um coordenador de laboratório, sete assistentes de serviços gerais, quatro merendeiras, uma bibliotecária e 12 professoras regentes: quatro nas turmas de educação infantil e oito nas turmas do ensino fundamental⁶³ (do 2º ao 5º ano). Todas as professoras têm formação superior em Pedagogia, com curso de especialização na área.

Segundo informação do Projeto Político Pedagógico (2018, p. 17-18), a escola busca estimular as tomadas de decisões desde a gestão dos processos administrativos até o processo de ensino e aprendizagem de maneira democrática e participativa. Sendo assim:

[...] é organizado o acompanhamento sistemático ao cumprimento das obrigações laborais de cada servidor, a promoção de reuniões com a equipe para realização de momentos de estudos e planejamento das ações a serem realizadas no decorrer da semana, exposição da agenda semanal no quadro mural da sala de professores para agilizar a comunicação interna, reuniões bimestrais com os pais e alunos para divulgação dos resultados acadêmicos, divulgação do regimento escolar e informações gerais pertinentes ao funcionamento da Escola, apresentação dos trabalhos pedagógicos de destaque realizados pelos professores.

Em relação ao calendário e ao currículo escolar, o ensino fundamental da Escola Menino do Mato obedece a lei vigente e as diretrizes curriculares da Seduc/TO. O tempo escolar é de 200 dias letivos, totalizando 800 horas anuais de atividades escolares. Esse tempo está distribuído em quatro aulas diárias de uma hora cada, perfazendo ao final de uma semana 20 horas/aula. A matriz do 4º e do 5º ano é organizada em disciplinas, com carga horária distribuída da seguinte forma: sete aulas de Matemática, seis de Língua Portuguesa, duas de Ciências Naturais, duas de Geografia, duas de História, duas de

⁶² Durante o período de investigação, o Estado não designou profissional para a função de coordenação pedagógica.

⁶³ Essas professoras são servidoras efetivas e contratadas da rede estadual de ensino. As efetivas são lotadas de acordo com disponibilidade de vagas nas escolas e a opção de regime de trabalho que na escola conveniada é de 30 horas. Já a seleção das professoras contratadas é realizada via diretoria de ensino, mediante análise curricular e carta de recomendação para o ano letivo vigente e pode sofrer alterações conforme configuração da política de gestão da Seduc.

Educação Física, uma de Redação, uma de Artes, uma de Língua Inglesa e uma de Ensino Religioso. Todas as disciplinas são ministradas por uma única professora. Na prática, cada professora faz a gestão do tempo semanal de cada disciplina, atendendo o andamento dos conteúdos disciplinares e os projetos e avaliações de aprendizagem e as avaliações externas. De todo modo, garante-se que todas as disciplinas sejam ministradas.

As crianças da Escola Menino do Mato participam de avaliações de aprendizagem desenvolvidas processualmente ou a cada etapa de ensino de acordo com o PPP da escola. Também, como ocorre nas demais escolas da rede, os alunos da Escola Menino do Mato constantemente são avaliados por meio de provas externas dos programas de avaliações nacionais, por exemplo: Provinha Brasil, que mede o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); Avaliação dos Anos Iniciais (ANA), aplicada para alunos do 3º ano do ensino fundamental; Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Também são submetidos aos procedimentos do Sistema de Avaliação do Estado do Tocantins (SAETO). É importante realçar que as escolas do ensino fundamental fase II da rede municipal de Palmas que se destacam no Ideb, devido à grande procura, adotam “processos seletivos”, elencando alguns critérios para efetivar novas matrículas. Esses critérios analisam o desempenho em teste de conhecimento; o desempenho escolar do aluno na escola anterior, por meio de análise do histórico escolar, situação socioeconômica do candidato. Além das escolas da rede municipal, muitos alunos da Escola Menino do Mato, ao final do 5º ano, também participam do processo seletivo para garantir uma vaga no Colégio Militar – ensino fundamental – anos finais, vinculado à rede estadual de ensino.

Os conteúdos previstos em cada componente curricular seguem o Referencial Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental (SEDUC, 2009), da rede estadual de educação do estado do Tocantins, que são elaborados conforme normas estabelecidas nas Diretrizes Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2001), Lei das Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDBN (BRASIL, 1996), matrizes e habilidades do Referencial Curricular do Ensino Fundamental (BRASIL, 1999), capacitações e descritores da Prova Brasil (Ideb e Saeb)⁶⁴.

Além desses referenciais, a escola participa do Programa Circuito Campeão (PCC), de autoria do Instituto Ayrton Senna (IAS), que há 23 anos atua em algumas escolas do Brasil, atendendo em média 1,5 milhão de alunos por ano. Segundo informações da página

⁶⁴ Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2119696>. Acesso em: 1 nov. 2020.
Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, disponível em: <http://sistemasprovaBrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>. Acesso em: 1 nov. 2020.

oficial do Instituto Ayrton Senna⁶⁵, no ano em que a pesquisa de campo foi realizada, eles tinham parcerias com 17 estados e atendiam mais de 660 municípios. Esse programa é voltado para o ensino fundamental – anos iniciais (do 1º ao 5º ano).

No estado do Tocantins, esse programa foi adotado no período de 2004 a 2012, até a suspensão em 2013, devido à mudança no governo. Porém, em abril de 2017, foi firmada nova parceria entre o IAS e o Governo Estadual, com adesão a três programas, sendo eles: Se Liga Tocantins, destinado a estudantes não alfabetizados, matriculados do 3º ao 5º ano; Acelera Brasil, destinado aos alunos da educação de jovens e adultos (EJA); Circuito Campeão, para o ensino fundamental – anos iniciais⁶⁶. É importante destacar que, segundo a previsão orçamentária divulgada no site do estado do Tocantins, o Tesouro Estadual investirá um valor na ordem de R\$ 3,5 milhões na execução dos programas do IAS (Se Liga, Acelera Brasil e Circuito Campeão)⁶⁷.

Na Escola Menino do Mato, além do Programa Circuito Campeão, são desenvolvidos também projetos em parceria com outras instituições públicas e privadas, além de projetos da própria comunidade, como o projeto Amigos da Escola. Tem sido recorrente na escola a procura de amigos que queiram disponibilizar parte de seu tempo para contribuir com o bom andamento da instituição. Esse trabalho voluntário acontece em forma de oficinas de capoeira, artesanato com recicláveis, percussão, pintura facial, dança e esporte, que atendem tanto os alunos, quanto seus familiares e demais colaboradores da Unidade Escolar (UE).

A escola sempre cedeu seu espaço físico, seja nos finais de semanas, seja em horário noturno, para que a comunidade local desenvolva atividades comunitárias, tais como: encontro de catequese, de casais, roda de capoeira, projeto de escoteiros mirins, formações diversificadas, preparatórios para cursinhos pré-vestibulares e concursos. Diante da crescente procura da comunidade para a utilização do espaço com atividades ligadas a artesanato, cultura e geração de renda, a escola aderiu, no ano de realização da pesquisa de campo, à proposta do projeto Escola Aberta. Dessa forma, os maiores beneficiados foram as famílias das crianças que frequentavam a escola, que normalmente são vistos como público-alvo para o desenvolvimento dessas ações.

⁶⁵ Mais informações disponíveis em: <http://atm-to.org.br/noticia-2140-munic-pios-aderem-a-programas-educacionais-em-parceria-com-o-governo-do-estado-e-instituto-ayrton-se>. Acesso em: 1 nov. 2020.

⁶⁶ Informações veiculadas no *Jornal Cidade* e também disponibilizadas no site: to.gov.br/noticia. Acesso em: 1 nov. 2020.

⁶⁷ Informação retirada do site: <http://atm-to.org.br/noticia-2140-munic-pios-aderem-a-programas-educacionais-em-parceria-com-o-governo-do-estado-e-instituto-ayrton-se>. Acesso em: 1 nov. 2020.

Com a proposta de ampliar o tempo de permanência do aluno no ambiente escolar, e com isso melhorar o seu desempenho, a Escola Menino do Mato implementou o projeto Novo Mais Educação. Este vem se consolidando por meio de uma reorganização da matriz curricular, com o intuito de oferecer atividades esportivas e culturais em contraturno e também promover a inclusão digital. O objetivo principal desse programa é desenvolver de forma eficaz e eficiente o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando a garantia do sucesso para o professor e para o aluno, principalmente nas disciplinas de matemática, leitura e escrita (PPP, 2018, p. 28). Outro ponto demarcado no desenvolvimento desse programa está relacionado à preparação dos professores em formações específicas. Para essas, o grupo de professoras e os gestores da escola são preparados pela equipe de formadores do programa, disponibilizados pela Diretoria Regional de Ensino (DRE), para fazer o gerenciamento estratégico do processo de alfabetização e alcançar resultados de sucesso em relação ao rendimento escolar.

3.3.2 As professoras participantes

As participantes desta pesquisa são quatro professoras que atuam no 4º e no 5º ano, sendo duas atuantes no turno matutino e duas no vespertino. Passamos agora a apresentá-las.

A professora **Catarina**, 35 anos, atua no 5º ano matutino. É servidora efetiva da rede estadual desde 2011, atua na escola desde 2014, nas turmas de 5º ano; participou efetivamente da pesquisa, sua pronta adesão motivou outras professoras a aceitarem participar, porque, de certa maneira, as outras estavam receosas em ter alguém nas suas aulas com um gravador e fazendo anotações.

Catarina é licenciada em Pedagogia com especialização em Orientação Educacional. Além da rede estadual, sua experiência com ensino fundamental se iniciou com a aprovação no concurso público do estado em 2010. Durante as observações em sala de aula, a professora demonstrou conhecer bem os alunos, a realidade de suas famílias e as necessidades da comunidade no entorno da escola, parecendo ser muito comprometida com o futuro dos estudantes.

A professora **Jeanne**, 45 anos, atua no 5º ano vespertino. É licenciada em Pedagogia desde 2010, com especialização em Psicopedagogia. É servidora efetiva da rede estadual de educação. Atua há 15 anos como professora, mesmo antes de graduar em Pedagogia, pois possui diploma de magistério – nível médio, tendo trabalhado por sete anos na educação

infantil. Está há três anos na Escola Menino do Mato. Jeanne conhece bem os alunos e suas famílias. Tem um perfil articulador do grupo nas atividades coletivas

A professora **Cecília**, 40 anos, atua no 4º ano matutino. Das professoras participantes da pesquisa, esta foi a que se manteve mais distante. Ela é professora contratada em regime temporário na rede estadual. Está há quatro anos na Escola Menino do Mato. É licenciada em Pedagogia, com especialização em Gestão Educacional e com experiência em coordenação pedagógica e orientação educacional. A professora trabalha na área de educação há 15 anos e a maior parte desse período na rede pública estadual ou municipal. Percebi, durante as observações, um respeito muito grande das colegas pela professora Cecília, porém ela demonstrava certa aflição em relação a sua instabilidade de emprego na rede de ensino e, portanto, sobre sua permanência na escola, pois o estado estava passando por mudanças no governo e na Secretaria de Estado da Educação naquele ano, repercutindo também na permanência das professoras contratadas nas escolas.

A professora **Elza**, 38 anos, atua no 4º ano vespertino. É licenciada em Pedagogia desde 2006 e é contratada em regime temporário na rede estadual desde 2016, atuando nessa escola com turmas de 4º ano. Tem experiência com a educação infantil, pois trabalhou na rede municipal de Palmas por cinco anos.

No início de 2019, o governo do estado fechou 21 escolas da rede estadual e reduziu o número de turmas, inclusive na escola onde fiz a pesquisa de campo. A redução de turmas acarretou redução no quantitativo de professoras, atingindo a professora Cecília, que tinha contrato temporário no Estado e não conseguiu vaga para retornar às suas atividades nessa escola. Até o último contato, ela estava aguardando um contrato na rede estadual, porém ainda não sabia para qual escola seria lotada. Já a professora Elza continuou contratada na escola.

Além das professoras participantes desta pesquisa – aquelas que atuam nas turmas de 4º e 5º anos –, contei com a participação das professoras do 2º e do 3º anos do turno vespertino (**Carmem** e **Adriana**) e da orientadora educacional (**Carolina**) durante as reuniões de planejamento. Como já foi esclarecido, as reuniões de planejamento eram feitas por turno, às vezes dividindo-se em grupos de 2º/3º e 4º/5º anos. Particularmente, quando discutiam projetos, tanto os já previstos, quanto os enviados pela Seduc/TO, as reuniões contavam com a participação de todas do turno.

Ademais, quero ressaltar que, além do trabalho em sala de aula, é comum as professoras do 5º ano realizarem inúmeras outras ações para arrecadar fundos que viabilizem atividades de lazer e cultura para as crianças que cursam o último ano na escola,

tais como: bazar, festival de sorvete, rifas, entre outros. No semestre em que realizei a pesquisa de campo, o dinheiro arrecadado nas campanhas foi revertido para o custeio de uma tarde de cinema (custo do ingresso mais um combo de pipoca e refrigerante) e uma festa à fantasia para os alunos do 5º ano, como forma de celebrar o encerramento do ciclo.

3.3.3 As turmas de 4º e 5º anos

Durante o segundo semestre de 2018, realizei a observação participante em quatro turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental. Uma de 4º ano e outra de 5º ano, em cada turno. As turmas de 4º e 5º anos do matutino tinham 27 e 28 alunos, respectivamente; no vespertino, as turmas de 4º e 5º anos tinham 28 e 25 alunos, também respectivamente.

A faixa etária dos alunos em todas as turmas era entre 9 e 11 anos. A maioria é moradora das quadras no entorno da escola. Não percebi casos significativos de distorção de idade/série nessas turmas acompanhadas. Havia um equilíbrio entre o número de meninos e meninas, com exceção do 5º ano vespertino, em que estudavam 15 meninos e 10 meninas.

Segundo os dados do PPP da escola (2018, p. 18), os alunos são crianças e adolescentes oriundos das classes trabalhadoras. As famílias, em sua maioria, vivem apenas com a mãe, alguns só com o pai ou com os avós. Em relação ao acompanhamento pedagógico das crianças, a escola revela que há alguns desafios que fogem a sua governabilidade, como pouca participação dos pais na vida escolar, falta de assistência médica, oftalmológica, odontológica, cuidados básicos com a higiene pessoal, problemas familiares que refletem e dificultam a aprendizagem em sala de aula (PPP, 2018, p. 17).

Ainda de acordo com o PPP da escola, na avaliação dos processos de ensino e aprendizagem é:

[...] mensurado o aproveitamento do aluno, e também a eficácia da prática pedagógica desenvolvida pelo professor, verificada através do monitoramento de sala de aula pelo coordenador pedagógico, e levantamento através de simulados e acompanhamento diário do professor (PPP, 2018, p. 23).

A aferição da aprendizagem das crianças é realizada por meio de diferentes instrumentos avaliativos e atividades didáticas (PPP, 2018, p. 23). Para a média bimestral do 4º e do 5º ano, a escola adota os seguintes instrumentos:

Quadro 1: Instrumentos Avaliativos

Instrumentos	Tipos	Valor
Avaliação Bimestral individual sem consulta	Descritivas, objetivas, subjetivas (com questões de múltipla escolha).	5,0
Trabalhos e testes em grupo ou individuais com ou sem consulta	Pesquisas orientadas e direcionadas, pesquisas, trabalhos em sala de aula e para casa, escritos e orais, produção de texto. Leituras diversificadas, debates, seminários, gincana.	3,0
Aspectos qualitativos	Organização, realização das atividades de sala e de casa, disciplina, participação.	2,0

Fonte: Projeto Político-Pedagógico (2018, p. 23-24).

Em relação aos indicadores de desempenho, a escola revela seu alinhamento às políticas educacionais de controle e monitoramentos dos índices:

A moderna gestão de ensino não dispensa os instrumentos de controle e, também, não pode prescindir de uma eficiente e sistemática avaliação democrática e participativa. Emerge, portanto, a necessidade da realização de avaliações para verificar o desempenho dos alunos em todo o Brasil, por meio dos indicadores pedagógicos: Provinha Brasil, IDEB (prova Brasil), ANA e em nível de estado SAETO, identificando problemas e proporcionando às escolas a autoavaliação de suas metodologias e didáticas aplicadas (PPP, 2018, p. 23).

Sobre as avaliações internas de aprendizagem dos alunos, a escola demonstra estar sempre em alerta quanto aos índices, mesmo com resultados crescentes, uma vez que:

Os resultados dos nossos alunos estão cada vez melhores, porém precisamos manter os índices. As avaliações internas e externas mostram que ainda existem alunos que não atingiram desempenho suficiente. E a nossa escola está comprometida com os níveis de aprendizagem dos alunos de tal forma que foi elaborado um Plano de Intervenção, tendo em vista que já que existe um trabalho preventivo pela própria equipe monitorando os resultados continuamente diagnosticados. O plano foi elaborado a partir das avaliações diagnósticas realizadas com as turmas, sendo observadas as maiores dificuldades do alunado a fim de que ações permanentes sejam implementadas na prática pedagógica para resolver as situações de aprendizagem (PPP, 2018, p. 25).

3.3.4 Demandas de trabalho das professoras: nas entrelinhas dos dados

Durante a pesquisa de campo, observei que o trabalho das professoras envolve um conjunto de tarefas que compõem sua atividade de trabalho: planejar e realizar as ações previstas no PPP da escola; seguir o currículo escolar e revisá-lo ou adaptá-lo às políticas educacionais vigentes; ensinar os conteúdos disciplinares previstos no planejamento anual; preparar os alunos para as avaliações externas de desempenho escolar adotadas pelo sistema de ensino; preparar as crianças para os processos seletivos que garantam uma vaga em uma boa escola pública nos anos finais do ensino fundamental (fase II); desenvolver projetos propostos previstos no PPP e aqueles implementados por meio de parceria público-privada, cumprindo uma rotina diária de tarefas, como é o caso do projeto Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna; desenvolver projetos que são parcerias entre a Secretaria de Educação e outras instituições públicas, prática comum no estado; desenvolver ações que oportunizam às crianças acesso a lazer e cultura, atendimento aos pais, orientar as crianças sobre outros temas e desafios da vida dentro e fora da escola, entre outras atividades.

O protocolo do programa **Circuito Campeão** é implementado na escola em função do convênio firmado entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a rede estadual de educação em 2017. Segundo os estudos de Peroni (2012), o programa educacional vinculado ao IAS insere a lógica empresarial no ensino público, adotando uma perspectiva neoliberal e objetivando, por meio das ações implementadas pela gestão educacional, uma busca constante na melhoria de resultados, medidos nos índices das avaliações externas de desempenho escolar realizadas nas escolas.

Na sala de aula, as professoras preenchem as fichas que monitoram os indicadores de sucesso: frequência dos alunos/professoras; Para Casa feito ou não feito; meta de livros lidos no ano letivo; relatórios de acompanhamento pedagógico; intervenções e avaliações do processo e dos resultados obtidos (CARTILHA-SEDUC, 2017, p. 2). Essa rotina do monitoramento do programa também se faz presente no instrumento de planejamento das professoras (ANEXO A).

Ainda durante as observações que ocorreram no segundo semestre de 2018, acompanhei o desenvolvimento de vários outros **projetos** que estão previstos no PPP da escola, tais como o projeto Leitura, Escrita e Artes, com os alunos da educação infantil e do ensino fundamental – anos iniciais, objetivando o aperfeiçoamento das habilidades de leitura e escrita. Também ocorreram o Sarau Cultural; o Bazar Solidário; o Todo Dia é Dia

de Consciência Negra, agenda fixa no calendário oficial da rede de educação, em memória ao dia 20 de novembro. Porém, outros projetos externos, não previstos no planejamento ou no PPP, vão chegando para a escola ao longo do ano, alterando a rotina de trabalho das professoras.

Particularmente, inserimos, nesta seção, transcrições das reuniões, quando são apresentadas demandas externas ao planejamento anual das professoras e de algumas aulas com breves momentos de desenvolvimento da demanda de trabalho em sala. Entendemos que essa descrição de faz necessária não só para imersão no leitor no contexto de trabalho das professoras, exemplificando como elas são atropeladas pelas demandas externas. Selecionamos demandas de trabalho que consideramos pertinentes para descrever os movimentos históricos de construção das relações que se estabelecem entre as professoras e o sistema de ensino e a comunidade. Essa descrição subsidia a estruturação do sistema de Atividades de trabalho na seção 4 e à medida que aprofundamos na análise desse sistema, introduzimos outros dados de aulas e entrevistas para melhor compreensão do sistema de Atividades de trabalho das professoras.

Um dos projetos, que analisaremos neste estudo, é o **Projeto Escravo Nunca Mais**, que consiste em uma demanda de trabalho do Ministério do Trabalho, em parceria com a Seduc/TO, destinado ao trabalho nas escolas da rede estadual nos anos iniciais. Esse projeto nos chamou a atenção e foi escolhido para análise pela maneira como foi imposto às professoras, chegando pronto para ser executado por elas, sem uma consulta prévia se a escola ou as professoras tinham o desejo ou a necessidade da realização de um projeto com tal tema.

Durante a pesquisa de campo, acompanhei duas reuniões do grupo de professoras do turno vespertino que trataram da temática do Projeto Escravo Nunca Mais, uma de anúncio do projeto para a escola e a outra de definição pelas professoras das atividades que seriam realizadas em torno dele. Também acompanhei algumas aulas de desenvolvimento do projeto nas turmas de 4º e 5º anos. O projeto foi destinado a algumas escolas do ensino fundamental da rede estadual de educação, entre elas a Escola Menino do Mato.

A primeira reunião foi para apresentação da demanda do projeto e aconteceu em uma quarta-feira, 12 de setembro de 2018, às 8h30 da manhã. Participaram desta reunião as professoras do 2º ao 5º ano que atuam no turno vespertino, uma vez que o planejamento ocorre no contraturno de regência das professoras. Estavam reunidas, de acordo com o ano que atuam, as professoras Carmen (2º ano), Adriana (3º ano), Elza (4º ano) e Jeanne (5º

ano)⁶⁸. Nesse dia, elas estavam fazendo o planejamento semanal, quando Carolina, orientadora educacional, solicitou a atenção de todas para a apresentação de uma nova demanda recebida pela escola: o desenvolvimento do Projeto Escravo Nunca Mais, originado de uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação (Seduc), juntamente com o Ministério do Trabalho (MT). Nessa comunicação, a orientadora educacional esclareceu que o projeto seria realizado em algumas escolas dos anos iniciais da rede estadual de educação, sendo aquela escola uma delas. Informou também que o período previsto para a realização do projeto era de 25 de setembro a 31 de outubro e que, ao final do projeto, a escola deveria enviar para a Seduc/TO um portfólio com o registro das ações desenvolvidas que, posteriormente, seria encaminhado para o MT.

As professoras ouviram o comunicado da orientadora educacional, expressando, ao final, o incômodo com a nova demanda de trabalho. Elas fizeram vários questionamentos e/ou desabafos, alegando que não foram consultadas para a elaboração do projeto. De fato, as professoras se sentiram pressionadas a realizar um projeto, de outra instituição, sem nem ao menos serem consultadas antes, o que gerou um clima tenso na reunião. Mas, da forma como o projeto chegou à escola, não parecia haver a opção de não aceitá-lo. Elas questionaram a orientadora educacional sobre a maneira como essa decisão foi tomada. A professora Jeanne perguntou o que havia levado a escola a participar daquele projeto e quem da escola tinha participado da reunião que tomou essa decisão. Elas também reclamaram da sobrecarga de trabalho, pois havia outros projetos e ações, já previstos no planejamento do semestre, acrescentando-se a tudo isso as avaliações externas.

Como o projeto era uma demanda externa de trabalho, portanto não previsto no Projeto Político Pedagógico da escola, desenvolvê-lo dentro do cronograma imposto ia requerer a reorganização do trabalho pedagógico, fator que ocasiona uma sobrecarga no trabalho docente. Mesmo manifestando insatisfação, ao final, elas marcaram uma segunda reunião, somente entre elas, para organizar o trabalho do projeto.

Quadro 2: Primeira reunião do Projeto Escravo Nunca Mais – Data: 12/09/2018 – 8h30

⁶⁸ Vale destacar que as professoras que estavam na regência de aulas no período matutino não participaram das reuniões sobre este projeto, mas compartilharam estratégias de desenvolvimento do projeto, materiais e outros, via e-mail e grupo de WhatsApp com as outras professoras que protagonizaram as reuniões. O uso das ferramentas virtuais para compartilhamento de ideias é uma prática comum entre elas, tendo em vista que os horários de planejamento semanal não coincidem.

Transcrição		Observação do diário de campo
1	Carolina: Bom dia, meninas, tudo bem com vocês? Então (pausa) nós recebemos um ofício da Secretaria de Educação, comunicando que a nossa escola foi escolhida para desenvolver o Projeto Escravo Nunca Mais.	As professoras estão elaborando o planejamento semanal: algumas estão fazendo os lançamentos no “sistema de diário escolar”, outras trocando ideias para a realização de tarefas.
2	Carmen: Como assim! que novidade é essa!?	A professora fala com uma certa ironia.
3	Carolina: É um projeto do Ministério do Trabalho, que juntamente com a Seduc escolheram algumas escolas para desenvolver.	
4	Elza: Ai ai, e a nossa foi uma das premiadas.	Fala meio desconfiada.
5	Jeanne: Eu não entendo por que as coisas acontecem dessa forma, nós temos projetos para desenvolver do PPP, ações planejadas de acordo com as nossas demandas e ainda chega esse assim, para executar. O problema não é o projeto, sei que vamos fazer, pois a escola foi “selecionada”, o problema é que as coisas acontecem sem a nossa participação. O que levou a escola a participar desse projeto? Quem da escola participou dessa reunião? A gente é só o “trabalho braçal” (grifo nosso).	A professora levanta da cadeira e fala para as outras demonstrando indignação.
6	Carmen: Nós temos escolha?	Referindo-se à possibilidade de escolher desenvolver ou não o projeto.
7	Carolina: Gente, eu concordo plenamente com vocês, tem cinco anos que estou na escola, antes na função de professora, nós nunca tivemos muita autonomia em relação aos projetos externos que chegam, nós da equipe gestora também não fomos chamadas para discutir sobre esse projeto. Esse, como outros, são aqueles conveniados nos gabinetes desses órgãos, como acontece, com educação no trânsito, educação e meio ambiente.... todo ano chega alguma coisa aqui que não é ação da escola ou específica da Seduc, são frutos dessas parcerias. Infelizmente, não temos muito o que fazer, somente realizar.	
8	Jeanne: Gente, é muito serviço. É preciso cada uma desenvolver o projeto na sua sala, individual? Fala alguma coisa sobre isso nas orientações?	
9	Carolina: Nas orientações só trata da temática do trabalho infantil. Nesse caso a escola pode se organizar da maneira que achar melhor.	
10	Elza: Entendo a importância do projeto e da temática, mas eu sinto um descaso em relação a nossa participação nas tomadas de decisões, sendo que os projetos serão desenvolvidos por nós. Além disso, temos esse semestre	Percebo no semblante como se sentem preocupadas em dar conta de manter o índice de desempenho da escola e por isso elas sabem

	as avaliações externas das OBMEP e as provinhas do Circuito Campeão. São provas que demandam de muito tempo para preparar os alunos, pois o desempenho da escola não pode cair (grifo nosso). Temos que tentar adequar o projeto que chegou nas atividades já planejadas, para não perder o foco das avaliações que são provas de português e matemática.	que têm de trabalhar na preparação dos alunos para as provas de português e matemática que têm maior peso nas avaliações externas.
11	Carolina: Entendo e compartilho do mesmo sentimento, porém a escola foi escolhida, precisamos fazer.	
12	Jeanne: Já que não temos opção mesmo e o tema é importante pra nossos alunos (grifo nosso) vamos fazer nosso melhor. Vamos fazer o seguinte: cada uma vai pesquisar sobre esse assunto de acordo com a faixa etária da sua turma, na semana que vem a gente senta e define as ações de cada turma e fazemos um projetão da escola toda. O que acham?	
13	Adriana: Eu acho uma boa ideia também e no dia das ações a gente realiza visitas, assim, as turmas que desenvolvem apresentam para as outras.	
14	Elza: Acho ótimo, vamos fazer assim mesmo, assim ganhamos tempo para retomar nosso conteúdo.	A professora demonstra o tempo todo preocupação com o ensino dos conteúdos, por exemplo, de matemática, para a preparação para as avaliações.

A segunda reunião para tratar desse projeto foi agendada pelas próprias professoras para o dia 19 de setembro no horário do planejamento que ocorre na parte da manhã. Nesse dia, quando todas as professoras do turno vespertino já estavam reunidas, a professora Jeanne comunicou às colegas que iria chamar a orientadora educacional para participar da reunião.

Assim que a orientadora educacional chegou, a professora Jeanne tomou a fala e explicou que elas iriam apresentar as pesquisas que cada uma havia feito e quais seriam as ações para desenvolver o projeto. Em torno de uma grande mesa de reunião, as professoras foram dispendo os materiais pesquisados, que constava de reportagens de jornais, indicações de documentários, músicas e livros de literatura infantil sobre o tema. Cada professora explicava as ações que planejava desenvolver e qual material pesquisado iria utilizar. As professoras falavam e a orientadora anotava as decisões que lá estavam sendo tomadas, bem como os materiais que ela deveria providenciar para as atividades propostas. As professoras dividiram as tarefas e organizaram um cronograma de atividades, que comportava desenvolver o projeto dentro do período definido pela parceria entre Seduc e MT, conforme mostra a transcrição abaixo.

Quadro 3: Segunda reunião – organização do Projeto Escravo Nunca Mais – 19/09/2018 – 9h

	Transcrição	Observação do diário de campo
15	<p>Jeanne: Gente, na semana passada, ficamos de discutir que ações que nós vamos desenvolver pra realizar o Projeto Escravo Nunca Mais. Eu resolvi pesquisar notícias sobre o trabalho infantil aqui no Tocantins, pra ter uma noção dos casos mais comuns. Eu fiquei horrorizada com o tanto de notícias encontradas (grifo nosso) no Google, é só colocar “trabalho infantil do TO notícias”... Eu selecionei algumas matérias que eu achei importantes e que se aproxima do contexto aqui da nossa escola. Separei matérias de 2015 pra cá.</p>	<p>Professora tomou a frente e explicou o motivo da reunião e qual seria sua atividade. Ela trouxe uma série de notícias impressas sobre o trabalho escravo infantil no estado do Tocantins e foi mostrando e passando para as colegas.</p>
16	<p>Elza: Gente! eu me surpreendi com duas dessas matérias (grifo nosso), na verdade não tinha pensado que nas cidades da região do Jalapão poderia acontecer a exploração do trabalho infantil com a confecção do “artesanato”, o trabalho doméstico, infelizmente a gente sabe que é algo muito comum aqui, principalmente nessas cidades mais carentes. Outra coisa, é em relação às festas de pecuária, não havia me atentado pra esse tipo de exploração. Acho interessante fazer esse trabalho com os alunos, trazendo essas informações do Tocantins, porque assim os alunos se sentiriam mais próximos do tema por ser dados da região ou do estado que moram.</p>	<p>A professora, com o jornal em mãos, mostrava para as outras as notícias que chamaram sua atenção.</p>
17	<p>Elza: Então, eu pensei em fazer uma sensibilização inicial com o livro infantil <i>Trabalho de criança, não é brincadeira não</i>. Como nós já fazemos o momento da Roda de Leitura, pensei em trabalhar inicialmente com o livro e a partir dos assuntos abordados no livro propor uma releitura com as crianças sobre as aproximações do livro com o que eles conhecem [sobre o tema do trabalho infantil].</p>	<p>Enquanto a professora mostrava o livro para as colegas, eu anotei o nome da autora (Rosana Ramos). Usar o momento da Roda de Leitura, que é uma rotina do Programa Circuito Campeão, para trabalhar o Projeto Escravo Nunca Mais seria uma forma de otimizar o tempo escolar.</p>
18	<p>Carmen: Eu pensei em trabalhar com as crianças sobre “atividades que são de crianças”, eles são pequenininhos, têm entre 6 e 7 anos, eu sei que tem criança que trabalha na idade deles, mas eu gostaria de fazer o inverso, de tratar sobre aquilo que é direito da criança, quero focar nas brincadeiras e nos estudos. Vou abordar o tema com eles a partir da música “Criança não trabalha” (Palavra Cantada).</p>	<p>Ela mostrou um CD do grupo Palavra Cantada, que iria trabalhar.</p>
19	<p>Adriana: Eu achei um vídeo, “Menino de carvão”, tá no YouTube, é triste, mas acredito que as turmas do 4º e 5º podem assistir, e parece com as características da região Norte e Nordeste... realidade que os alunos ou seus pais</p>	

	têm conhecimento (grifo nosso). Vou também utilizar a leitura do livro <i>Trabalho de criança, não é brincadeira não</i> , achei a ideia boa, e meus alunos gostam muito da Roda de Leitura.	
20	Jeanne: Certo, vamos organizar as atividades com nossos alunos e repassamos as datas no grupo de zap zap nosso, para organizarmos de maneira que os alunos apresentem suas produções uns para os outros.	
21	Elza: Apesar da gente ser obrigada a fazer esse projeto (grifo nosso), que no fim, as evidências serão de outro órgão, será muito rico para nossos alunos.	As professoras são as executoras do projeto, porém não se sentem reconhecidas pelas instituições envolvidas, alegando que o mérito fica para os órgãos (Seduc). Elas começam a se apropriar do projeto e se engajar em desenvolvê-lo não só como executoras, mas dando novo sentido a ele.
22	Jeanne: Vai ser ótimo, vamos cuidar logo de fazer isso pra depois focar nas provinhas (Brasil e OBMEP). Carolina, nós pensamos em você ficar responsável para colher as evidências das ações desenvolvidas e montar o portfólio, tudo bem?	Evidências seriam tirar as fotos (o produto realizado), escanear as produções e providenciar o material necessário para o trabalho em sala. As professoras delegam funções para a orientadora educacional, exatamente aquela que irá atender uma das exigências da Seduc, o portfólio. Apesar de reconhecer a gravidade do problema social a que as crianças estão submetidas, a pressão pela preparação dos alunos para as provas externas permanece como foco.
23	Carolina: Claro, vocês me enviam as datas que serão realizadas as atividades em cada sala, eu providencio o material e tiro as fotos. Muito bom, gente, uma coisa a menos!! Ufaa!	

Como mostra o excerto acima, as professoras não tinham alternativa a não ser desenvolver o projeto e o incorporam às suas ações de ensino. O relato mostra um pouco do cotidiano do trabalho dessas professoras e como elas vão lidando com os projetos que chegam para serem desenvolvidos por elas. Detalharemos na próxima seção a execução desse projeto, trazendo relatos das aulas e as produções dos alunos, que junto com esses registros de reuniões nos permitiram estruturar a nossa unidade de análise.

Além dos projetos, as **avaliações externas**, que incluem as avaliações de larga escala, têm um papel relevante na atividade de trabalho das professoras. Compõem essas avaliações: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Avaliação do Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB). Outras **avaliações externas**, como a OBMEP – Olimpíadas Brasileiras de Matemática da Escola Pública e Avaliação de Desempenho do Programa Circuito Campeão, são realizadas na escola.

A Escola Menino do Mato é referência entre as escolas de ensino fundamental da rede estadual, por manter índices de desempenho satisfatórios nos anos iniciais, nas avaliações do SAEB. Para tratar desse assunto, no início de setembro, acompanhamos uma reunião entre a orientadora pedagógica e as professoras do 4º e do 5º ano, sobre a preparação dos alunos para essas avaliações.

Esta reunião foi agendada para 5 de setembro, às 12h00, com duração de 38 minutos, entre o final do turno da manhã e o início do da tarde. Dela participaram a orientadora educacional Carolina, as professoras do turno vespertino Elza (4º ano) e Jeanne (5º ano); as do turno matutino Cecília (4º ano) e Catarina (5º ano); e a pesquisadora. O grupo autorizou que eu acompanhasse e registrasse a reunião, o que fiz utilizando um gravador de áudio e o diário de campo, onde anotei os materiais que foram apresentados às professoras e as minhas percepções sobre suas expressões corporais, gestos e outras manifestações não verbalizadas por elas (Quadro 4).

Quadro 4: Reunião informativa sobre as avaliações de desempenho escolar

	Transcrição	Observação do diário de campo
24	Carolina: Oi gente, boa tarde novamente pra quem está chegando. Como nós já sabemos e estamos acostumadas com um segundo semestre sempre muito cheio, eu quero falar rapidinho com vocês sobre as avaliações externas, as avaliações bimestrais, além do tanto de ações que temos que desenvolver do PPP.	
25	Catarina: Pois é, isso tem me preocupado muito. Este ano, além das avaliações normais da escola, teve a Provinha Brasil e agora teremos a segunda fase da OBMEP e a Provinha do Circuito Campeão. Desde 2012 não trabalhávamos com este projeto, quando Seduc tinha rompido o contrato, agora voltamos pra isso [o Programa Circuito Campeão] com esse tanto de trabalho e temos de dar conta do conteúdo. Fica difícil priorizar o planejamento anual do currículo, mesmo a gente tentando adequar de acordo com	Avaliações normais são as avaliações bimestrais.

	cada situação que chega.	
26	Carolina: Então... [um silêncio paira no grupo] a nossa escola tem alcançado um bom desempenho nessas avaliações, por isso estou conversando com vocês, o calendário de aplicação de todas [as avaliações] ainda não está pronto, porém a segunda fase da OBMEP está prevista para 30 de outubro. A OBMEP é uma prova muito importante para a nossa escola. Ela é uma prova que aborda principalmente raciocínio lógico e são baseadas no currículo que eles já estudam, por isso, nós precisamos priorizar a disciplina de matemática, focando nessa prova e ela vai ajudar muito nas outras provas de matemática que também serão aplicadas.	<p>Como a escola tem um histórico de sucesso nos índices e isso alavanca o índice do Estado, é uma preocupação constante dos gestores da escola manter o resultado nas avaliações externas.</p> <p>Priorizar a disciplina de matemática é uma regra estabelecida pela gestão da escola.</p> <p>Obs.: A OBMEP não soma para os índices do Ideb, mas é uma classificação que traz muito prestígio para a escola.</p>
27	Cecília: E, vou ter que correr com os conteúdos das outras disciplinas, ou não sei [pensa um pouco], talvez dar um tempo em ciências, história, artes [fala um pouco chateada] pra dar conta dessas provas externas e focar em português e matemática, aí quando terminar as avaliações, foco de novo nessas disciplinas.	A professora mostra que a demanda feita nesta reunião de preparação para as provas exige acelerar os conteúdos das disciplinas que não são cobrados nas avaliações externas. Porém os conteúdos das outras disciplinas correm o risco de não serem abordados.
28	Elza: A gente sabe da importância de manter a nota da escola nessas provas, mas também é importante que nossos alunos não fiquem prejudicados em relação aos conteúdos anuais que precisam ser vistos em cada disciplina, como temos ainda ações do PPP para desenvolver, vamos tentar juntar essas atividades com os conteúdos para que possamos aproveitar nosso tempo.	As professoras demonstram pensar em soluções criativas para otimizar o tempo, de modo a preparar os alunos para as avaliações externas, porém sem prejuízo em outras áreas do conhecimento.
29	Cecília: Como temos muitas provas de Português e Matemática que serão aplicadas nas avaliações externas, será que nós podemos substituir as provas bimestrais das disciplinas pela nota dessas provas? Penso que se a gente conseguir articular os conteúdos previstos com aqueles das avaliações, isso facilitaria muito a nossa vida, em relação à sobrecarga de trabalho mesmo.	O fato de ter tantas provas de matemática sobrecarrega as professoras tanto no ensino específico dos conteúdos de matemática e português como na elaboração e correção das tarefas avaliativas.
30	Carolina: Eu penso que pode ser uma boa ideia, mas vou verificar com a diretora, pois essas decisões não podemos tomar sozinhas, vou consultá-la, ela provavelmente vai entrar em contato com a equipe da Seduc, responsável pelas avaliações pra falar sobre isso também. Assim que eu tiver	Autoridade sobre o trabalho em sala é remetida à Seduc. Parece que a escola também não tem essa autonomia.

	um retorno, aviso vocês.	
31	Catarina: E acho que essa sugestão de substituição é boa pra gente, mas também para os nossos alunos, são muitas avaliações, é um desgaste para todo mundo, eles[as crianças] também ficam muito cansados e irritados nesses períodos de avaliações bimestrais, imagina com esse tanto de prova extra, vamos tentar conseguir essa substituição.	As professoras estão olhando para as crianças, com suas necessidades, desejos, e mostram como isso impacta na participação das próprias crianças em sala devido o acúmulo de avaliações.
32	Carolina: Sim, eu concordo com você, professora, farei o possível. A provinha do Circuito Campeão, ainda não recebemos o calendário de aplicação, possivelmente, a supervisora [da Diretoria Regional de Ensino de Palmas] deve agendar uma visita aqui na escola. Também serão cobrados os conteúdos do currículo, diferente da OBMEP, que é uma prova única, a do Circuito Campeão será uma prova específica para cada turma, prova de português e matemática. Sendo assim, essas disciplinas precisam ser priorizadas, e os principais conteúdos do ano serem revisados.	A orientadora ao mesmo tempo que compreende o excesso de demandas para as professoras, não deixa de pensar no sistema e seus procedimentos de controle.
33	Catarina: Uma outra opção, eu penso que é a gente investir nos trabalhos em grupo, nas pesquisas para casa, para tentar aproveitar o máximo possível as outras disciplinas, temos muitos conteúdos importantes na área de ciências, por exemplo, que acho uma pena eles passarem meio batido, devido essa priorização das provas. Acho que essas outras disciplinas trazem reflexões importantes para o dia a dia deles e não quero passar por esses conteúdos superficialmente.	Pensam possibilidades para não deixar de abordar conteúdos de outras áreas que elas consideram importante para as crianças.
34	Cecília: É verdade, acho que uma outra opção pode ser o auxílio da monitora do programa Mais Educação da área de matemática nos auxiliar com aqueles alunos que têm mais dificuldade, principalmente, nas questões que envolvem as quatro operações e fração, podemos pedir pra ela focar nesses conteúdos com aqueles alunos que já frequentam o programa no contraturno.	A importância da OBMEP diz respeito da formação técnico-científica do modelo educacional, é uma prova que premia os talentos da matemática e traz muita visibilidade para a escola. Para alcançar uma boa classificação, as aulas da monitoria do Programa Mais Educação também devem priorizar a preparação dos alunos para as provas externas.
35	Carolina: Certo, eu falarei com a monitora para reforçar o ensino de matemática com esses conteúdos.	Reforço em matemática, outra norma estabelecida entre as professoras e a orientadora.
36	Jeanne: Então vou priorizar as atividades de matemática, abordando as quatro operações, probleminhas de raciocínio lógico e frações, que são conteúdos sempre cobrados nessas	A pressão pelos bons índices faz com que as professoras priorizem o

	avaliações. Agora vocês seguram as reclamações dos alunos e até dos pais... [risos] porque serão muitas atividades de matemática, chega a ser maçante, mas, enfim, passamos por esse período logo.	ensino de matemática, mesmo que seja maçante para elas e os alunos e vá gerar reclamações deles.
37	Catarina: Concordo com a Jeanne, nós, nesses períodos de avaliação, priorizamos muito matemática e também língua portuguesa, nesse momento, devido à OBMEP, priorizamos muito a matemática, realmente é um período cansativo para eles, todo dia passamos atividades abordando as quatro operações, medidas, números romanos... Eu acho esse período sempre complicado, recebemos de fato reclamações dos pais, que ao mesmo tempo querem um bom resultado, mas reclamam do excesso de atividade... enfim... vai entender...	OBMEP sobrecarrega os alunos com conteúdos de matemática. Reclamação dos pais, que esperam um bom resultado, mas percebem o desgaste das crianças.
38	Carolina: Com certeza, teremos muitas reclamações, de qualquer maneira, nós enviaremos um bilhete aos pais informando sobre a aproximação das avaliações, sobre a importância do acompanhamento de estudos em casa e vamos vencer mais uma etapa.	
39	Elza: Então vamos, né! organizar as atividades priorizando português e matemática, e vamos torcer para que depois de tudo isso, essa reorganização das aulas, o esforço de todo mundo focando essas provas, a gente consiga um bom resultado e a escola fique bem colocada, pelo menos temos esse orgulho no final.	Priorização de conteúdos que gera sobrecarga de trabalho e desgaste para professoras, alunos e pais e por outro lado a conquista de um bom resultado é a forma de reconhecimento do trabalho delas. A autoridade do sistema permanece e a resistência é no nível micro das relações de trabalho.

Mesmo com todo esse descontentamento, as professoras organizam diversas ações de preparação das crianças para fazer os testes e com isso garantir que os índices de avaliação da escola não caiam.

Durante a realização da pesquisa de campo, a escola participou ainda da 2ª etapa da OBMEP⁶⁹ e da Avaliação de Desempenho do Programa Circuito Campeão. A avaliação do

⁶⁹ Trata-se de um projeto nacional dirigido às escolas públicas e privadas brasileiras, realizado pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada – IMPA, com o apoio da Sociedade Brasileira de Matemática – SBM, e promovido com recursos do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – MCTIC. Tem como objetivo: estimular e promover o estudo da Matemática; identificar jovens talentos e incentivar seu ingresso em universidades, nas áreas científicas e tecnológicas; contribuir para a integração das escolas brasileiras com as universidades públicas, os institutos de pesquisa e com as sociedades científicas, entre outros. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/apresentacao.htm>. Acesso em: 1 nov. 2020.

IAS acontece ao final de cada semestre e avalia o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita, e alfabetização matemática dos alunos do 4º e do 5º ano. Para isso, são utilizadas duas estratégias: uma é a análise das fichas de rotina alimentadas diariamente pelas professoras, conforme descrito na subseção 3.3.4; a outra são os testes de habilidades de leitura e escrita aplicados pelos supervisores do programa no estado em que atuam na Diretoria de Ensino da Seduc/TO. Os resultados dessa avaliação são utilizados para direcionar metodologias de ensino e ações de formação de professores. Já na OBMEP avaliam-se competências e habilidades em matemática. De acordo com o calendário nacional, os testes são enviados pela coordenação estadual da olimpíada para a escola e lá são aplicados e corrigidos pelas professoras. Os resultados são enviados para a coordenação do programa. Alunos, professoras e escolas com melhores resultados são premiados, o que fomenta um tipo de competição dentro da escola e entre escolas.

O histórico de boa classificação junto aos indicadores de desempenho gera a busca da comunidade por matrículas nessa unidade escolar. Ademais, a escola também trabalha para preparar as crianças que estão no 5º ano para conseguir uma vaga nas escolas com melhores índices de desempenho escolar da rede municipal. Para esses processos seletivos, as demandas de trabalho das professoras englobam, além da preparação para o teste de conhecimentos, buscar informações sobre os critérios de seleção para orientar seus alunos e pais sobre a logística no dia da prova (horário de chegada, tempo de duração) e a preparação emocional das crianças. Aprofundaremos a discussão sobre as avaliações externas e seus efeitos no trabalho das professoras na próxima seção, trazendo trechos de aulas e entrevistas, o que nos permitirá estruturar a unidade de análise.

De modo geral, as **aulas** ministradas incorporam e sofrem alterações de acordo com as atividades mencionadas anteriormente (projetos, Programa IAC, avaliações externas, processo seletivo, OBMEP, etc.) e cuja responsabilidade pelo desenvolvimento recai sobre as professoras. Na maior parte das observações em sala, as aulas das quatro professoras tiveram uma estrutura parecida, independentemente da disciplinas em estudo: começavam com a acolhida dos alunos, apresentavam o novo conteúdo ou faziam a retomada da aula anterior, discutiam as diferentes estratégias que poderiam ser utilizadas pelos alunos para resolução das tarefas propostas, desenvolviam uma nova tarefa para fixação de conteúdo em sala, com correção no quadro e, na sequência, passavam uma atividade para ser feita em casa com o novo conteúdo introduzido.

Durante as observações em sala de aula nas turmas de 4º e 5º anos, acompanhei trinta e oito aulas das diversas disciplinas ministradas pelas professoras. Apesar de ter um

horário de aulas do semestre, percebi que mudanças aconteciam naquele horário com muita frequência. Aos poucos, fui percebendo que essas mudanças ocorriam de acordo com as demandas externas de trabalho que chegavam para as professoras. Apesar de o currículo da escola prever sete aulas de matemática e seis aulas de português por semana, o que ocupa a maior parte do tempo escolar, para atender as demandas de avaliações externas, as aulas das outras disciplinas eram usadas para reforçar os conteúdos dessas duas. Passadas as avaliações, as professoras tentavam recuperar pelo menos parte do que não foi trabalhado nas outras disciplinas.

A recorrência com que acontece a reorganização do trabalho pedagógico em sala, quase sempre em função de demandas externas, faz com que as professoras tenham de justificar para os alunos as diferentes mudanças, que, por sua vez, atingem as crianças, como vemos no excerto abaixo.

Excerto 1

Profa. Catarina: Pessoal, a aula no horário era pra ser de matemática, mas como nós estamos um pouco atrasados com o conteúdo de ciências, porque em outros momentos focamos em outras urgências, como os projetos e provas externas, hoje nós vamos adiantar um pouco essa matéria. Nós vamos continuar o estudo sobre biomas (Transcrição – Aula de ciências, 5º ano, 25 nov. 2018).

A professora explica para as crianças que no horário semanal estava prevista uma aula da disciplina de matemática, porém ela vai utilizar essa aula para repor conteúdos das disciplinas de ciências que ficaram defasados, devido à necessidade de priorizar outras demandas das provas, justificaram antecipar as aulas de matemática. Essa prática não é somente da professora Catarina, também observei que as outras professoras vão ajustando o plano de ensino curricular e os horários de aulas buscando cumprir o que estava previsto no planejamento anual que foi atropelado pelas demandas de avaliações externas.

A título de exemplo, nos importa explicar como era o desenvolvimento das aulas de matemática e o espaço que ela ocupa no trabalho das professoras. Em uma aula, a professora Catarina explica para as crianças o modo como a escola está se organizando para a aplicação das avaliações, devido à escassez de recursos materiais da escola para a impressão das provas bimestrais. Levantou-se a possibilidade de imprimir as provas de português e matemática e a avaliação de história e geografia seria feita por meio de trabalhos que os alunos fariam em casa. Exceto nas aulas que eram desenvolvidas no bazar e que os alunos trabalhavam o sistema monetário, as demais concentravam-se no ensino de procedimentos de cálculo seguindo os descritores das avaliações externas.

Excerto 2

Profa. Catarina: Gente, eu estive conversando com a coordenadora sobre os bilhetes do horário e aproveitamos pra falar sobre as avaliações, a situação da falta de papel na escola ainda não está resolvida e nós estamos trabalhando com a possibilidade de aplicar trabalho para casa das disciplinas de história e geografia para valer como avaliação. Porém, ainda é uma possibilidade, vamos aguardar um retorno da escola até o final do período. A prova de português tem seis folhas, a de matemática é grande também para 28 alunos. É muita coisa. Vou ver o que faço aqui pra dar uma economizada. [...]

Profa. Catarina: Pessoal, na nossa provinha [matemática] vai cair sobre fração, nós vimos sobre fração no primeiro bimestre, vimos de novo em agosto e ainda vai cair nessa provinha do 3º bimestre. Não vai cair frações equivalentes, mas vai cair adição com fração, tá?

Alunos : Ebaaa.

Profa. Catarina: Pessoal, divisão com dois números vai cair, perímetro, adição e subtração com fração, algarismo romano, medidas de ângulos.

Aluno: Tia, tem alguma coisa aqui esquisita nessa conta.

Profa. Catarina: Já divisão por dois?

Aluno: É

Profa. Catarina: Galerinha, quando nós vamos dividir uma continha por dois números, qual o número, a gente pega primeiro? Olha vamos fazer que está aqui, 2.375 dividido por 15. Dois dividido por quinze, eu posso?

Alunos: Não.

Profa. Catarina: Por quê?

Alunos: Porque o dois é menor que o quinze.

Profa. Catarina: E como eu tenho que fazer?

Aluno: Pegar o 23 e dividir por 15.

Profa. Catarina: Ahhh, e vai dar quanto?

Alunos: Umm.

Profa. Catarina: Então 23 dividido por 15 é igual a 1. Um vezes 15 é igual a 15, para 23 falta quanto?

Alunos: Silêncio.

Alunos: Falta seis.

Aluno. Falta 8

Profa. Catarina: Eita, que vamos pensar, gente vamos fazer a continha aqui, se não conseguimos fazer de cabeça. 23 menos 15. O três menos 5 pode?

Alunos: Nãooooo.

Profa. Catarina: Então vamos pegar um emprestado do dois, né! Que fica treze, ok? Treze menos cinco. Vamos contar do cinco para o 13 falta quanto, conta nos dedinhos.

(Transcrição aula de matemática, 5º ano 20 set 2018)

Na aula da professora Elza, sobre revisão de fração, ela também conversa com a crianças sobre uma negociação que as professoras tentaram fazer com a escola, para diminuir o número de avaliações de matemática e português ao longo do segundo semestre de 2018 se pudessem utilizar as avaliações já realizadas para os testes de avaliação externas. Também comentou sobre a falta de recursos financeiros da escola para arcar com a compra de papel e impressão, da sobrecarga de trabalho das professoras e do excesso de provas para as próprias crianças.

Excerto 3

Profa. Elza: Vocês estão percebendo essa provinha nossa do bimestre, boa parte dela será de fração, né?

Profa. Elza: Vocês acabaram de fazer a provinha de matemática do Circuito Campeão, com conteúdos muito próximos dos que cairão na nossa prova, mas como não foi autorizado a contabilizar a nota dessa prova de português e matemática como substituta do bimestre, nós faremos prova normalmente.

Aluno: Este semestre nós fizemos muitas provas! Ave-maria, ninguém tem dó.

Profa. Elza: É, gente, é cansada pra todo mundo. Foram muitas provas, é desgastante, mas precisamos fazer.

Profa. Elza: Agora vamos copiar a atividade da p. 206 a 209.

(Transcrição aula de matemática, 4º ano, 13 nov. 2018)

Apesar das disciplinas de português e matemática ocuparem a maior parte da carga horária no currículo escolar, tive a impressão de que a matemática ocupa ainda mais o tempo de trabalho das professoras em função da demanda de preparação para avaliações externas que incluem a OBMEP e porque elas estão sempre tendo de correr atrás para atualizar-se no conteúdo de ensino, ou mesmo tirar dúvidas para conseguir ensiná-los. Por outro lado, foi nas aulas de história e ciências que as professoras discutiram temas que estão ligados à vivência, participação política e formação humanística das crianças, como vemos nos excertos das aulas de história e ciências, a seguir.

Excerto 4

Profa. Catarina: e então, a constituição determinava também que as eleições para presidente fossem diretas, embora a primeira tenha sido indireta, o Getúlio Vargas foi escolhido pelo congresso devendo governar até 1937. O que que é eleição direta, gente?

Aluno: Quando as pessoas não votam?[falas com dúvida]

Profa. Catarina: Não, vamos pensar, se na indireta foi o congresso que escolheu o presidente, na direta quem escolhe?

Aluno: O povo?[com dúvida]

Profa. Catarina: Isso mesmo, olha só, gente, eleição direta é quando a população vai votar e escolhe o candidato e eleição indireta é a assembleia ou congresso no caso do presidente [exemplo] escolhe o governador. Como aconteceu aqui no Tocantins. Vocês lembram que recentemente o governador foi cassado, certo? Aí um dos deputados foi eleito pelos colegas deputados para o mandato provisório até fazer uma nova votação.

Profa. Catarina: Em 1930, um homem chamado Júlio Prestes e outro chamado Getúlio Vargas disputaram as eleições, quem venceu foi o Júlio Prestes, ele era comunista, líder da Coluna Prestes, um movimento que andou pelo país, depois nós vamos falar melhor sobre esse movimento. O vice do Getúlio Vargas foi assassinado.

Aluno: Por que, tia?

Profa. Catarina: Por interesse político. E isso foi um estopim, para o início de um movimento que ficou conhecido como a Revolução de 30, esse movimento impediu a posse do Júlio Prestes. Olha só, o homem que perdeu as eleições, juntamente com seus aliados, formou um governo provisório e ficou no poder. A constituição de 1891 foi revogada. O que é revogado, gente?

Aluno: Foi deixado de lado, tia?

Profa. Catarina: Isso, foi deixada de lado, e Vargas governava por meio de decreto. Isso é democracia, gente? Então, ele tomava as decisões e publicava um decreto. Ex.: Eu decreto que a partir do dia tal, a jornada de trabalho será de 12 horas e sem direito a férias. Vocês entendem que eram tomadas decisões que afetavam o direito das pessoas e o povo, além de não ser consultado por meio das consultas públicas, também não tinha a quem recorrer, pedir ajuda legalmente, os movimentos de oposição, aconteciam de maneira estratégica, pois as pessoas eram perseguidas.

Profa. Catarina: O que vocês acham sobre isso, vocês acham que isso é democracia?

Aluno: Não, professora, é como se só a senhora falasse aqui e não ouvisse a gente.

Profa. Catarina: Isso, aqui na sala a gente tenta decidir as coisas juntos, mas tem hora que não dá né (risos), porém, voltando ao tema, quando se trata de governo, envolve muitas esferas, e as decisões afetam muito a população, por isso, quando se vive em democracia, antes de qualquer decisão muitos pontos de vista são analisados, na ditadura não, é só o interesse de quem está no comando.

Profa. Catarina: O que é liberdade de expressão, gente?

Aluno: É a pessoa poder falar o que ela pensa.

Profa. Catarina: Isso mesmo, é a gente poder expressar a nossa opinião e não ser perseguido ou penalizado por isso. Por isso é importante a gente buscar informações antes de sair espalhando opinião por aí sem ter fonte segura, como acontece na internet hoje, porque isso também pode virar um grande problema com as notícias falsas. Antes de passar as informações, é preciso ter o cuidado se é uma fonte de confiança, entendido?

Aluno: É, professora, igual quando minha prima disse que o papa falou que a Bíblia tá ultrapassada, né?

Profa. Catarina: Gente, hoje em dia, com a internet, as redes sociais, fica muito fácil e rápido espalhar mensagens, fazer montagens de fotos e de vídeos, a favor ou contra alguém. Então é muito sério esse compartilhamento, antes de sair compartilhando qualquer coisa, a gente precisa pensar, será que essa informação é verdade? Tem notícias que são tão estapafúrdias que a gente fica em dúvida quando recebe, então na dúvida, não compartilhe. Vamos exercitar o nosso poder de pensar.

(Transcrição aula de história, 5º ano, 22 nov. 2018).

Na aula de ciências, pela professora Catarina o tema “bioma” é abordado a partir de pesquisas feitas pelos alunos trazidas para a sala. Os alunos participam da aula dando opiniões, levantam questões sobre a gestão ambiental dos biomas e trocam experiências com a professora sobre saúde, preservação ambiental.

Excerto 5

Profa. Catarina: Era uma pesquisa bacana para ver sobre os animais que estão em extinção lá na Mata Atlântica, quem quer começar falando sobre a pesquisa? Fala, Mara.

Aluno: É, eu encontrei sobre onça-pintada, arara-azul, mico-leão-dourado, jaguatirica.

Profa. Catarina: Quem fez a pesquisa encontrou mais animais do que esses que a Mara? Fala, Bruna.

Aluno: Tia, eu encontrei o mico-leão-preto, a jaguatirica, o sabiá-pimenta e o amorreu .

Profa. Catarina: Olha, a Camila está falando, vamos ouvir.

Aluno: Tia, eu pesquisei sobre os animais e coloquei um textinho também.

Profa. Catarina: Pode falar.

Aluno: Hoje a Mata Atlântica calcula 1 milhão de árvores, especulação imobiliária, tráficos de animais e poluição ambiental [...]
[...]

Profa. Catarina: Gente, vocês viram a quantidade de animais e de plantas que estão ameaçados de extinção? Por que esses animais, essas plantas estão ameaçados de extinção ou já extintos?

Aluno: Por causa da ação humana.

Profa. Catarina: Ah, por causa da ação humana, né! Puiu, existem leis para proteger esses animais, essas plantas, são criados parques, alguns parques nacionais que dentro dessas áreas de Mata Atlântica em que essa ação do homem, pelo menos em tese, né, ela é controlada e tem lugares também que é proibido, mas a gente sabe que na verdade não tem um controle muito rigoroso sobre isso, por quê? Porque eles têm pouca fiscalização, primeiro de tudo pela falta de consciência do próprio ser humano, de saber que aquilo ali está ameaçado e mesmo assim não se importar e ir lá e fazer e fazer, matar os animais e aprisionar para vender, é o tráfico de animais silvestres, é proibido, né? Animais selvagens, é da retirada dessas árvores, principalmente essas árvores que fornecem madeira, madeira boa, madeira nobre, então a fiscalização por parte do governo, das instituições que cuidam disso é muito cara e a falta de consciência do povo, aí, acabou né? Por isso que está nessa situação que está, e quem pode mudar essa situação?

Aluno: Nós.

Profa. Catarina: Gente, vocês são a geração que se vocês quiserem, fizerem por onde, vocês vão fazer a diferença, vão melhorar o mundo, vocês vão melhorar a política, melhorar a sociedade.

(Transcrição aula de ciências, 5º ano, 13 set. 2018).

São nessas aulas que as crianças falam mais e apresentam algumas visões de mundo e da sociedade, valores, compartilham suas experiências em família etc. São levantadas questões que eles vivenciam ou ouvem na região, como as relacionadas à pesca predatória, extinção de animais, extração de madeiras. Esse foco da aula de ciências e história se contrapõe ao que observamos nas aulas de matemática em que se trabalha mais em cima de procedimentos de resolução de problemas escolares, sem conexão com situações que acontecem no entorno de onde vivem.

Além das atividades em sala de aula, as professoras têm de cumprir um tempo de quatro horas para **planejamento semanal**. Essas horas são destinadas para o planejamento das aulas e dos projetos; como relatados anteriormente; atendimento aos pais; lançamento das notas e do conteúdo ministrado no sistema de registro escolar; elaboração de atividades extras ao livro didático; elaboração e correção das avaliações bimestrais; confecção de material pedagógico para o uso na sala de aula (como jogos, ficha de leitura); entre outras tarefas que as professoras realizam conforme as demandas e as prioridades.

Na seção seguinte, discutiremos como esse conjunto de demandas e o modo como as professoras se organizam para realizar o trabalho e atendê-las se estruturam em um Sistema de Atividades, que caracterizará a nossa unidade de análise.

4 O SISTEMA DE ATIVIDADES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS: ESTRUTURA E TENSIONAMENTOS

Conforme anunciamos na seção anterior, a análise se fundamenta no referencial teórico da CHAT (ENGESTRÖM, 1987; 2001; LEONTIEV, 1978; 1981), que entende “Sistema de Atividades” como unidade de análise. Com o objetivo de construir essa unidade de análise, apoiamo-nos nos estudos de Engeström (2001, p. 140), por considerar, como ele, que a “aprendizagem precisa ocorrer em mosaico mutável de sistemas de atividades conectados”⁷⁰.

Apoiadas em Engeström (2015), entendemos a atividade como um fenômeno coletivo em uma comunidade – no caso em estudo, um grupo de professoras que ensina em uma escola, localizada em uma região de vulnerabilidade socioeconômica, conveniada com uma rede de ensino que implementa um projeto de educação neoliberal. É nesse contexto que as professoras, individual ou coletivamente, desenvolvem a Atividade de trabalho que tomamos como nossa unidade de análise.

Analizamos as ações das professoras em interação com as crianças e suas demandas, atravessadas pelas demandas de trabalho do sistema de ensino, evidenciando áreas de interações que transitam desde o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula ao campo das políticas educacionais, orientadas pelas referências internacionais. Posto isso, atentamo-nos para a diversidade de falas e linguagens, estabelecendo um debate multivocal de lutas e negociações envoltas em relações assimétricas de poder entre as professoras, que são trabalhadoras do campo da educação, e os órgãos reguladores.

Quando ampliamos nossas lentes de análise, como orienta Engeström (1987; 2001), para olhar com maior distanciamento para esse Sistema de Atividades de trabalho, conectado à estrutura social em que está inserido, identificamos uma multiplicidade de vozes e contextos, nos quais as atividades de ambos os níveis (micro e macro) se relacionam interativamente. Desse modo, a análise micro está focada nas ações dos sujeitos (professoras) em sala de aula ensinando crianças e cientes da sua responsabilidade com a qualidade das experiências de aprendizagem que podem propiciar; enquanto a análise macro está focada nas ações de ensino referenciadas em um coletivo que engloba diferentes atores – professoras, alunos, escola, Seduc, institutos e programas parceiros, pais e outros membros da comunidade local, organizações públicas e privadas e organismos

⁷⁰ “[...] learning needs to occur in a changing mosaic of interconnected activity systems.”

internacionais. Ao mover a lente para dentro e para baixo em direção a uma análise, é possível levantar questões relacionadas às subjetividades das professoras, como o comprometimento e as emoções para analisar uma atividade em particular. Assim, como pesquisadoras, temos a possibilidade de “aumentar ou diminuir o *zoom*, entendendo os diferentes movimentos da atividade” (TOMAZ; DAVID, 2015b, p. 459).

No contexto social em que atuam, à luz da historicidade da Atividade, percebemos que, enquanto grupo, as professoras idealizam uma educação como um direito humano fundamental, conquistado por meio de uma experiência coletiva e social para as crianças e para elas próprias; não cabem ações de ensino que utilizam a educação (escolar) apenas como um instrumento para formar mão de obra adequada para o mercado de trabalho, tampouco para potencializar as individualidades das instituições de ensino (escola), muito menos das professoras e alunos. Destarte, as professoras parecem projetar mentalmente um ensino para aprendizagens que não se separa do desenvolvimento humano, “[...] mediado pela cultura e constituído pelas relações sociais entre os sujeitos” (VIGOTSKI, 1987, p. 33).

Todavia, a rede de ensino – com que as professoras participantes desta pesquisa mantêm relações profissionais – compartilha valores e princípios de uma educação para a sustentação de uma sociedade do conhecimento que defende que “o capital humano se conforma como a chave para o desenvolvimento econômico e social de um país” (PEREIRA, 2019a, p. 1.721). Tais princípios se traduzem em práticas de gestão educacional de busca de resultados objetivos que, a princípio, entram em conflito com a realidade social percebida pelas professoras e que as motivam para o ensino naquele contexto. Dessa forma, as ações das professoras direcionadas ao ensino oscilam entre duas forças opostas: ensinar para aprendizagens na perspectiva do desenvolvimento humano, coerente com seus princípios e valores *versus* ensinar para atender a critérios de excelência definidos pelas políticas educacionais, orientadas para resultados definidos pelas metas da rede de ensino do Tocantins.

Assim, configuramos uma Atividade humana em que o objeto, *ensino*, se transforma em uma experiência social e coletiva do grupo de professoras, alunos e de outros que compartilham, de alguma forma, a educação e o ensino. No contexto em que ela se desenvolve se configura uma ampla comunidade, incluindo diferentes atores com princípios, valores e desejos distintos e até divergentes para a educação das crianças. Frente às circunstâncias em que a atividade se desenvolve, as professoras se veem diante da necessidade de sobrevivência (manter o emprego/renda) *versus* de assumir a liberdade de

ensino, que envolve fazer suas próprias escolhas metodológicas, estabelecer as prioridades de ensino e tomar decisões para atender as necessidades daquelas crianças. Defronte a esse objeto contraditório, o foco das ações de ensino das professoras flutua entre duas forças opostas que se traduzem no cotidiano de trabalho por meio de uma série de demandas do sistema de ensino e da própria comunidade local.

Portanto, consideramos a possibilidade de caracterizar uma “Atividade” na perspectiva de Leontiev (1981), pois estamos diante de um grupo de professoras (sujeitos) engajadas em um mesmo propósito (aprendizagem como desenvolvimento humano), agindo conscientemente, em uma direção específica para a promoção de um *ensino* (objeto) como experiência coletiva e social do grupo. As ações desse grupo na Atividade são mediadas por artefatos culturais (currículos, testes, políticas públicas, projetos, etc.), de acordo com regras, implícitas e explícitas, referenciados em uma comunidade que inclui tanto as crianças e seus familiares, como também os gestores públicos, nos diferentes níveis locais (escola e sistema de ensino) e nacionais, além de organismos internacionais.

Nesse contexto, para garantir o emprego e a valorização do seu trabalho, as professoras têm de atender demandas que redirecionam suas ações de ensino para atingir os índices de desempenho escolar estabelecidos pela Seduc/TO. Por outro lado, conscientes das necessidades de seus alunos, para promover um ensino que contribua para uma transformação social naquele contexto, elas resistem à orientação de um ensino alinhado a um modelo neoliberal de educação, adotado pelo sistema de ensino. Elas enfrentam dilemas e conflitos no desenvolvimento da atividade de trabalho, frente às demandas externas que levam às constantes reorganizações do próprio trabalho e às mudanças na prática de sala de aula.

Acompanhando as ações coletivas e individuais das quatro professoras, percebemos a manifestação de uma contradição na Atividade de trabalho, quando nela se evidenciam tensões e podemos perceber conflitos e dilemas vivenciados pelas professoras diante do compromisso de ensinar para o desenvolvimento humano das crianças, ainda que atravessadas pela necessidade de manter o emprego e de usufruir do prestígio de atuar em uma escola com bons índices de desempenho escolar.

Vista de outro ângulo, fundamentadas em Engeström (2015), podemos dizer que a manifestação persistente da contradição primária do capitalismo na educação se apresenta da seguinte forma: para as professoras, a educação é uma forma de enfrentamento das desigualdades sociais para o desenvolvimento humano (valor de uso); enquanto para a Seduc a educação visa atender a critérios de excelência definidos pelos indicadores

educacionais, reforçando um modelo que aprofunda as desigualdades sociais (valor de troca). A contradição primária do capitalismo expõe como a oposição do valor de uso *versus* valor de troca se manifesta na atividade humana.

De fato, as professoras estão diante de um *runaway object*, isto é, um objeto instável, ambíguo e contraditório: *ensino*. Sobre o objeto de uma atividade, Engeström (2015, p. xvi) afirma que:

[...] o objeto de uma atividade é mais do que um objetivo ou um produto. Objetos são preocupações duradouras e carregadas de motivos; eles são geradores e foco de atenção, vontade, esforço e significado. [...] O objeto de uma atividade carrega dentro dele a contradição fundamental entre o valor de uso e o valor de troca.⁷¹

Assim, dada a complexidade da Atividade de trabalho das professoras, envolvendo diferentes contextos e sujeitos, o trabalho que tem como foco o ensino torna-se um grande desafio para elas. Posto isso, tomamos o “Sistema de Atividades de trabalho das professoras” (S₁), como estruturado por Engeström (1987; 2008), que envolve as inúmeras ações, papéis e valores de docentes dos anos iniciais em uma escola comunitária/conveniada, localizada em uma região de vulnerabilidade socio econômica, imersa em um sistema de ensino público alinhado com políticas educacionais neoliberais.

Esse Sistema de Atividades está interligado às atividades de outras instituições (Seduc/TO, MEC, Inep, OCDE; escolas que ofertam os anos finais do ensino fundamental) compartilhando o objeto *ensino*. Da mesma forma, essas Atividades emergem de necessidades/desejos, as/os quais direcionam motivos a um objeto relacionado. No caso das professoras, o motivo é ensinar para aprendizagem como desenvolvimento humano das crianças, em meio a pressões externas, originadas da mercantilização da educação que impacta nas relações de trabalho e nas formas de alcançar reconhecimento e prestígio (pessoal e coletivo). Perante o sistema de ensino, o prestígio vem com os índices de desempenho escolar (Inep), o que também gera engajamento das professoras na busca desses índices. Perante a comunidade e para si próprias, o prestígio vem com a percepção da formação e do desenvolvimento humano das crianças, ainda que a aprovação dos alunos do 5º ano nos processos seletivos para as escolas que ofertam os anos finais do ensino fundamental seja também uma forma de reconhecimento pela comunidade.

⁷¹ “The object is more than just a goal or product. Objects are durable concerns and carriers of motives; they are generators and foci of attention, volition, effort, and meaning. [...] The object of an activity carries within it the foundational contradiction between the use value and the exchange value.”

Para satisfazer os motivos das professoras, ações são necessárias, que, por sua vez, são performadas de acordo com as condições para executá-las. Essas condições determinam como cada ação será operacionalizada. No presente estudo, as lutas e negociações empreendidas pelas professoras transpassam as condições de trabalho, levando em consideração que elas são trabalhadoras da educação, subordinadas à rede estadual de ensino, bem como adensadas pela responsabilidade social do processo de ensino e aprendizagem que elas projetam para a vida das crianças.

Do ponto de vista das políticas implementadas pela rede de ensino do Tocantins, a escola adere a um projeto de escola pública que funciona como “um centro de desenvolvimento de competências e habilidades específicas e individualizadas que, supostamente, permitissem ao trabalhador conquistar um espaço no mercado de trabalho” (PEREIRA, 2019a, p. 1.724). Projetando no aluno dos anos iniciais o trabalhador do futuro, esse tipo de política desconhece as especificidades da população que vive na comunidade do entorno da Escola Menino do Mato e das próprias professoras. Porém, para as professoras, aquela escola, pela sua história e natureza comunitária, poderia ser um centro integrador da coesão social, de acolhimento e proteção das crianças.

Os motivos da Atividade podem ter ainda a função de formação de sentido para preparar aulas para reforçar os conteúdos das avaliações externas e os processos seletivos, visando atingir bons índices de Ideb/aprovação nas seleções para outras escolas. Alternativamente, as professoras buscam adaptar projetos da Seduc/TO para atender a realidade das crianças, priorizando o desenvolvimento humano delas. Assim, as ações desse grupo de professoras visam objetivos claramente definidos por elas, que são alcançados de acordo com as condições dadas para operacionalizá-los. Tais condições vêm do vínculo de trabalho, da vulnerabilidade socioeconômica das crianças, do prestígio social da escola e das próprias professoras dentro de uma sociedade capitalista.

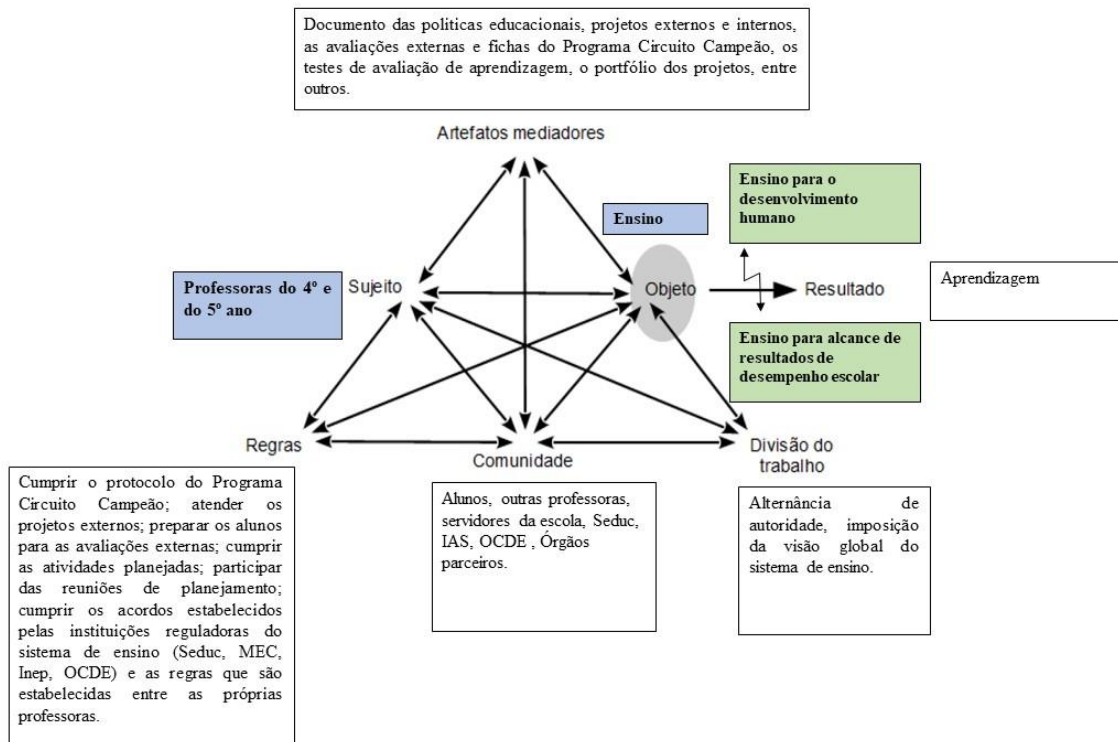
Nesse sentido, o ensino que se configura no Sistema de Atividade de trabalho das professoras ganha diferentes conotações em função das outras atividades de pessoas e grupos que o compartilham. Afinal, em uma Atividade, os sujeitos constantemente mudam e criam novos objetos. No entanto, dentro de uma rígida estrutura social dominada pelo ordenamento econômico neoliberal, como a em que se desenvolve esse Sistema de Atividades, podem ocorrer flutuações do objeto *ensino* e pequenas mudanças, configurando atividades em constante transformação, mas que não chegam a configurar um novo objeto.

Em concordância com Engeström e Sannino (2010), a unidade de análise é um Sistema de Atividades, composta de, no mínimo, duas outras atividades em interação. Ou

seja, a Atividade de trabalho das professoras está interligada em rede com outras Atividades, fato este que, seguindo os princípios da CHAT, potencializa o surgimento da contradição como força motriz para as transformações na Atividade e não nos permite analisá-la de maneira isolada. Isso significa que as condições estruturais do contexto social em que a atividade se desenvolve podem impulsionar ou impedir mudanças na Atividade. Portanto, analisamos o Sistema de Atividade de trabalho das professoras como um evento de longo prazo que perpassa vários outros sistemas, oportuno para criar ações e que evolui em um amplo espaço histórico e social (ENGESTRÖM, 2008).

Esse Sistema de Atividades pode ser representado graficamente, utilizando o modelo triangular, conforme Engeström (2008), que permite incluir seus componentes (sujeito, objeto, artefatos mediadores, regras, comunidade e divisão de trabalho) e descrever historicamente a Atividade de trabalho, ressaltando as contradições que nele se manifestam.

Figura 6: Estrutura do Sistema de Atividades de trabalho das professoras (S₁)



Fonte: Diagrama produzido pela autora e inspirado em Engeström (1987).

No Sistema de Atividades (S₁), Figura 6, compreendemos que os *sujeitos* são as quatro professoras que atuam no 4º e no 5º ano que direcionam suas ações para um *runaway object* (ensino) – que são mediadas por *artefatos*, tais como os projetos externos e internos, as avaliações externas e fichas do Programa Circuito Campeão, os testes de avaliação de aprendizagem, o portfólio dos projetos, entre outros, visando alcançar um *resultado*: aprendizagem como o desenvolvimento humano. Para desenvolver essas ações, os sujeitos (professoras) têm de observar *regras* e normas que regulam a atividade. Entre as *regras* para a realização das ações de ensino, destacamos algumas que vêm dos órgãos reguladores: cumprir o protocolo do Programa Circuito Campeão; atender os projetos externos; preparar os alunos para as avaliações externas, cumprir as atividades planejadas, participar das reuniões de planejamento, cumprir os acordos estabelecidos pelas instituições reguladoras do sistema de ensino (Seduc, MEC, INEP, OCDE) etc. Outras *regras* são estabelecidas entre as próprias professoras como forma de amenizar o direcionamento dado pelo sistema de ensino e atender às necessidades dos seus alunos: criar situações que garantam a aprendizagem das crianças em variados aspectos intelectuais, não só nas áreas priorizadas pela Seduc/TO; realizar os projetos a partir da realidade da comunidade e ampliando o acesso das crianças aos espaços de cultura e lazer. Todas essas regras têm referência em uma *comunidade* da qual participam alunos, outras professoras e profissionais da escola, pais, Seduc, IAS, OCDE, órgãos parceiros públicos e privados. Em uma comunidade, há grupos que se organizam assumindo tarefas e papéis, configurando uma *divisão de trabalho* que diz respeito às relações de poder e alternância de autoridade entre os membros da comunidade (ora entre as professoras e a Seduc, com a Secretaria exercendo autoridade, ora entre as próprias professoras, partilhando autoridade com os representantes da gestão da escola ou com os próprios alunos).

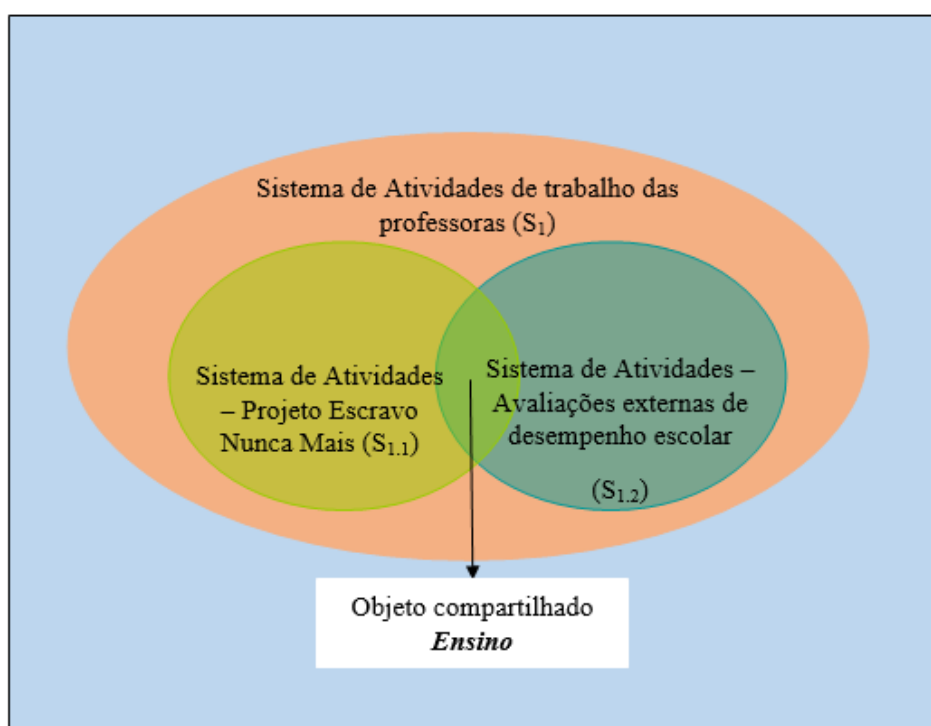
No Sistema de Atividades de trabalho das professoras, primeiro a manifestação da contradição primária está mais evidente no objeto da atividade (*ensino*), contudo, quando olhamos através da historicidade da Atividade, percebemos que ela irradia para os outros componentes do Sistema. Segundo Engeström (2015), as contradições em um Sistema de Atividades podem existir em diferentes níveis, dentro dos componentes de um sistema ou entre eles e entre os Sistemas de Atividades. À medida que acentuam as manifestações dessa contradição, as professoras começam a questionar as normas e os padrões preestabelecidos para o cumprimento delas, ampliando as possibilidades de mudança coletiva, gerando expansões da Atividade.

Situamos essa Atividade dentro de uma rede de Sistemas de Atividades, circunstância esta que nos permite fazer diferentes movimentos de *zoom in* e *inwards* (para baixo e para dentro) e *zoom out* e *outwards* (para cima e para fora) no sistema mais amplo: Sistema de Atividades de Trabalho das Professoras (ENGESTRÖM, 2016). Ao posicionar a lente de análise para cima e para fora, é possível enxergar o Sistema de Atividades das professoras interconectado por uma rede de duas ou mais atividades interagindo entre si: um que direciona ações para o desenvolvimento de projetos externos; e o outro em que as ações estão direcionadas às avaliações externas.

Focamos, dessa forma, em nossa unidade de análise, realizando os diferentes movimentos de aproximação e afastamento explicados acima, e caracterizamos dois outros sistemas conectados em rede, em cujas análises buscamos entender as aprendizagens das professoras: *Sistema de Atividades – Projeto Escravo Nunca Mais* e *Sistema de Atividades – Avaliações externas de desempenho escolar*.

A Figura 7 representa a unidade de análise Sistema de Atividades de trabalho das professoras (S_1), evidenciando a rede formada pelos outros dois sistemas de atividades compartilhando o mesmo objeto *ensino*.

Figura 7: Rede de sistemas representativa da unidade de análise



O diagrama anterior é um esforço da pesquisadora em representar o Sistema de Atividade de trabalho das professoras (S_1) considerando a interação com outros dois sistemas ($S_{1.1}$) Sistema de Atividades – Projeto Escravo Nunca Mais e ($S_{1.2}$) Sistema de Atividades – Avaliações externas de desempenho escolar. De acordo com Engeström (2001, p. 136), “os problemas e potencialidades só podem ser compreendidos na historicidade do sistema de atividade”, por isso, a análise é feita tanto localmente, observando as relações internas e as mudanças históricas dentro de cada um dos sistemas $S_{1.1}$ e $S_{1.2}$, quanto do ponto de vista histórico global, analisando as Atividades que se relacionam com o Sistema de Atividades mais amplo (S_1).

Considerando a ambiguidade do *objeto* ‘ensino’ e como essa ambiguidade se reflete nos outros componentes desse Sistema de Atividades, nas próximas seções, 4.1 e 4.2, focalizamos nossa lente de modo alternado entre o Sistema de Atividades – Projeto Escravo Nunca Mais e o ($S_{1.2}$) Sistema de Atividades – Avaliações externas de desempenho escolar, evidenciando seus componentes, as tensões e contradições que reverberam neles e influenciam as ações das professoras dentro do Sistema de Atividades como um todo.

4.1 Sistema de Atividades – Projeto Escravo Nunca Mais ($S_{1.1}$)

Esse projeto é uma iniciativa do Ministério do Trabalho (MT), Superintendência do Estado do Tocantins, em parceria com a Seduc, para combater o trabalho escravo infantil no estado.

Como vimos no excerto da primeira reunião, as professoras do turno vespertino – particularmente Jeanne e Elza, que atuam no 4º e no 5º ano – entenderam que a realização do Projeto Escravo Nunca Mais não era ponto de negociação com a escola, era uma imposição, e mesmo sob protesto decidiram que cada professora iria pesquisar as temáticas relacionadas ao tema, atendendo às especificidades de cada turma (faixa etária, nível de leitura e possibilidade de desenvolver habilidades dentro das disciplinas), tentando conciliar com o planejamento que priorizava a preparação das crianças para as avaliações externas (reunião - linha 10).

A fala da professora Elza demonstra a sua preocupação em relação à diversidade e ao volume de avaliações externas a que os alunos serão submetidos, mas também quanto à prioridade que precisa dar a elas. Ela exterioriza sua preocupação com o tempo disponível

para ensinar os conteúdos de matemática e língua portuguesa, disciplinas que têm um peso maior na aferição do desempenho dos alunos e que garantem a boa classificação da escola.

A imposição de desenvolver o Projeto Escravo Nunca Mais desencadeia uma tensão entre elas e a orientadora (reunião - linha 7), pois esta, apesar de concordar com a reclamação das professoras, justifica o modo de agir da Seduc, colocando-se também como obrigada a cumprir uma ordem. O papel de representante da Seduc assumido pela orientadora educacional também revela os conflitos vividos por ela. Apesar de ser quem acompanha o desenvolvimento do trabalho das professoras e concordar com as reclamações das mesmas, não tem autoridade para atender suas reivindicações e muito menos para impor a elas o modo como executar o projeto.

As professoras então decidem reorganizar o trabalho pedagógico para desenvolver o projeto, sem que o novo planejamento comprometa o foco anterior, que era as provas de avaliação externas. Até esse momento, parece-nos que elas estariam simplesmente cumprindo uma tarefa, sem maior engajamento individual ou coletivo – ou seja, atuando no nível das ações de ensino.

Mas nessa mesma reunião, a professora Jeanne também já anuncia que o tema do projeto é importante para o contexto em que vivem as crianças (reunião- linha 12), convocando as colegas para um trabalho coletivo e dando a entender que tinha consciência de que o tema dialogava com a realidade vivida pelas crianças. De fato, elas combinaram uma nova reunião para organizar e finalizar o plano de execução do projeto.

Na segunda reunião, as professoras confirmaram a percepção que tivemos quando a professora Jeanne comenta sobre a importância do tema. Enquanto anotava no diário as minhas impressões foi se confirmando que, a partir das ações individuais de pesquisa e do compartilhamento do material encontrado, as professoras foram se conscientizando da necessidade de se engajar no projeto, das ações que deveriam desenvolver e como poderiam para se organizar para executar o projeto, que passa a ser visto como um trabalho coletivo. Quando acabou a reunião, conversei com as professoras Jeanne e Elza, que fazem parte do grupo de professoras do 4º e do 5º ano (turno vespertino), intencionada a entender o que as motivava a desenvolver o projeto, a partir daquela reunião. Como já indicavam as falas da reunião - linhas 15, 16 e 21, as professoras me explicaram que “se sentem responsáveis pelas crianças e que para alguns [alunos], a escola é o único espaço para aprender sobre esse tema” (Anotação do diário de campo 19/09/2018).

A partir das informações coletadas durante a reunião, mantendo a organização do próprio grupo, o planejamento para execução do projeto ficou assim: as professoras do 2º

(Carmem) e do 3º ano (Adriana), ambas do turno vespertino, escolheriam os livros de literatura infantil que contemplam a temática e que compõem o cantinho da leitura do Programa Circuito Campeão; as professoras do 4º e do 5º ano, também do turno vespertino, trabalhariam com as reportagens de jornais e com a produção textual, bem como leitura e interpretação de dados numéricos, retirados das reportagens em forma de tabelas ou gráficos com dados sobre o trabalho infantil na região.

Das anotações das reuniões e das conversas individuais com as professoras, elaborei um quadro que sintetiza as ações planejadas (Quadro 5).

Quadro 5: Ações planejadas pelas professoras do turno vespertino para o Projeto Trabalho Escravo Nunca Mais

Material utilizado	Professora/ sujeito	Turma	Estratégia metodológica na sala de aula	Habilidade
Reportagens sobre trabalho infantil veiculadas em jornais do estado do Tocantins	Jeanne	5º ano	Divisão das reportagens em grupo/leitura com problematização dos assuntos tratados e recorte dos números apontados nas reportagens.	Estimular a leitura, a capacidade de interpretação e compreensão acerca dos dados numéricos apresentados nas reportagens.
Literatura infantil – livro: <i>Trabalho de criança, não é brincadeira não</i> (Rosana Ramos)	Elza	4º ano	Roda de leitura do Circuito Campeão. A partir dos assuntos abordados no livro, propor uma releitura com as crianças sobre as aproximações do livro com o que eles conhecem.	Estimular a leitura, a escrita e a imaginação, por meio da produção textual.
Vídeo “Menino de carvão” YouTube ⁷²	Adriana	3º ano	Assistir ao vídeo, pois se aproxima das características regionais do estado do Tocantins, fazer a leitura de imagem a partir do vídeo para exposição.	Compreensão da aproximação das características regionais do local do vídeo com o estado do Tocantins, compreensão do trabalho infantil. Representação

⁷² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=580&v=0_KZ6IX4WY0. Acesso em: 5 nov. 2020.

				do vídeo por meio dos desenhos.
Música “Criança não trabalha” (Palavra Cantada)	Carmem	2º ano	Ouvir e cantar a música, que trata sobre direitos das crianças. Listar as pequenas tarefas que as crianças podem realizar e aquelas que podem ser caracterizadas como trabalho escravo infantil.	Estimular, por meio da musicalidade, o brincar, refletir os direitos das crianças e reconhecer tipos de trabalho escravo infantil.

Fonte: Elaboração da autora, adaptado da observação realizada no dia 19/09/2018.

Ao analisar o quadro, percebemos que o motivo de as professoras desenvolverem o Projeto Escravo Nunca Mais não era somente pela obrigação de cumprir uma tarefa da Seduc/MT-TO. Outrossim, a partir das pesquisas realizadas sobre a temática do projeto, as professoras tomaram consciência da existência do trabalho infantil na região e viram a necessidade de discutir a temática com os alunos. A partir de então, percebemos que elas se engajaram de fato no projeto, demonstrando uma vontade coletiva de mudança da realidade encontrada por elas, e começaram a enxergar no projeto um caminho para isso, ainda que se mantivessem atentas às avaliações externas a que seus alunos são submetidos.

Conforme definido na segunda reunião, a orientadora educacional Carolina ficou responsável por providenciar os materiais (cartolina, tinta, papel) para desenvolvimento das etapas de atividades em sala de aula e registrar os trabalhos desenvolvidos em cada turma, organizando o material que mostraria as evidências da execução do projeto: o portfólio que seria enviado à Seduc/TO.

Além disso, eu consegui acompanhar⁷³ três aulas do Projeto Escravo Nunca Mais: as aulas das professoras Elza (4º ano) e Jeanne (5º ano), que atuam no vespertino, e da professora Catarina (5º ano), no matutino. Elas abordaram a temática do trabalho infantil de diferentes maneiras, seguindo o planejamento definido pelo grupo na segunda reunião.

As aulas que acompanhei foram registradas com o auxílio do caderno de campo, da gravação em áudio e com imagens cedidas pela escola. A partir desse material, produzi um relato tentando reconstruir as aulas, destacando as ações individuais e também as coletivas. Esse conjunto de registros foi usado porque consideramos importante ampliar a nossa lente de análise para além das ações de planejamento, que considera os aspectos socioculturais

⁷³ Anotações do diário de campo em setembro de 2018.

do coletivo de professoras, ou mesmo suas subjetividades, e também para incluir ações de ensino em sala de aula com os alunos e os artefatos de mediação dessas ações.

Relato 1 – Aula da professora Jeanne – Projeto Escravo Nunca Mais

A aula foi realizada no dia 25 de setembro no período vespertino, na turma do 5º ano, em que estudam crianças entre 10 e 11 anos. A professora relembrou aos alunos que na aula anterior havia falado sobre o projeto chamado Escravo Nunca Mais e também que esse projeto abordaria a temática do trabalho escravo infantil. Na sequência, ela perguntou aos alunos: “o que vocês acham que é considerado trabalho infantil?”.

Os estudantes foram respondendo em coro, de modo que muitas vezes se confundiam na sala. Alguns alunos fizeram brincadeiras sobre a cobrança do trabalho doméstico em casa pelos pais, outros citaram notícias que escutavam na TV. A professora Jeanne, então, organizou a ordem das falas, e uma aluna respondeu que tinha uma colega que cuidava de um bebê durante meio período do dia na casa de uma tia e perguntou para a professora se isso seria trabalho escravo.

Diante dos comentários dos alunos, a professora foi pontuando um a um com cautela e explicando que é comum que os pais ensinem as crianças a realizarem pequenas tarefas de ajuda em casa, o que é diferente do trabalho infantil doméstico, como “cuidar de um bebê”, citado pela aluna.

Depois desse primeiro momento de consulta aos alunos sobre a temática, a professora comentou sobre a existência do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, mostrando o livro para eles, enfatizou: “é um conjunto de leis que protege as crianças”. Ela também fez a leitura dos artigos⁷⁴ 53 e 60 do ECA, que tratam, respectivamente, do “direito à educação e a proibição do trabalho a menores de 14 anos de idade”.

Após a leitura dos artigos, a professora leu as várias manchetes⁷⁵ de jornais que ela havia separado com o tema “trabalho escravo infantil”:

- Tocantins tem mais de 20 mil de crianças em situação de trabalho escravo infantil (Notícias CedecaTO, mar. 2017);
- Trabalho infantil no TO: maioria trabalha na zona rural e ganha pouco mais de 200 (Gazeta do Cerrado, out. 2017);
- Governo e sociedade civil discutem o combate ao trabalho infantil na região do Jalapão (Conexão Tocantins, jun. 2016)

⁷⁴ Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf. Acesso em: 5 nov. 2020.

⁷⁵ As notícias citadas estão disponíveis nos seguintes sites: http://www.cedecato.org.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=748&catid=20&Itemid=211; <https://gazetadocerrado.com.br/2017/07/10/trabalho-infantil-no-to-maioria-trabalha-na-zona-rural-e-ganha-pouco-mais-de-r-200/>; <https://conexaoto.com.br/2017/05/02/69-71-do-trabalho-infantil-e-feito-por-meninos-contra-30-29-das-meninas>. Acesso em: 5 nov. 2020.

- 69,71% do trabalho infantil no Tocantins é feito por meninos contra 30,29% feito por meninas (Conexão Tocantins, maio 2017)

À medida que fazia a leitura das notícias, a professora anotava no quadro as principais ideias, para exemplificar para os alunos o que era considerado trabalho escravo infantil. Após essa discussão e o levantamento sobre os tipos de trabalho que foram mencionados nas reportagens, a professora organizou grupos de alunos para realizar a tarefa relacionada ao projeto.

Como combinado na segunda reunião, cada professora escolheu o tipo de material e abordagem que faria em sua turma, dentro daquele rol de possibilidades levantado coletivamente. Jeanne organizou a turma em grupos, ficando um responsável pela confecção de um cartaz com os dados numéricos identificados nas notícias dos jornais, com análise das informações realizada com o auxílio da professora. Os outros três grupos ficaram responsáveis pelas produções textuais sobre os temas noticiados. Ficou acertado entre professora e alunos que na aula seguinte estes iriam socializar esses trabalhos para os colegas do 4º ano. Essa socialização havia sido combinada entre as professoras na reunião, quando também ficou acordado que a orientadora Carolina seria convidada para fazer o registro das evidências (foto dos produtos produzidos – cartaz, produção textual – para compor o portfólio) da execução do projeto⁷⁶.

Figura 8: Aula de desenvolvimento do projeto, 5º ano vespertino



Grupo responsável pela elaboração do cartaz com os dados das reportagens.



Produção textual elaborada em grupo sobre a temática do projeto.

Fonte: Arquivo da escola/2018.

⁷⁶ Imagens cedida pela escola, tendo em vista que a pesquisadora observou as aulas com o auxílio do diário de campo e gravação em áudio.

Relato 2 - Aula da professora Elza – Projeto Escravo Nunca Mais

Aula no 4º ano vespertino realizada no dia 27 de setembro com alunos de faixa etária entre 9 e 10 anos. A professora iniciou a aula chamando as crianças para a Roda de Leitura, uma prática cotidiana de sala de aula nessa escola, devido ao cumprimento da rotina do Programa Circuito Campeão. Após as crianças se sentarem em roda no chão, Elza explicou que o Projeto Escravo Nunca Mais seria desenvolvido na escola, e que todos os alunos do ensino fundamental estariam envolvidos. Ela também explicou que nesse projeto eles iriam aprender sobre o trabalho escravo infantil, e que esse assunto ainda era uma realidade do Brasil e do estado do Tocantins.

Ela fez a abordagem inicial com as crianças expondo um cartaz com a ampliação (Figura 9) da cartilha “Saiba tudo sobre o trabalho infantil”, elaborada pela Superintendência Regional do Trabalho e Emprego no Paraná, ilustrada por Ziraldo⁷⁷, que a escola recebeu como material de apoio para o desenvolvimento do projeto. Essa cartilha apresenta de forma lúdica e em linguagem acessível para as crianças fragmentos de documentos oficiais com a legislação brasileira sobre o trabalho infantil: a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990); a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT – Decreto 5.452/1943), entre outras leis e normativas.

A partir da leitura coletiva do cartaz, ela explicou que essa não era uma realidade somente do Brasil, que muitos países estão unidos no combate ao trabalho escravo infantil. Enquanto mostrava as informações contidas no cartaz com a ampliação da cartilha, explicava as razões pelas quais as crianças não devem ser expostas ao trabalho.

Depois de socializar o conteúdo da cartilha exposto no cartaz, a professora propôs às crianças a leitura do livro *Trabalho de criança, não é brincadeira não*, da autora Rosana Ramos, como planejado na reunião com as outras professoras. O exemplar do livro foi circulando na roda e cada criança lia um trechinho. Escrito em versos, o livro traz diversas formas de violência a que as crianças estão expostas e também diferencia as pequenas tarefas nos afazeres do dia a dia de uma situação de trabalho infantil. Enquanto o livro passava de mão em mão, a professora fazia intervenções articulando as orientações discutidas na cartilha e na leitura do livro.

As tarefas domésticas (orientadas pelos pais) voltaram a ser questionadas pelas crianças durante a leitura do livro, pois esse assunto é abordado pela autora e também mencionado na cartilha “Saiba tudo sobre o trabalho infantil”. Uma delas comenta “sobre ter que ajudar na limpeza da casa, buscar o irmão na creche”. Usando o próprio livro, a professora explica que:

Elza: ajudar nas tarefas de casa é um modo de as crianças participarem da rotina do ambiente que vivem e desenvolver também o senso de responsabilidade e

⁷⁷A cartilha foi enviada para a escola como material de apoio posterior às reuniões de organização do projeto, por isso ela não é mencionada em nenhuma das reuniões. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/ziraldo/cartilha_trabalho_infantil.pdf. Acesso em: 6 nov. 2020.

cuidado com seus objetos pessoais (Transcrição de excerto da aula do projeto, 4º ano, 27 set. 2018).

A professora chama a atenção da turma para explicar que essas tarefas de “ajuda em casa” não podem ocupar mais tempo do que os estudos e o próprio brincar, porém ela ressalta a diversidade da realidade brasileira e das próprias crianças. Ela diz que é necessário um olhar delicado para cada caso.

Elza: que muitos, às vezes por necessidade, porque os pais trabalham longe de casa, as crianças acabam assumindo responsabilidades com a casa ou com o próprio cuidado dos irmãos mais novos. (Transcrição de excerto da aula do projeto, 4º ano, 27 set. 2018).

Depois dessa discussão, ela organiza a turma em grupos para confeccionar um cartaz com o que aprenderam sobre o tema. A produção textual no gênero “cartaz” é uma das habilidades previstas na disciplina de língua portuguesa; nessa aula, ele abordaria o tema do projeto.

Figura 9: Aula de desenvolvimento do projeto do 4º ano vespertino



Cartaz com ampliação da cartilha “Saiba tudo sobre o trabalho infantil” – utilizado pela professora como sensibilização inicial do tema.



Tarefa de produção textual – gênero cartaz, realizada em grupo pelos alunos.

Fonte: Arquivo da escola/2018.

Relato 3 – Aula da professora Catarina – Projeto Escravo Nunca Mais

Aula realizada no 5º ano matutino no dia 27 de setembro de 2018, em que a professora Catarina trabalhou a temática do trabalho infantil, de acordo com a proposta da professora Jeanne, que atua no 5º ano vespertino. As professoras Catarina e Jeanne compartilham o planejamento (ANEXO A)⁷⁸ do projeto mesmo quando não sentam para elaborar as tarefas juntas.

A professora Catarina explicou para os estudantes sobre a realização do Projeto Escravo Nunca Mais na escola e que era uma parceria com o Ministério do Trabalho. Um aluno perguntou o que era esse MT. Ela explicou que era um órgão fiscalizador do governo que acompanhava a situação do trabalhador para garantir o cumprimento dos direitos trabalhistas. Ela também explicou que, mesmo nos dias atuais, ainda existem muitas pessoas (adultas e crianças) na situação de trabalho escravo (nas fazendas, no trabalho doméstico, nas carvoarias, etc.). Alguns alunos fizeram referência ao período de escravidão no Brasil, dizendo que as pessoas trabalhavam amarradas e não ganhavam nada.

A professora aproveitou a manchete de uma das reportagens sobre trabalho infantil no Tocantins, “Maioria trabalha na zona rural e ganha pouco mais de 200” (Gazeta do Cerrado, out. 2017) para explicar que hoje em dia há outras configurações de trabalho escravo. Ela utilizou a matéria do jornal para situar os alunos sobre essa realidade do estado do Tocantins, dizendo que a maioria das crianças em situação de trabalho infantil trabalha na zona rural (nas fazendas no interior do estado) e que, de acordo com a notícia, ganham pouco mais de 200 reais. Uma aluna comentou que com esse dinheiro não compraria nem um celular “baratinho”.

Retomando as notícias de jornais trazidas pela professora Jeanne, a professora Catarina leu as manchetes e anotou os dados no quadro, para que as crianças visualizassem os números do trabalho infantil no estado. Além das notícias de jornais, ela trouxe um texto impresso, abordando a escravidão moderna⁷⁹. Fazendo a leitura do texto, ela explicou para as crianças que, no período imperial, havia uma lei que permitia que uma pessoa fosse propriedade da outra, como se fosse um objeto, podia até ser vendida ou trocada. O texto continha outros dados sobre a escravidão do trabalho moderno que também emprega crianças, como: a indústria da pesca; o tráfico de drogas; crianças pedindo esmolas nas ruas obrigadas por criminosos; e a exploração sexual de menores.

A professora aprofundou a explicação sobre a exploração sexual de crianças, norteadas por uma pesquisa, também trazida por ela. Segundo a pesquisa, uma das principais razões dessas práticas decorre da pobreza e da violência doméstica a que muitas crianças e adolescentes estão submetidos. Ela mostrou com a pesquisa que a maioria das vítimas são meninas e mulheres. Aproveitou esse momento e orientou as crianças sobre os canais de denúncia, o disque 100, onde é

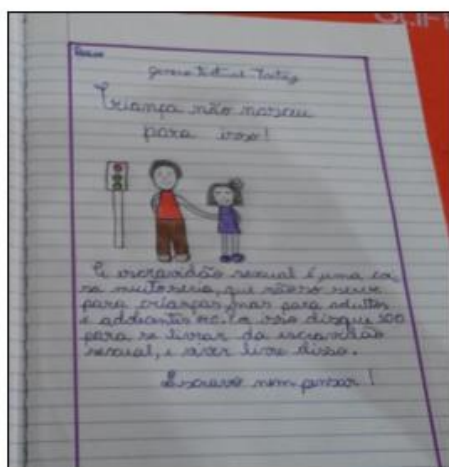
⁷⁸ Ficha de planejamento do 5º ano (matutino e vespertino) em anexo.

⁷⁹ Disponível em: <https://www.politize.com.br/escravidao-brasil-ainda-existe/>. Acesso em: 6 nov. 2020.

possível denunciar crimes contra os direitos humanos. Deu também o disque 180, canal de denúncia de crimes contra a mulher.

Depois da conversa sobre os tipos de trabalho escravo moderno, a professora orientou as crianças sobre a tarefa de produção textual (gênero cartaz) que seria feita no caderno: cada estudante produziu seu texto, depois foi feita a socialização para a turma.

Figura 10: Aula de desenvolvimento do projeto do 5º ano matutino



Produção textual individual sobre a exploração sexual infantil.



Produção textual individual sobre escravidão nos dias atuais.

Fonte: Arquivo da escola/2018.

Como vemos nos relatos, particularmente nesse projeto, as professoras trabalharam com leitura e produção do gênero textual “cartaz”, com interpretação de gráficos e tabelas que apresentavam o índice de trabalho escravo infantil no estado. Essas são habilidades previstas nos descritores relativos ao item Tratamento da Informação, habilidade avaliada na Prova Brasil. Dessa forma, em relação às ações do Projeto Escravo Nunca Mais, ainda que trouxessem um sentido para desenvolver o projeto com seus alunos, as professoras continuaram atentas ao conteúdo das avaliações externas e se mantiveram alinhadas com a política de educação que direciona o trabalho na escola para garantir os bons índices de desempenho e atender os objetivos da escola e da Seduc.

Analisando a sequência de ações das professoras, descritas com base no material empírico da pesquisa, em cada turma e no conjunto delas, utilizando a lente da CHAT, podemos configurar o Projeto Escravo Nunca Mais como um Sistema de Atividades,

Nesse sistema, o objeto – ensino – é o espaço-problema em que as ações das professoras do 4º e do 5º ano, que oscilam entre conscientizar as crianças e prepará-las para os testes de avaliação externas, são mediadas por *artefatos culturais*, que são compostos por documentos oficiais da Seduc, cartilha do MT, por materiais como vídeo documentário, livros infantis, leis como o ECA, artigos de jornais, música, textos e brincadeiras infantis, entre outros. Existem *regras* e normas que controlam as ações das professoras determinadas pelo sistema de ensino. Essas regras dizem respeito à definição de período de realização do projeto e do formato da entrega do portfólio, como comprovação de sua execução. Outras regras são estabelecidas pelas próprias professoras, após se conscientizarem sobre a situação do problema que aflige seus alunos: utilizar dados da região sobre a temática com os alunos do 4ª e do 5ª ano, abordar a ludicidade do tema com o 2º e o 3º ano, organizar visitas às turmas como forma de troca de apresentação dos trabalhos, trabalhar as habilidades de linguagem, garantir a presença da orientadora educacional entre as turmas para fazer o registro do produto para o portfólio. Por trás dessas regras, existe uma *comunidade* que compartilha o mesmo objeto *ensino*, que é composta por membros de diferentes origens: professoras da escola, servidores, pais, mídias locais, Seduc/TO, o MT etc. Esse conjunto de membros da comunidade alterna as relações de poder e a autoridade, repercutindo na *divisão de trabalho* na Atividade, uma vez que realça os papéis e as hierarquias entre os diferentes atores da comunidade e desses com os sujeitos. O *resultado* da atividade que parece realmente atender os objetivos das professoras e da instituição promotora, o MT, é a conscientização dos alunos sobre o trabalho escravo infantil e o portfólio para divulgação do projeto.

Ao analisarmos as transcrições das gravações das reuniões de planejamento do projeto, os relatos das aulas e as entrevistas com as professoras, identificamos que as cobranças do formato do projeto – idealizado pelo MT-TO e repassado pela Seduc-TO –, quando em contato com as ações de planejamento das professoras, gera tensões na Atividade. Uma das tensões é percebida entre os *sujeitos* (professoras) e a *comunidade*, mediada pelas *regras* para a realização do projeto. Enquanto as ações das professoras se direcionam para atender os protocolos e as exigências da gestão da escola e da Seduc/MT, o projeto é uma tarefa imposta que deve ser cumprida, bem como os produtos de sua comprovação (portfólio).

Mas, quando elas questionaram a orientadora educacional sobre a maneira como a decisão de acolher o projeto foi tomada sem consultá-las, como no diálogo com a orientadora educacional (reunião - linhas 5, 6 e 7), elas demonstram que tinham ciência de

que não havia outra opção, nem para as professoras, orientadora ou mesmo a escola a não ser aceitar. Esse tipo de abordagem opressora da administração pública pode contribuir para limitar a capacidade de questionamento da gestão escolar e das próprias professoras, ou, ainda, é capaz de moldar as práticas docentes. Contudo, ainda que estivessem insatisfeitas ou mesmo revoltadas com a demanda, elas resolvem acatar a ordem e, quando se deparam com o problema real – de que há trabalho escravo infantil que poderia incluir seus alunos –, elas assumem o projeto, passam a tomar suas próprias decisões e até a atribuir tarefas para a orientadora educacional, que passou a ser a encarregada de fazer o tal portfólio.

As professoras decidem se dedicar exatamente ao que elas acreditam ter sentido, deixando para a orientadora cumprir a formalidade do portfólio, demonstrando que não estavam apenas acatando uma ordem. A posição da orientadora educacional flutua, ora cumprindo ordens da Seduc, ora cumprindo as determinações das professoras, demonstrando as tensões vivenciadas entre ela e a comunidade (professoras e Seduc). Inclusive, quando a professora Jeanne (reunião - linha 5) questiona “quem da escola participou dessa reunião?”, ela coloca em xeque a própria autoridade da escola diante do sistema de ensino, o que reforça a desvalorização da gestão escolar. Esse é um aspecto levantado por Pereira (2019b) quando questiona modelos de sociedades dominadas por um projeto de educação para atender o capital humano e a sociedade do conhecimento. A posição subalterna ocupada pela própria gestão da escola revela as várias formas de poder e hierarquia entre os membros da comunidade no Sistema de Atividades de Trabalho das professoras.

Sobre as regras impostas pelo sistema de ensino de Tocantins, podemos argumentar, como faz Schryer (1993, p. 215 *apud* RUSSEL, 2009, p. 43), que as “regras de uma Atividade podem paralisar comportamentos individuais/coletivos, como também podem explicar as mudanças institucionais”. Nesse caso, ainda que as professoras revelem a insatisfação com o modo como o projeto foi imposto a elas, executá-lo é uma regra da escola, e não uma escolha dos docentes, ou seja, não está passível de negociação. Essa relação de imposição da realização do projeto sobre as professoras mostra que, no modo de produção capitalista, a força de trabalho das professoras é uma mercadoria, e que “aquilo que os indivíduos são, depende das condições materiais de sua produção” (MARX; ENGELS, 2005, p. 17-18 *apud* RUSSEL, 2009, p. 43).

Russel (2009) também destaca que mudanças organizacionais no trabalho implicam em criação de novas rotinas, normas e regras de operacionalização das ações. Na atividade que analisamos aqui, as tensões que emergem entre sujeitos/regras e sujeitos/comunidade

também provocam redirecionamento das ações na Atividade, ou seja, implica em, mais uma vez, que as professoras reorganizem o trabalho pedagógico, abrindo mão de outras atividades que consideravam prioritárias naquele momento e estabelecendo um novo padrão da atividade.

Após as pesquisas iniciais sobre o trabalho escravo infantil na região e se depararem com a gravidade do problema, promove-se um redirecionamento de ações, voltadas para conscientizar as crianças sobre os riscos a que elas podem estar sujeitas. No curso da Atividade, complexas relações se estabelecem em seu interior entre as professoras (*sujeito*) e a escola, Seduc, MT, alunos (*comunidade*), tensionadas pelas *regras* (realização do projeto, preparação os alunos para as avaliações externas), de modo que as ações mediadas pelos projetos e as avaliações externas (*artefatos*) são direcionadas à reorganização do trabalho delas. Essa reorganização forçada gera mudança na divisão do trabalho, com as professoras exercendo mais autoridade, adquirindo autonomia para desenvolver o projeto. No entanto, elas assumem mais atribuições, o que representa uma sobrecarga e formas de exploração do trabalho.

Percebemos que a mobilização das professoras para reelaborar as ações do projeto inclui o fato de ver em sua realização uma possibilidade de conscientização dos alunos sobre o trabalho escravo infantil de que muitos poderiam estar sendo vítimas. Mas, não havendo a possibilidade de recusar desenvolvê-lo – “Infelizmente, não temos muito o que fazer, somente realizar” (Carolina, reunião - linha 7) –, elas também veem que desenvolver o projeto com agilidade deixaria o caminho livre para focar somente na preparação dos alunos para as avaliações externas de desempenho escolar, outra exigência da Seduc (reunião- linha 22). Não se pode desconsiderar que os bons índices também têm valor significativo para elas, a escola, os alunos e os pais, como vimos no excerto da professora Catarina, na abertura desta tese. No andamento da atividade, planejando e executando as ações em sala, elas aprofundam a discussão sobre a realidade regional e enfatizam suas ações na conscientização das crianças como parte do processo de aprendizagem: Elza (reunião - linha 16) e Adriana (reunião - linha 19), como no excerto da segunda reunião de planejamento e nos relatos (reunião - linha 1, 2 e 3) das aulas.

As professoras reelaboram as ações previstas pela Seduc/MT para o projeto, a fim de que o ensino de produções textuais em diferentes gêneros viabilize para as crianças ferramentas de enfrentamento ao problema face ao contexto social por elas identificado.

Elas fazem uso dos conteúdos de matemática que atendem os descritores⁸⁰ das avaliações que antes serviam à preparação dos testes como um artefato que neste projeto ganha outro contorno: para se apropriar dos dados numéricos e gráficos sobre o trabalho escravo infantil na região como uma linguagem para entender a dimensão do problema na região e conscientizar sobre formas de combatê-lo.

No curso da Atividade, a conscientização ganha força, como vimos no teor das discussões realizadas em sala com as crianças sobre a temática, mostrando que elas realmente se engajam em uma atividade de trabalho, com foco no desenvolvimento humano. Todavia, há uma contradição latente na atividade por se desenvolver em ambiente governado por um modelo de política educacional que as mantém ligadas a outra imposição da Seduc/TO: manutenção de bons índices de desempenho da escola, medidos nas avaliações externas.

Mesmo que decididas a desenvolver o Projeto Escravo Nunca Mais pela sua relevância social na região, surgem tensões entre os *sujeitos* (professoras) e as *regras*, provocadas pela escolha de conteúdos de matemática (leitura de dados numéricos e elaboração de gráficos) e português (produção do gênero textual “cartaz”) (*artefatos*) para mediar a discussão sobre o problema do trabalho escravo infantil, como demonstrado nos relatos 1, 2 e 3. Dessa forma, no desenvolvimento do projeto, elas não se descuidam da preparação dos alunos para as avaliações externas, porque trabalham o tratamento das informações numéricas com dados do trabalho infantil na região. Elas criam oportunidades de trabalhar habilidades previstas nos descritores das avaliações externas, desenvolvendo e adaptando práticas de ensino, como uma solução para o problema de atender as demandas dos indicadores de desempenho, como vemos na aula da professora Jeanne. As professoras ocupam um lugar legítimo com protagonismo de modificar as ações no curso da atividade, fato que evidencia que o trabalho ordenado (o projeto inicial) é diferente do trabalho real (reelaboração do projeto).

Percebemos que, no andamento da atividade, as professoras redirecionam suas ações para o *objeto* “ensino”, a partir do enfrentamento das tensões que surgem entre os *sujeitos* (professoras) e a *comunidade* (orientadora educacional, Seduc, pais e alunos) frente às *regras* para desenvolver o projeto que, por sua vez, repercute na *divisão do trabalho*. Desde o primeiro momento em que o projeto foi apresentado pela orientadora educacional, as professoras reagiram à imposição de desenvolvê-lo, não aceitando inclusive o produto

⁸⁰**D27** Ler informações e dados apresentados em tabelas
D28 Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de colunas)

final exigido: um portfólio para enviar à Seduc. Essa reação mostra a resistência dessas professoras, que são conscientes das relações de trabalho que as oprimem e desconsideram a sua capacidade de tomada de decisão.

Mas, engajadas em uma atividade coletiva, elas enfrentam as tensões que se avolumam no *objeto*, fazendo adaptações no projeto, tomando decisão, elas mesmas, sobre os materiais para a sala de aula e decidindo que o foco da discussão deveria ser o contexto local. Para discutir as reportagens, elas organizam os alunos em sala e propõem metodologias de ensino a partir das suas próprias escolhas e decisões, ou seja, provocando perturbações e transformações internas, ainda que não rompam com a estrutura da atividade. Elas subvertem a estrutura organizacional e a autoridade nas relações de trabalho, quando terceirizam para a orientadora (*comunidade*) a elaboração do portfólio (*artefato*). Nesse momento, a orientadora passa a ser quem assume o papel de simples executora de tarefas definidas pelas professoras (reunião - linhas 20, 22 e 23).

Também, como percebido no relato da aula da professora Elza (4º ano), a escola recebeu, posteriormente às reuniões de organização das ações para execução do projeto, a Cartilha “Saiba tudo sobre o trabalho infantil” disponibilizada pelo MT como material de apoio. Essa cartilha (*artefato*) trazia uma discussão sobre o tema, com a linguagem adequada para a faixa etária, mas dialogando com uma criança “genérica”, o que infringia uma das *regras* definidas por elas de que o tema seria discutido com dados e situações do aluno da comunidade local. Elas usaram a cartilha nas aulas, mas produziram com ela um painel que foi exposto em sala e na escola, associando-a a outros materiais selecionados por elas mesmas com o contexto local: questões sensíveis relacionadas às crianças foram abordadas por elas, como a relação familiar e as tarefas domésticas, os diferentes tipos de trabalho escravo, entrando na exploração sexual infantil, no tráfico de drogas e em outras formas de escravidão contemporânea. Ao nosso ver, as professoras foram além da proposta da cartilha e da proposta do projeto como enviado para a escola.

As professoras, por meio de suas ações, situaram o projeto na realidade local, criando oportunidades das crianças se comunicarem e expressarem suas necessidades para a comunidade escolar. A coerência das ações das professoras reflete uma postura engajada com a aprendizagem das crianças, enfrentando os problemas e modelando novas formas de trabalho (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2013).

Quadro 6: Tensões evidenciadas no Sistema de Atividades – Projeto Escravo Nunca Mais

Sistema de Atividades – Projeto Escravo Nunca Mais		
Tensão	Componentes do sistema	Como a realização do projeto determinado pela SEDUC afeta o trabalho das professoras
<p>Desenvolvimento dos projetos planejados inicialmente pelas professoras</p> <p><i>versus</i></p> <p>desenvolvimento do projeto externo, não planejado pelas professoras e sem a sua participação na tomada de decisão.</p>	<p>Sujeitos (professoras)</p> <p><i>versus</i></p> <p>Comunidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sobrecarga de trabalho, pois inicialmente todas as atribuições para realização do projeto seriam executadas pelas professoras. - Submissão à Seduc e não participação das professoras nas tomadas de decisões de projetos que serão desenvolvidos por elas. - A falta de autonomia da própria escola em aceitar ou não desenvolver os projetos externos, fruto de parcerias entre Seduc e outros órgãos. - Abrir mão de ensinar conteúdos e desenvolver projetos que julgam mais relevantes para as crianças. - Relaxar na preparação dos alunos para as avaliações externas.
<p>Realizar o projeto porque é uma exigência da Seduc</p> <p><i>versus</i></p> <p>realizar o projeto porque há uma necessidade de conscientização das crianças sobre o tema no contexto regional</p>	<p>Sujeitos (professoras)</p> <p><i>versus</i></p> <p>Objeto</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Não realizar o projeto e não cumprir as regras do sistema de ensino (não era uma opção). - Fazer buscas e pesquisas para entender melhor o problema e planejar atividades que atendem a realidade do contexto social das crianças. - Produzir um produto para o portfólio para a Seduc.
<p>Executar o projeto sobre trabalho escravo infantil, utilizando somente a cartilha “Saiba tudo sobre o trabalho infantil”, disponibilizada pelo MT</p> <p><i>versus</i></p> <p>executar o Projeto Escravo Nunca Mais utilizando matérias que contextualizem a realidade social da região e a faixa etária</p>	<p>Sujeitos (professoras)</p> <p><i>versus</i></p> <p>Artefatos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criar novas atividades/formas para trabalhar o tema do projeto a partir da realidade do estado. - Reelaborar o projeto. - Designar alguém para fazer o portfólio da Seduc. - Conciliar as tarefas para o ensino de conteúdos disciplinares com o tema do projeto. - Manter o foco do trabalho pedagógico nas crianças, e não na Seduc.

das crianças.		
<p>Ensinar conteúdos e habilidades que atendam às necessidades de conscientização das crianças para o trabalho escravo infantil na região</p> <p><i>versus</i></p> <p>ensinar os conteúdos de matemática e português para manter a preparação das crianças para as avaliações externas que garantem os índices de desempenho escolar.</p>	<p>Sujeitos (professoras)</p> <p><i>versus</i></p> <p>Regras</p>	<p>As professoras querem realizar as ações do projeto e em paralelo manter o foco nas tarefas com conteúdo disciplinar para a preparação das crianças para as avaliações externas.</p> <p>- Utilizam os descritores das avaliações de desempenho na realização das tarefas do projeto.</p>

Essas tensões ocorrem e se avolumam, possibilitando perceber como a persistente contradição primária do capitalismo na educação se manifesta nesta atividade específica. As professoras se veem diante de: desenvolver o Projeto Escravo Nunca Mais para cumprir seu contrato de trabalho na instituição, reproduzindo a formulação dada pela parceria entre o MT e a Seduc-TO que as ignoram *versus* desenvolver o projeto para conscientizar as crianças e intervir em um grave problema social que as afeta por viverem naquela região em particular. Essa é a forma como entendemos que a contradição primária do capitalismo do valor de uso *versus* valor de troca se manifesta nesta atividade, irradiando para outros componentes do Sistema de Atividades.

A análise desse sistema mostra que as professoras enfrentam a contradição da atividade e reduzem a ambiguidade do *objeto* “*ensino*” por meio de ações de ensino em conciliação com os interesses da comunidade (alunos, pais, MT/Seduc) e os delas próprias. Elas então desenvolvem a atividade de ensino em uma zona de fronteira em que concorrem diferentes concepções de educação, que incluem orientações ideológicas, sociológicas e humanas. Esse enfrentamento promove uma momentânea mudança no objeto da atividade, estabelecendo um novo padrão da atividade. Ou seja, pequenas transformações expansivas na atividade que realçam o foco na conscientização dos alunos, trocando os papéis na divisão de trabalho e transferindo para a orientadora a imposição de registrar as evidências e elaborar o portfólio em resposta à Seduc como prova da tarefa cumprida. Mesmo com os

limites estabelecidos e controlados pelos interesses da Seduc e do MT, as professoras criam possibilidades assumidas pelo compromisso social com a aprendizagem como desenvolvimento humano das crianças, no que diz respeito à prevenção do trabalho escravo infantil. Segundo Engeström e Saninno (2010), as contradições são um conceito-chave na CHAT, porque elas podem produzir mudanças no objeto, transformações expansivas da Atividade e um novo padrão da Atividade coletiva, como as percebidas no sistema analisado.

A manifestação dessa contradição impulsiona mudanças no curso de ações das professoras e na atividade como um todo, porque, a nosso ver, há agravantes nas relações de trabalho entre as professoras e o governo/Seduc/TO/escola, quando as instituições impõem a elas tarefas, sem envolvê-las na sua formulação. Frente à exigência de desenvolver um projeto com um tema de relevância social como é o trabalho escravo infantil, conhecimentos são priorizados pelo Estado do Tocantins e pelas próprias professoras, a partir de referenciais diferentes. Em face a escolhas conflitantes, as professoras passam a viver o dilema de manter um trabalho que busca qualidade por meio de resultados expressos nos índices de avaliações externas, fomentando um modelo de educação para preparar as crianças para um futuro mercado de trabalho, enquanto elas trazem um histórico de privação e vivem um aqui e agora de exploração. Contrapor-se a esse modelo hegemônico de sociedade, seguindo valores e princípios que acreditam ser melhores para aquele contexto social, exige descumprir o rumo dado pelas políticas educacionais do estado, isto é, subverter a política.

Como estão envolvidas relações de trabalho que garantem a sobrevivência das próprias professoras, elas estão o tempo todo enfrentando as tensões na Atividade relacionadas com os conteúdos e as metodologias de ensino, tendo que escolher entre priorizar: os científicos, que são legitimados nos processos avaliativos de desempenho escolar das disciplinas de português e matemática; ou aqueles escolhidos por elas próprias, bem como a abordagem metodológica que escolheram e que acreditam promover reflexões emancipadoras das crianças sobre a sua própria condição de vulnerabilidade para o problema.

A premissa de educação como mercadoria, que sustenta a proposta do Estado do Tocantins, baseada na melhoria dos índices de desempenho escolar, mantém latente a contradição na Atividade e força as professoras a conciliar conteúdos científico-acadêmicos das avaliações externas como artefato mediador da discussão para conscientização para o problema do trabalho escravo infantil. Elas, contudo, criam estratégias pedagógicas que

possibilitem uma abordagem do tema da escravidão infantil, chamando atenção para o problema no contexto social particular. Essa é uma forma de enfrentar a contradição primária do capitalismo, contrapondo-se a um ensino de conteúdos disciplinares voltado a um aluno “sem face” que deve ser trabalhado para alcançar resultados em avaliações, como os estabelecidos pelo sistema educativo neoliberal, e que pode aprofundar as desigualdades sociais da região.

A análise indica que as professoras promovem mudanças na Atividade quando enfrentam a contradição e mudam sua própria prática. Ao nosso ver, ao promover essas mudanças, as professoras mobilizam conhecimentos que lhes permitem conciliar a preparação dos alunos para os testes avaliativos que dão ênfase às disciplinas Matemática e Português com uma perspectiva de ensino mais ampla, envolvendo outros conteúdos e disciplinas, práticas e valores. Dessa forma, apoiadas em Ball, Bass (2002), identificamos que no andamento da atividade de trabalho, pelo menos no que diz respeito ao ensino de matemática, as professoras atuam segundo dois dos domínios que estruturaram o Conhecimento Pedagógico para o Ensino (BALL, THAMES E PHELPS, 2008): o Conhecimento do Conteúdo e do Ensino e Conhecimento do Conteúdo e dos Alunos⁸¹. Ferreira (2014, p.14) explica que o conhecimento do conteúdo e dos alunos incluiria o conhecimento das relações entre os alunos e a matemática (dificuldades dos alunos com determinados conteúdo ou erros mais comuns cometidos por eles, por exemplo) e o conhecimento do conteúdo e do ensino envolveria estratégias para o ensino dos conteúdos na escola. Percebe-se ainda que para dar conta das recorrentes mudanças que têm de fazer em suas práticas pedagógicas, as professoras se valem do profundo conhecimento que possuem dos alunos e da comunidade, associado ao esforço individual e coletivo na busca constante de informações e de aprofundamento nos conhecimentos dos conteúdos de ensino. Ou seja, são professoras que estão dispostas a aprender na e com a prática, conferindo identidade a essas práticas.

Elas modificam a divisão de trabalho, alternando posições de poder, pois elas passam a definir o que é prioridade ou não naquele projeto para suas crianças. O poder agentivo das professoras é evidenciado pelas ações implementadas coletivamente, redirecionando as ações do projeto para um objeto: conscientizar os alunos (crianças) sobre

⁸¹ A pesquisadora Debora Ball e seus colegas pesquisadores (BALL, THAMES, PHELPS, 2008,) desenvolveram o conceito de conhecimento matemático para o ensino a partir dos estudos de Shulman (1987), que se estrutura em seis domínios: conhecimento comum do conteúdo; conhecimento especializado do conteúdo; conhecimento do conteúdo e dos alunos; conhecimento do conteúdo e do ensino; horizonte do conhecimento do conteúdo; conhecimento do conteúdo e do currículo.

a grave situação de trabalho escravo infantil a que elas estão sujeitas na região, com vistas ao desenvolvimento humano delas.

4.2 Sistema de Atividades – Avaliações externas (S_{1.2})

Para a análise deste Sistema de Atividades, consideramos as diferentes avaliações externas⁸² de que as crianças participam dentro e fora da escola, como listadas na seção 3. Entre essas, destacaremos as avaliações do Saeb da política de avaliação da educação no Brasil; as olimpíadas de matemática (OBMEP); as avaliações de monitoramento do programa Circuito Campeão (IAS), fruto da parceria público-privada adotada no estado do Tocantins e as avaliações dos processos seletivos para vagas em escolas referenciadas do ensino fundamental – anos finais.

Sobre a política de avaliações no Brasil, estudos de Gatti (et al. 2009, p. 10) explicam que “a avaliação como programa de governo é relativamente recente no país, com um percurso de 30 anos”. As políticas de avaliações são alicerçadas na mensuração de resultados em harmonia com os padrões internacionais⁸³ e se expandiram com a adesão ao Pisa nos anos 2000, período do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Adota-se, naquele momento, um discurso educacional em sintonia com as demandas do mercado de trabalho em um contexto de economias globalizadas. Um forte argumento para esse modelo de educação é a defesa de que o “Capital Humano ocupará a centralidade nos processos de crescimento econômico baseado na ideia da Sociedade do Conhecimento” (PEREIRA, 2019a, p. 1.719), passando a atribuir à escola pública o papel de centro de desenvolvimento de competências e habilidades para a preparação do trabalhador.

Ainda que se distanciasse da agenda neoliberal de privatizações dos anos 1990, buscando minimizar os efeitos de injustiças sociais de décadas anteriores, os governos progressistas⁸⁴ da América do Sul, nos anos 2000, tentaram estabelecer uma agenda de

⁸² Ressaltamos que neste trabalho o objetivo não é analisar as “avaliações externas, ou o desempenho das escolas/alunos”. Outrossim, analisamos como a presença desses instrumentos, do ponto de vista da política educacional de avaliações e articulados a outros artefatos e contextos, desencadeia tensões e contradições na Atividade de trabalho das professoras.

⁸³ Nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998, 1999-2002) e na gestão de Paulo Renato de Souza no MEC, na direção da lógica de financiamentos dos organismos internacionais, foi criado um Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), objetivando a busca por resultados nos sistemas de ensino. Nesse período, as avaliações externas de larga escala da educação básica e superior ganham notoriedade nas políticas educacionais no país e são asseguradas na aprovação da LDB nº 9.394/1996, inciso VI do artigo 9º.

⁸⁴ Conforme Gudynas (2016, p. 28) explica, esse grupo de governos inclui os de Néstor Kirchner e Cristina Fernández de Kirchner na Argentina, de Evo Morales na Bolívia, de Lula da Silva e Dilma Rousseff no

conciliação de políticas sociais com a de desenvolvimento econômico. Tal agenda, no entanto, não deixou de contribuir para a precarização do trabalho e as perdas de direitos sociais, em nome do crescimento econômico e da competitividade (TEODORO; JEZINE, 2012; ROBERTSON, 2012). O fato é que o cenário de produtivismo na educação não desapareceu nesse período, compartilhando as imposições de organismos internacionais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁸⁵ e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que disponibilizam linhas de crédito para investimentos no país. Ou seja, no fundo, não se abandona o modelo de educação que se conforma à lógica neoliberal contemporânea.

No campo da educação brasileira, os governos progressistas do presidente Lula e da presidenta Dilma investiram maciçamente em políticas públicas voltadas para a redução de desigualdades sociais, de acesso e expansão da educação básica e superior. Paralelamente, esses governos deram prosseguimento às políticas de avaliação de larga escala e financiamento da educação, consoante ao processo de globalização econômica, atuando em conjunto com a OCDE e fortalecendo a relação entre o público e o privado⁸⁶ (PERONI, 2012). Outras esferas de governo, estadual e municipal, seguem as políticas nacionais, como é o caso do governo do Tocantins, que segue o governo federal, seja por compartilhar ideologicamente desses princípios, seja pelas amarras das políticas de financiamento da educação definidas nos acordos nacionais e internacionais, ainda que implementem suas próprias políticas de avaliação que incorporam princípios e valores locais.

A partir de 2007, o desempenho da educação passou a ser medido pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁸⁷, que é um indicador de qualidade do aprendizado nacional que, de acordo com a meta do PNE (Figura 13), objetiva alcançar a média 6, até o ano de 2021, equiparando-se aos países da OCDE. Sendo assim, o Inep criou critérios de comparação entre o Saeb e o Pisa para medir o desempenho dos estudantes.

Brasil, de Rafael Correa no Equador, de Tabaré Vázquez e José “Pepe” Mujica no Uruguai e de Hugo Chávez e Nicolás Maduro na Venezuela. Pode-se argumentar que desse grupo fez parte o Paraguai durante a presidência de Fernando Lugo, até sua deposição, mas é altamente discutível se os governos de Ricardo Lagos ou a primeira presidência de Michelle Bachelet no Chile foram parcial ou intermitentemente progressivos. Esses governos e seus constituintes usaram vários nomes, além de progressistas, como a Nova Esquerda, o socialismo do século 21, o bolivarianismo, etc. O rótulo progressivismo é aquele que se consolidou, uma vez que é utilizado por eles próprios; um exemplo disso são os Encontros Progressistas Latino-Americanos (ELAP), dos quais participam esses governos e suas bases de apoio.

⁸⁵ A OCDE coordena o Programme for International Student Assessment (Pisa).

⁸⁶ Na gestão do ministro Fernando Haddad no MEC, é aprovado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007) no lançamento Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007). O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), foi o mecanismo jurídico para implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios.

⁸⁷ Ver site: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 8 nov. 2020.

Além disso, esses indicadores funcionam como balizadores para esses organismos que financiam projetos/programas nacionais em diferentes áreas, principalmente para a área da educação.

O Ideb é um indicador sintético que combina duas dimensões da qualidade da educação: o fluxo escolar (taxa de aprovação) e o desempenho (médias de proficiência) dos estudantes em avaliações padronizadas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Tais dimensões se alinham às políticas educacionais neoliberais da OCDE.

A rede estadual de educação do Tocantins, a exemplo de outros estados da federação, vem trabalhando para se destacar no cenário nacional, buscando índices de Ideb próximos ou maiores que a média nacional⁸⁸. Conforme informações disponíveis no Plano Estadual de Educação do Estado do Tocantins⁸⁹ (PEE/TO, 2015), de acordo com a meta 23, que trata dos índices relacionados às avaliações de desempenho escolar, a rede estadual de educação visa, além da garantia da qualidade da educação básica em todas as “etapas, níveis e modalidades” (PEE/TO, 2015, p. 42), atingir os seguintes índices médios estaduais em relação ao Ideb nacional, descritas a seguir.

Figura 12: Meta das médias a serem alcançadas pela rede estadual de educação do Tocantins

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Tocantins (2013) 5,1	4,9	5,2	5,5	5,7
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Tocantins (2013) 3,7	4,6	4,9	5,1	5,4
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2
Tocantins (2013) 3,2	4,0	4,4	4,7	4,9

Fonte: Tocantins (2015).

Em relação às avaliações externas de larga escala, a Escola Menino do Mato, onde a pesquisa foi realizada, tem alcançado índices que a colocam em posições de visibilidade satisfatória no estado. Em 2019, o Ideb da escola alcançou média de 6,5, ultrapassando a meta estadual (Figura 12) e a nacional projetada para ela (Figura 13).

⁸⁸ Em relação aos anos iniciais, no último resultado do Ideb divulgado pelo portal do Inep a média atual do Ideb nacional é 5,8 e a média atual do estado do Tocantins é 5,6, referente ao ano de 2017. Ver site: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>.

⁸⁹ Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/412369/>. Acesso em: 8 nov. 2020.

Figura 13: Ideb – Resultados e Metas por escola



Fonte: Inep⁹⁰.

A cada Ideb divulgado, a média alcançada pela escola contribui para aumentar a pressão interna e externa sobre ela para manter os resultados, e isso parece afetar o trabalho das professoras com as crianças: se por um lado elas sofrem a pressão externa para direcionar o ensino para resultados, com o que as professoras não comungam plenamente, por outro lado, a posição de destaque que os resultados da escola têm perante a comunidade e a própria Seduc/TO é para elas um reconhecimento do bom trabalho que é realizado.

Os efeitos dessas pressões são evidenciados em diversos momentos na escola. Um desses foi relatado na seção 3 (quadro 4), durante uma reunião informativa sobre as avaliações externas, previstas para o segundo semestre de 2018.

É importante chamar atenção para o fato de que desde o início, a reunião sobre avaliações externas foi organizada de modo diferente das outras reuniões de planejamento, como ocorreu na do Projeto Escravo Nunca Mais. Para essa reunião, a escola priorizou a participação de todas as professoras do 4ª e do 5ª ano dos dois turnos (matutino e vespertino), inclusive sendo realizada fora do horário de expediente. As professoras que lecionam pela manhã ficaram até um pouco mais tarde na escola e as da tarde chegaram um pouco mais cedo.

⁹⁰ Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2390564>. Acesso em: 8 nov. 2020.

Vimos também na seção 3 que, além das avaliações do Saeb, as professoras lidam com outras avaliações externas. As avaliações de monitoramento do Programa Circuito Campeão são uma das ações do projeto que é supervisionado pela equipe do Instituto Ayrton Senna (IAS) e a OBMEP.

O arranjo feito pela escola para reunir as quatro professoras em um só momento já revela a pressão em manter seus índices de desempenho nas avaliações externas (Saeb), a ponto de justificar mudanças na rotina de atividades administrativas e pedagógicas da escola. Pela fala inicial da orientadora educacional (reunião - linha 24), pareceu-me que esse já era um assunto comum às professoras que convivem com o segundo semestre do ano letivo com inúmeras “avaliações externas”.

Como vimos, as professoras se preocupam com o acúmulo de avaliações externas porque também precisam manter as avaliações bimestrais da aprendizagem, que têm objetivos diferentes. Administrar essa agenda de avaliações internas e externas requer privilegiar conteúdos e habilidades para atender uma e outra, sobrecarregando o trabalho delas com as avaliações externas sobrepondo-se às internas. Nas avaliações externas, há uma preponderância de cobrança das habilidades do campo da matemática, o que exige uma atenção direcionada das professoras para esses conteúdos de ensino. Para atender todas as demandas de ensino, que incluem as avaliações externas, as professoras estão constantemente reorganizando o planejamento pedagógico.

Aproveitando esta brecha que surge também por pressão de outro tipo de avaliação, as avaliações bimestrais da escola, no entanto a professora Catarina se mostra mais livre para fomentar a discussão sobre bioma (excerto 5). Ela levanta questões importantes sobre a relação das crianças com a natureza chamando-as para uma reflexão dos alunos sobre a preservação e a manutenção da vida digna para todos. Essa abordagem difere da observada nas aulas de matemática, por exemplo, que tinham o foco em procedimentos que atendem ao tipo de questões que são cobradas nas provas de avaliação de larga escala e na OBMEP.

Também nos chama atenção a preocupação das próprias crianças com relação às avaliações externas. Elas são afetadas pela quantidade de provas a que são submetidas, pelo seu formato, nível de exigência e pelos efeitos dos resultados obtidos. Ao acompanhar as aulas, foi possível observar que alguns estudantes percebem quais conteúdos estão sendo priorizados e ensinados com um direcionamento específico: fazer com que eles se saiam bem nos testes, o que também os coloca como estudantes de uma escola que tem distinção na comunidade.

Durante uma revisão do conteúdo de fração, cujas habilidades são avaliadas nas avaliações externas, a professora Jeanne explica mais uma mudança no planejamento para atender essas avaliações.

Excerto 6

Profa. Jeanne: Muito bem! Gente, vocês estão de parabéns. Vocês são uma das turmas [faz referência às turmas dos anos anteriores] que já revisei esse conteúdo que dominam bastante, vocês se recordam de muita coisa.

Aluno: Isso vai cair na Provinha do Circuito, tia?

Profa. Jeanne: Possivelmente, já estamos revisando os conteúdos com vocês, de acordo que o que pode cair na Provinha do Circuito Campeão que também será esse semestre (Transcrição – Aula de matemática, 5º ano, 23 ago. 2018).

Não é somente a pressão pelos índices de avaliações de larga escala (Saeb), OBMEP ou Provinha do Circuito Campeão que atravessam o trabalho das professoras, outra avaliação externa que também exige dedicação das professoras, principalmente do 5º ano, são os testes de avaliação dos processos seletivos para as escolas municipais ou do Colégio Militar, que oferecem o ensino fundamental – anos finais.

Como observei em uma aula de matemática, o trabalho da professora Catarina é permeado pela vida das crianças, que naquele contexto estão envolvidas em uma série de avaliações para ingressar em escolas mais conceituadas na região. O desempenho das crianças nesses processos seletivos parece definidor do futuro de cada uma. Nessa aula, os alunos estavam ansiosos para saber sobre a classificação daqueles que tinham feito o teste para uma escola pública de ensino fundamental – anos finais da prefeitura de Palmas, que também é referência em índices de desempenho escolar na cidade. Essa escola realiza processo seletivo para efetivar as matrículas de vagas excedentes. Para tentar esclarecer algumas dúvidas sobre o processo seletivo dessa escola, a professora tira parte da aula para ouvir os alunos.

Excerto 7

Profa. Catarina: Vamos começar nosso conteúdo. Hoje nós vamos fazer uma revisão de conteúdos que vocês já conhecem – revisão de adição e subtração com fração.

Aluno: Professora, a senhora sabe se já saiu a lista de quem vai estudar na Escola Caminhos para o Futuro?

Profa. Catarina: Olha, gente, eu inclusive liguei lá, porque uma aluna nossa aqui da sala já fez a transferência pra lá, só que como estamos pra começar o período de avaliações, ela terá que fazer lá.

Aluno: E como ela já foi, se ainda não saiu a lista de quem fez a prova?

Profa. Catarina: Gente, essa aluna estava em uma lista de espera que tem lá na escola, ela não fez essa prova que vocês fizeram no fim de semana. Ela estava

numa lista que tem outros critérios [são critérios sociais, renda da família, se aluno mora com o pais, Bolsa Família... essas coisas].

Profa. Catarina: A secretaria da escola me informou que a lista dos alunos selecionados para preencher as vagas que a escola vai disponibilizar para o próximo ano sairá ainda essa semana. Lembrem os pais de vocês de acompanhar.

Aluno: A minha mãe ligou lá também pra saber por que que a Beatriz [aluna da turma]⁹¹ já tinha sido chamada, a mulher explicou pra minha mãe esse negócio de baixa renda e se mora com os pais, a minha mãe acha errado, porque agora a gente que mora perto, tem família, ou o pai tá empregado, e que é bom aluno, fica sem a vaga na escola.

Profa. Catarina: Daniela, [aluna da turma] eu entendo que você quer muito estudar no Caminhos para o Futuro e você é uma aluna que tem potencial pra continuar sendo boa aluna em qualquer escola. O colégio tem os critérios de seleção, tanto por nota como por condição social. Será que uma aluna que tem outras necessidades diferentes da sua, se fosse avaliada somente por nota, talvez ela não teria a chance de estudar lá (Transcrição – Aula de matemática, 5º ano, 20 set. 2018).

Ter boa classificação nessa escola é mais uma demanda dos alunos e de seus pais, e também mais uma pressão da comunidade (alunos e pais) que recai sobre as professoras. Essa pressão é sentida pela professora Catarina quando demonstra incômodo com a cobrança dos pais acerca do excesso de tarefa sobre os filhos e “ao mesmo tempo querem um bom resultado” (reunião - linha 37).

Outro exemplo também observado em uma aula da professora Catarina adensa a preocupação com a aprovação das crianças nesse tipo de avaliação externa: desempenho nos processos seletivos para o Colégio Militar da rede estadual de ensino, que atende os anos finais do ensino fundamental.

Excerto 8

Profa. Catarina: Pessoal, um minuto aqui, quero dar alguns lembretes, sobre a prova do Colégio Militar que a maioria aqui vai fazer.

Aluno: Tia, tia, meu pai me inscreveu pra seleção da escola militar, mas é longe, né?

Profa. Catarina: Sim, ela fica na 604 sul [a escola das crianças é na região norte e a militar na região sul da cidade].

Aluna: Pois é, nós pensávamos que era essa aqui perto da JK [avenida principal], ela é de tempo integral?

Profa. Catarina: Não, a escola militar que fica aqui perto é a do ensino médio, a do ensino fundamental fica lá perto da Havan [loja de departamento] e ela não é de tempo integral não, mas tem atividades extras, como coral, fanfarra, esportes, aí vocês têm a opção de escolher fazer as oficinas.

Profa. Catarina: Turma, lembretes importantes. A prova será dia 2 de dezembro, iniciará às 8h30, vocês devem chegar com antecedência pelo menos de 40 minutos ou 1 hora pra procurar sua sala com calma, levar a garrafinha de água, ir ao banheiro, tudo deve ser feito antes de entrar na sala, aí se concentra e se acalma. Levar caneta transparente preta, comprovante de inscrição e documento de identidade. A prova tem duração de 4 horas.

⁹¹ Nomes fictícios.

Aluno: EITA, é muito tempo [todos falam ao mesmo tempo, assustados com o tempo da prova].

Profa. Catarina: Lembrando, gente, que esse é o tempo de duração, tem um tempo mínimo que vocês podem ficar com a prova, mas o ideal é que eu oriento vocês é que façam a leitura com calma, respondam todas as questões que o tempo será suficiente, o importante é ler toda a prova e responder, não tenham preguiça de ler (Transcrição – Aula de matemática, 5º ano, 20 nov. 2018).

Como vimos, faz parte do cotidiano das professoras da escola, nosso campo de pesquisa, estarem atentas aos processos seletivos que acontecem para as escolas do ensino fundamental – anos finais. Os alunos e pais procuram as professoras para obter informações e orientações sobre a participação dos primeiros nos processos seletivos. As professoras se preocupam com o desempenho das crianças nessas provas, porque, diferentemente das outras avaliações externas, essas provas definem as oportunidades de prosseguimento de estudos das crianças e, de algum modo, o seu futuro.

Frente aos processos seletivos de que as crianças têm de participar, as professoras não só preparam os alunos reforçando conteúdos cobrados nas provas, como os orientam e aos seus pais sobre a dinâmica do processo seletivo (horários de chegada, tempo de prova, documentos que devem ser apresentados, fazer uma leitura com calma do material, etc.). Essas orientações são repassadas aos alunos e aos pais. Eu presenciei conversas que ocorreram na porta da sala de aula com os pais, quando vão à escola e compartilham com as professoras que seus filhos vão participar dos processos seletivos.

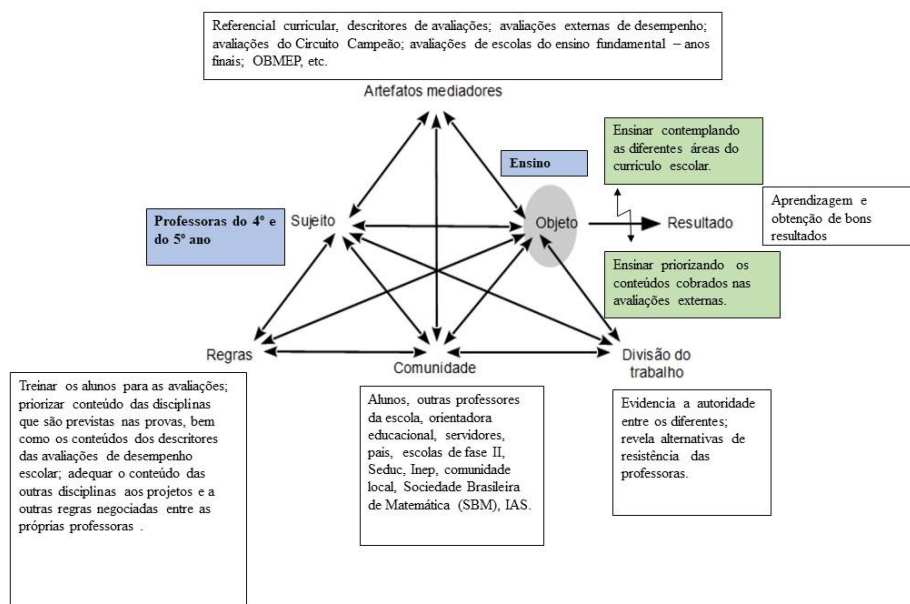
Analisamos o conjunto de avaliações externas e a participação das professoras na preparação de orientações aos alunos, de modo a reconstruir a trajetória de ações das professoras desenvolvendo seu trabalho para atender demandas das avaliações externas. Olhando para essa trajetória de ações à luz do princípio da historicidade da CHAT (ENGESTRÖM, 2001), caracterizamos um Sistema de Atividades – Avaliações externas (S1.2), no qual um coletivo de professoras é movido por múltiplos motivos: pela exigência de obter os bons índices de desempenho definidos pelo sistema de ensino; para ter aprovação dos alunos nos processos seletivos de outras escolas; para ver seu trabalho valorizado pela obtenção de bons índices e de aprovação em outras escolas. Esses diferentes motivos oscilam, de modo que o engajamento das professoras na atividade com foco nas avaliações externas reflete a ambiguidade do *objeto “ensino”*, que leva consigo a contradição fundamental do capitalismo entre o valor de uso e o valor de troca (ENGESTRÖM, 2001). Isso ocorre porque elas precisam direcionar ações, por um lado, para atender a política de avaliações de larga escala prescrita pelo sistema de ensino, e por outro lado para lidar com as situações da vida real dos alunos incorporados ao contexto

escolar que incluem outros tipos de testes, como os de seleção para ingressar em escolas bem referenciadas.

As ações das professoras (*sujeitos*) direcionadas ao ensino (*objeto*) são mediadas por diferentes *artefatos* segundo regras, normas e protocolos instruídos por uma *comunidade* que também evidencia as funções e os papéis que ressoam na divisão de trabalho na atividade.

Desse modo, a sequência de ações das professoras está conectada a uma multiplicidade de vozes e de contextos, o que nos permite compreender a atividade das professoras como um Sistema de Atividades (ENGESTRÖM, 1987; 2001). Nesse sistema, consideramos as ações individuais de cada professora, bem como as ações coletivas do grupo de professoras no desenvolvimento da atividade. Posto isso, estruturamos o Sistema de Atividades – Avaliações externas, utilizando o diagrama triangular, descrevendo seus componentes conforme propõe Engeström (1987).

Figura 14: Estrutura do Sistema de Atividades – Avaliações externas (S_{1.2})



Fonte: Diagrama produzido pela autora e inspirado em Engeström (1987).

Nesse Sistema de Atividades, as ações das professoras (*sujeitos*) estão direcionadas para o ensino (*objeto*) mediadas por *artefatos* para a preparação dos alunos para a realização dos testes das avaliações externas. Entre os artefatos, destacamos: referencial curricular, descritores das avaliações de larga escala; testes das avaliações de larga escala;

Avaliação do Circuito Campeão; os programas e testes das avaliações dos processos seletivos para a escola do ensino fundamental – fase II, provas da OBMEP, etc. As ações, por sua vez, são realizadas seguindo um conjunto de *regras*, implícitas e explícitas, estabelecidas pelo sistema de ensino, pelos órgãos governamentais do programa de avaliação de larga escala, pela Sociedade Brasileira de Matemática que coordena a OBMEP, pela equipe de gestão da escola, pelos pais e os próprios alunos: treinar os alunos para as avaliações externas, tanto em termos de habilidades cognitivas quanto dos procedimentos de acesso e realização das provas; priorizar conteúdos das disciplinas que são previstas nas provas; etc. Outras *regras* são negociadas entre as próprias professoras para conseguir reorganizar o trabalho e atender os objetivos da própria escola e delas mesmas: criar situações que garantam a aprendizagem das crianças nos aspectos cognitivos e socioculturais, não só nas áreas priorizadas pela Seduc/TO; adequar os conteúdos das outras disciplinas que não são cobrados nas avaliações e incluí-los nos projetos; informar os alunos das mudanças no cronograma de aulas e do próprio currículo; manter o diálogo com os alunos sobre a sobrecarga de avaliações para lidar com as reclamações e expectativas dos alunos e dos pais.

As professoras também agem com referência em uma *comunidade* composta por diferentes membros: outros professores da escola, orientadora educacional, alunos, servidores, pais, outras escolas do ensino fundamental – anos finais, Seduc, Inep, membros da comunidade local, Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), IAS, entre outros que compartilham o *objeto* “*ensino*”. Esse amplo espectro de membros na comunidade esboça uma hierarquia de poder, o que evidencia a *divisão de trabalho* na atividade, repercutindo as funções, os papéis e a autoridade entre os diferentes atores e desses com os sujeitos. O *resultado* da atividade é a aprendizagem das crianças, bem como a obtenção de índices satisfatórios de desempenho escolar nas avaliações de larga escala e nas aprovações nos processos seletivos.

Essas ações não ocorrem sem tensões, que podem ser identificadas entre e nos componentes do Sistema de Atividades. Conforme Engeström (2001), tensões e contradições são fontes de perturbações, inovações, mudanças e desenvolvimento na atividade. Portanto, identificar essas tensões e entender como as professoras lidam com elas nos permite também descrever mudanças e expansões na atividade, o que, segundo Engeström e Sannino (2010), pode ser visto como aprendizagens.

Para identificar essas tensões, fazemos movimentos de aproximação da lente de análise nesse Sistema de Atividades e percebemos que as professoras direcionam as ações

para a preparação dos alunos para as avaliações externas, como observado na reunião (reunião - linhas 27, 36 e 39). Porém, elas não querem abandonar os conteúdos das outras disciplinas, que consideram importantes para a aprendizagem no contexto sociocultural em que as crianças vivem (reunião - linha 28, 33). Frente às suas próprias demandas de ensino e das avaliações externas que as impõem priorizar disciplinas e conteúdos, surgem tensões na Atividade e as professoras se veem impelidas a agir segundo princípios e valores com os quais nem sempre concordam: priorizar o ensino de matemática e língua portuguesa para manter o histórico de bons índices de desempenho da escola nas avaliações externas, ainda que isso gere reclamações dos alunos e pais e restrinja a formação das próprias crianças **ou** manter o ensino de acordo com o planejamento anual da escola realizando avaliações bimestrais da aprendizagem dos alunos, em todas as áreas, mesmo que isso possa refletir nos índices de desempenho e aprovação nas avaliações externas.

Quando as professoras são comunicadas pela orientadora educacional das avaliações previstas para o segundo semestre, elas demonstram certa preocupação com o volume de trabalho que precisa ser desenvolvido (reunião- linha 25). Compreendemos que elas reconhecem que é importante manter os bons índices de desempenho da escola, o que parece ser um motivo para que criem situações para fazer a preparação dos alunos (reunião - linha 28), porém não concordam que isso deva ocorrer, gerando outros prejuízos para a formação das crianças.

É importante ressaltar que nesse Sistema de Atividades as professoras estão subordinadas às regras do sistema educacional do estado do Tocantins, que determina ou permite que as parcerias público-privadas exerçam controle sobre as avaliações em sala de aula. O desconforto demonstrado pela professora Catarina revela a *tensão* que surge das regras repercutindo entre os *sujeitos* (professoras) e a *comunidade* (orientadora). Para preparar os alunos para as avaliações externas, elas têm de priorizar a disciplina de matemática (regras), observando os descritores (artefatos), em detrimento de outras, cuja cartela inclui: português, matemática, artes, ciências, história, geografia e ensino religioso. A fala da orientadora Carolina (reunião - linha 26) evidencia a expectativa de que as professoras terão de priorizar a disciplina de matemática, demonstrando a autoridade da gestão da escola na Atividade (*divisão de trabalho*). Focar somente em matemática e português reforça outra *regra* imposta pela comunidade (Seduc).

A pressão interna para que os alunos tenham bom desempenho nos processos seletivos das outras escolas também gera tensões na atividade entre os *sujeitos* (professoras) e a *comunidade*, agora protagonizada pelos alunos, pais e pela própria gestão da escola,

como evidenciado nos excertos 3 e 4 das aulas acima. As professoras têm de direcionar ações de ensino para a orientação e preparação para esse outro tipo de avaliação externa – testes dos processos seletivos. Essas ações são mediadas por artefatos, tais como os programas das provas, os testes, os editais de seleção, etc.

Neste caso, as professoras priorizam o ensino de conteúdos específicos, que são cobrados nos processos seletivos atendendo às expectativas dos alunos, dos pais e delas próprias, que desejam a aprovação das crianças. Todavia, envoltas no modelo educacional vigente, que valoriza a meritocracia e investe em destacar os talentos, as professoras parecem demonstrar entendimento (excertos 10 e 15) de que essa métrica em um processo seletivo é pouco eficaz para contribuir para a mudança na vida dos seus alunos, podendo até aprofundar as desigualdades sociais entre as próprias crianças.

Outro aspecto que tensiona a Atividade de trabalho de avaliações externas das professoras é o excesso e a diversidade de avaliações, o que gera reclamações dos alunos e pais. Esse acúmulo de avaliações sobrecarrega as crianças e tem efeitos no seu próprio desempenho escolar, além de elas perceberem que outros conteúdos ficam de fora. Assim, as professoras se veem diante de: ensinar para preparar as crianças para fazer as avaliações externas priorizando os conteúdos e habilidades previstos para esses processos, ainda que tenham de lidar com reclamações dos alunos e pais, **ou** ensinar mantendo seu planejamento anual que também inclui conteúdos e habilidades que dialogam com as avaliações externas, sem se preocupar com os índices de avaliação da escola, correndo o risco de ainda continuar tendo reclamação dos pais. Neste caso, qualquer decisão das professoras não as livra das possíveis reclamações dos alunos e dos pais.

Percebemos que as tensões entre *sujeitos* e *regras* surgem pela regulação da *comunidade* sobre o trabalho das professoras, que não têm autonomia para escolher quais disciplinas as escolas irão priorizar e como serão abordadas metodologicamente. Se por um lado as professoras precisam preparar os alunos para as avaliações externas, o que demanda o ensino de conteúdos específicos com metodologias também específicas para cada tipo de avaliação, por outro lado, elas também têm de cumprir o planejamento anual da escola, que prevê a realização de avaliações bimestrais. Como elas ajudam a elaborar esse planejamento anual, este está mais alinhado à abordagem metodológica adotada nas aulas das professoras que visam a aprendizagem e o desenvolvimento humano das crianças, e não somente a obtenção de bons índices de desempenho escolar, como mostrado nos excertos 1 e 2. As tensões se avolumam na atividade, como mostra o Quadro 7, de modo que, no enfrentamento delas, as professoras reorganizam o planejamento redirecionando suas ações.

Quadro 7: Tensões evidenciadas no Sistema de Atividades – Avaliações externas

Sistema de Atividades – Avaliações externas		
Tensão	Componentes do sistema	Como a realização do projeto determinado pela SEDUC afeta o trabalho das professoras
<p>Ensinar para garantir metas de desempenho da Seduc/TO</p> <p><i>versus</i></p> <p>ensinar a partir dos princípios e valores que elas idealizam para a aprendizagem das crianças.</p>	<p>Sujeito</p> <p><i>versus</i></p> <p>regras</p>	<p>Sobrecarga de trabalho.</p> <p>Incômodo em treinar para os exames, pois as capacidades dos alunos em outras áreas do conhecimento deixam de ser avaliadas nesse tipo de teste.</p>
<p>Ensinar focando nas avaliações de desempenho</p> <p><i>versus</i></p> <p>ensinar para serem aprovados em processos seletivos de escolas referenciadas.</p>	<p>Sujeitos</p> <p><i>versus</i></p> <p>comunidade</p>	<p>Conflito vivido pelas professoras entre preparar os estudantes para alcançar o índice desejado nas avaliações e ao mesmo tempo prepará-los para os desafios da vida em sociedade.</p>
<p>Priorizar o ensino de matemática e língua portuguesa para manter os bons índices nas avaliações externas</p> <p><i>versus</i></p> <p>manter o planejamento anual priorizando o ensino em todas as áreas do conhecimento.</p>	<p>Sujeitos</p> <p><i>versus</i></p> <p>artefatos</p>	<p>Reelaborar a prática pedagógica de modo a garantir os bons resultados nas avaliações externas e, ainda assim, garantir a aprendizagem dos alunos nas diversas áreas do conhecimento.</p>

Se os conteúdos das avaliações externas se aproximam dos conteúdos das avaliações de aprendizagem, previstos no planejamento escolar, contraditoriamente, segundo regras da escola, as notas alcançadas nas primeiras não podem ser aproveitadas na segunda. Nesse caso, o tensionamento também repercute na divisão do trabalho entre alunos e professoras, revelando que, embora compartilhem o processo educacional escolar, nenhum deles exerce autoridade para definir o uso das notas no processo avaliativo. Nesse momento, a autoridade é da instituição gestora.

Todavia, as professoras resistem a somente reproduzir as orientações e os testes em sala de aula, criando outras possibilidades de amenizar a sobrecarga de trabalho dos alunos. Elas elaboram trabalhos e projetos de pesquisa que contemplam outras áreas do conhecimento e adotam outros critérios avaliativos que não se reduzem a testes de habilidades em português e matemática. Esse é um dos exemplos de como as professoras lidam com as tensões. No entanto, isso gera uma sobrecarga de trabalho, por não abrirem mão de suas prioridades e dos valores que realmente consideram importantes, ou seja, buscam-se alternativas, porque a autoridade do sistema não está sujeita a negociações.

À luz da historicidade da Atividade, as tensões se avolumam e percebemos a manifestação persistente da contradição da educação dentro do modelo vigente de sociedade repercutindo na Atividade de trabalho das professoras: ensinar buscando o desenvolvimento humano das crianças, o que inclui trabalhar conteúdos e projetos que atravessam diferentes áreas de conhecimento, *versus* ensinar para alcançar as metas de eficácia e excelência estabelecidas pelos indicadores de avaliação de larga escala das políticas educacionais do estado ou mesmo dos processos seletivos das escolas, tendo de abdicar de ensinamentos que julgam capazes de ter influência no contexto social a que seus alunos estão sujeitos.

Essa contradição reflete a existência de forças opostas atuando quando ações são direcionadas ao objeto – *ensino* – no contexto social do trabalho das professoras. Engeström e Sannino (2010, p. 5)⁹² explicam que o “objeto da atividade é sempre internamente contraditório” e são essas contradições que permitem a oscilação do objeto, de tal modo que ele possa se tornar um “gerador de transformações”. Essa é a forma como a contradição primária do capitalismo do valor de uso *versus* o valor de troca se manifesta nessa atividade, quando as professoras direcionam suas ações para o *objeto* “*ensino*”. Frente às tensões, elas criam formas de agir que as mantêm com foco no objeto desse Sistema de Atividades – Avaliações externas, com vistas a obter bons índices de desempenho escolar, sem, no entanto, abandonar seu objetivo de garantir a aprendizagem das crianças para uma sociedade que lhes impõe outros desafios, que vão além de se sair bem em avaliações. Elas enfrentam a contradição e reorganizam as estratégias de ensino quando, ao preparar os alunos para as avaliações externas, deixam claro que “a gente sabe da importância de manter a nota da escola nessas provas, mas também é importante que

⁹² “[...] contradictions are the driving force of [transformation]. The object of the activity is always internally contradictory. It is these internal contradictions that make the object a moving, motivating and future-generating target.”

nossos alunos não fiquem prejudicados” (Profa. Elza – Reunião gravada em áudio, 5 set. 2018).

As ações das professoras não chegam a romper com a estrutura macro do sistema de avaliações naquele contexto, porém quebram a sequência imposta pelo sistema para a atividade, quando reorganizam o trabalho pedagógico, priorizando a aprendizagem das crianças, “[...] a gente prioriza nossos alunos. Então a gente se junta, para fazer um planejamento de revisão específica com os alunos para as avaliações” (Profa. Jeanne, entrevista em 12.12.18). Elas tomam iniciativas de mudança, tais como: reelaboram as estratégias metodológicas de ensino; reorganizam o cronograma de Atividades no planejamento anual e propõem Atividades coletivas priorizando os outros conteúdos do currículo escolar, como forma de garantir a abordagem de outros conteúdos, além dos exigidos nas avaliações.

Nesse contexto, ensinar para obter bons índices é um dos elementos que regulam as relações de trabalho dessas professoras, dentro de um sistema que está em consonância com o modelo de educação neoliberal. Os bons índices de desempenho alcançados pela escola conferem a ela uma perspectiva de qualidade em educação que garante a manutenção dos convênios com o Estado e o Município, assim como o reconhecimento da comunidade.

Além disso, na lógica neoliberal de uma sociedade na qual a escola se insere, compreendemos que há expectativa dos alunos, pais e das próprias professoras de que, ao se destacarem nos exames avaliativos externos obtendo índices acima da meta nacional e conquistarem vagas em boas escolas do ensino fundamental – anos finais, as crianças terão mais possibilidades de serem adultos de sucesso. Essa é uma ideia alinhada com as diretrizes dos documentos das políticas educacionais da OCDE que são traduzidas nas políticas de avaliações do Estado do Tocantins, pela mediação do Ministério da Educação com esse organismo. Tal alinhamento também se estende aos projetos de parceria com as instituições públicas e privadas que premiam e revelam talentos.

Dessa forma, as professoras não estão completamente livres para romper com essa estrutura social, pois o poder de ação delas é controlado pelo sistema educacional e pela comunidade onde estão inseridas. Portanto, a análise desse sistema mostra que as professoras, diante de um objeto ambíguo e contraditório, enfrentam as tensões no seu trabalho e como tal resistem ao papel de simples executoras de tarefas: reconfiguram o objeto, provocando expansões no Sistema de Atividades ao redesenhar coletivamente o trabalho docente, não sem reconhecer que essas práticas podem reproduzir estruturas dominantes, como manifestado no excerto 14.

Identificamos e analisamos as tensões que surgem na Atividade de trabalho das professoras quando o foco está nos projetos ou nas avaliações externas. Percebemos na análise desses sistemas formas de enfrentamento das contradições pelas professoras a cada redirecionamento do trabalho, seja para atender as demandas internas, seja as externas. Muitas demandas não são planejadas e muito menos compartilhadas com elas, como a insistência em direcionar o ensino para a obtenção de resultados, medidos pelos índices de desempenho escolar. Esses redirecionamentos de ações são constantes e exigem mudanças no planejamento coletivo de ensino, que inclui os conteúdos previstos no currículo, e nos projetos pedagógicos e culturais da escola, para focar naqueles cobrados nas avaliações externas dos processos seletivos a que os alunos do 5º ano são submetidos. A cada nova demanda e mudanças na organização do trabalho, percebe-se redirecionamento das ações individuais e coletivas e um novo padrão da Atividade de trabalho.

Dentro dessa rede de Sistemas de Atividades, temos ainda de considerar a escolha e a expectativa da comunidade local em relação à qualidade da educação ofertada na unidade escolar. Criada a partir de lutas da comunidade local para garantir a coesão social e as melhorias nas condições de vida, a escola sucumbe ao modelo de educação para servir ao capital, pois é a forma de se manter viva. Para garantir os convênios, ela se alinha aos princípios das políticas educacionais do estado e passa a viver uma identidade ambígua e conflitante: de um lado, não só cumpre as diretrizes do estado, como também passa a valorizar os bons resultados mensuráveis quantitativamente; por outro lado, corre o risco de distanciar-se de suas finalidades sociais para com a comunidade local que lutou para criá-la. Ao se curvar a esse modelo de escola, com funcionamento semelhante ao de empresas, medindo a produtividade dos alunos, inclusive com a presença de agentes privados supervisionando o trabalho dos professores, a própria escola vira alvo de desqualificação do seu papel. Na comunidade (pais e alunos), a escola passa a ser um espelho dos ideais da sociedade do conhecimento pela sua capacidade de imprimir nas crianças competências que lhes darão destaque e competitividade perante outros que tentam ingressar nas escolas de maior prestígio para prosseguir os estudos. Da mesma forma, não se pode negar que há a expectativa por parte das próprias professoras de reconhecimento do seu trabalho, mediante os bons resultados de desempenho alcançados pelas crianças e pela escola, como evidenciado nesta seção 4.2.

Na seção seguinte, aprofundaremos a discussão do Sistema de Atividades (S₁) enfatizando as contradições que nele se manifestam e posicionando nossa lente de análise

no nível macro da atividade de trabalho das professoras, descortinando as relações de poder que se articulam e regulam o trabalho docente frente ao sistema educacional.

4.3 Atividade de trabalho das professoras: contradições dentro e entre sistemas de atividades

Nesta seção, retomamos a unidade de análise Sistema de Atividade de trabalho das professoras (S_1) em que identificamos a contradição persistente manifestando-se na atividade: ensinar na busca da aprendizagem como desenvolvimento humano das crianças *versus* ensinar para atender as metas de eficácia e excelência de qualidade da educação, definidas pelos indicadores do sistema estadual de ensino.

Nas seções anteriores, fizemos diferentes movimentos de aproximação e de afastamento, posicionando nossa lente de análise, alternadamente, ora no sistema Projeto Escravo Nunca Mais ($S_{1.1}$, seção 4.1) ora no sistema Avaliações externas ($S_{1.2}$, seção 4.2) e identificamos tensões acumuladas na Atividade das professoras em função: da pressão pelos bons índices de desempenho escolar, vindos não somente da Seduc/TO, mas de toda a sociedade; da não participação delas nas tomadas de decisões de alguns projetos que a escola vai realizar; de não terem a liberdade de fazer a seleção e as escolhas de conteúdo de ensino, tendo de priorizar as disciplinas hegemônicas no currículo e que são cobradas nas avaliações de desempenho; de terem, muitas vezes, de renunciar a temas e abordagens metodológicas de áreas do conhecimento, em favor dos descritores que são cobrados nas avaliações externas; do estreito espaço de negociação com o sistema de ensino de Tocantins sobre as demandas de trabalho que recebem, tendo em vista a relação profissional e funcional estabelecida.

As análises dos sistemas $S_{1.1}$ e $S_{1.2}$ revelaram a ambiguidade do *objeto* “*ensino*” e suas dimensões contraditórias que carregam consigo a contradição primária do capitalismo socioeconômico do valor de uso *versus* o valor de troca repercutindo na educação. No sistema $S_{1.1}$, destacamos uma dimensão ética e social do *ensino* que motiva as professoras a agir para a conscientização das crianças para problemas sociais que as afetam (trabalho escravo infantil) *versus* agir para cumprir as tarefas e demandas da Seduc/TO, instituição empregadora, sendo assim a relação é de trabalho. Em $S_{1.2}$, destacamos a dimensão política e social do *ensino* na busca das aprendizagens para formação humana *versus* ensino para atender política e ideologicamente metas de educação neoliberal. Essa política é orientada

por índices de desempenho medidos em testes de larga escala, pela premiação via programas e projetos da secretaria e pela aprovação das crianças nos processos seletivos em outras escolas.

Quando focamos nos objetos do sistema $S_{1.1}$ (Projeto Escravo Nunca Mais) e do sistema $S_{1.2}$ (Avaliações externas), percebemos em ambos restrições de ações impostas pelas políticas educacionais adotadas pela Seduc/TO. Em $S_{1.1}$, as parcerias com instituições públicas e privadas impõem a realização de projetos externos que atravessam os que já estão no planejamento da escola, e em $S_{1.2}$ a restrição vem da demanda de preparação dos alunos para obter bons índices nas avaliações externas que concentram habilidades em matemática e português, com uma abordagem mais procedimental e menos crítica dos conteúdos, como evidenciado nas aulas de matemática. Porém, os motivos que mobilizam as professoras a se engajar em atividades no campo da educação para o enfrentamento das contradições podem ou não coincidir com os princípios e valores dos diferentes membros da comunidade, quando idealizam a educação naquele contexto, salientando as complexas inter-relações entre os *sujeitos* e a *comunidade*.

Quando afastamos nossa lente de análise, focalizando esses dois sistemas interagindo, visualizamos uma rede de sistemas que compõe o Sistema de Atividades de trabalho das professoras (S_1), nossa unidade de análise. Seguindo a perspectiva teórica da Atividade, segundo Engeström (2001), que adota a ideia de que a análise de um Sistema de Atividades deve ser feita historicamente, percebemos que as contradições que se manifestam em $S_{1.1}$ e $S_{1.2}$ são amplificadas em S_1 , quando consideramos as restrições das ações das professoras pela *comunidade*, formada por pessoas e instituições, em meio às relações humanas que se conformam na esfera profissional e na vida particular ou social.

Como afirma Miettinen (2009), os objetos das atividades são inerentemente contraditórios, contendo conflitos relevantes e forças que se opõem em si mesmo e são projetadas nas atividades dentro e entre sistemas. Engeström (2015, p. xvi) também reforça que “objetos são preocupações duráveis e portadores de motivos; são geradores de vontade, esforço”. No caso específico desta pesquisa, as dimensões do *objeto* “*ensino*” são atravessadas pelas oscilações de autoridade (ora dos gestores do sistema de ensino e da escola, ora das professoras, ora dos alunos e pais), alargando ou restringindo o poder de ação das professoras.

Desse modo, consideramos que a ambiguidade do *objeto* “*ensino*” perpassa toda a rede de sistemas. Sendo assim, para discutirmos as aprendizagens das professoras na Atividade de trabalho em uma escola comunitária conveniada, localizada em uma região de

carência social e econômica, é preciso refinar a análise desse Sistema de Atividades, focando na manifestação da contradição primária, bem como nas formas como as professoras a enfrentam. Com isso, será possível entender melhor as inter-relações entre as políticas educacionais adotadas pelo sistema de ensino e as regulações que elas impõem ao trabalho das professoras.

Para tanto, fazemos novos e diferentes movimentos de afastamento e de aproximação, posicionando nossa lente de análise novamente no Sistema de Atividades de trabalho das professoras (S_1), de modo que, pela historicidade da atividade, possamos mostrar as restrições de ações das professoras, originadas do conjunto de políticas educacionais orientadas pelas políticas da OCDE. Isso posto, consideramos que esse organismo internacional de algum modo compartilha o *objeto* “*ensino*” neste Sistema de Atividade, o que nos permite considerá-lo como um dos membros da *comunidade*, componente do sistema.

Faremos uma análise do Sistema S_1 , partindo da contradição que se manifesta nos e entre os Sistemas $S_{1.1}$ e $S_{1.2}$, pois entendemos que, quando a análise se dá articulada a outras esferas decisórias, como as que definem as políticas educacionais, surgirão novos elementos para compreender as aprendizagens das professoras dentro da atividade de trabalho. Para isso, traremos mais elementos sobre as políticas educacionais para a educação básica vigentes no Brasil, articuladas aos projetos de educação global da OCDE que influenciam o ensino nos países-membros.

4.3.1 Políticas neoliberais da OCDE e a educação básica: alinhamentos contraditórios

Para entender a discussão que faremos acerca da manifestação de contradições no sistema de atividade de trabalho das professoras (S_1), relacionadas à implementação das políticas públicas educacionais do estado do Tocantins, é necessário trazer mais elementos das políticas educacionais para a Educação Básica no âmbito nacional e internacional como parte do processo de globalização que se alinha aos modelos de políticas neoliberais. Muitas dessas políticas são voltadas à privatização dos serviços públicos, da valorização da propriedade privada e do livre mercado (TEODORO; JEZINE, 2012; ROBERTSON, 2012; HARVEY, 2005). Portanto, as relações de parceria da OCDE com o Brasil, por meio das políticas adotadas pelo Ministério da Educação, têm regulado ações no campo da educação nos últimos dez anos e induzido políticas educacionais dos sistemas estaduais de ensino, a

exemplo do estado do Tocantins, como observamos ocorrer na escola que é nosso campo de investigação.

A OCDE e o Brasil são parceiros de longa data e, segundo o documento *Active with Brazil* (OECD, 2018), duas vezes por ano, o Panorama Econômico da OCDE analisa as principais tendências e forças que moldam as perspectivas econômicas de curto prazo dos países não membros selecionados, incluindo o Brasil. A versão mais recente desse documento (OECD, 2018), indica uma série de reformas na política brasileira, baseadas em um conjunto de indicadores que abrange um vasto campo de atuação: a melhoria da produtividade do trabalho, crescimento do PIB, crescimento verde e sustentabilidade, segurança alimentar, redução das desigualdades, finanças públicas e políticas macroeconômicas. Essa edição recomenda ao Brasil:

- ✓ **Aumentar a eficácia dos benefícios sociais.** Redirecionar gastos em benefícios sociais para transferências condicionais de dinheiro para os pobres, que é o instrumento mais eficiente para reduzir a desigualdade de renda.
- ✓ **Melhorar resultados e equidade na educação.** Melhorar os resultados da educação e a igualdade de oportunidades educacionais aceleraria a produtividade.
- ✓ **Reduzir distorções no sistema tributário.** Impostos menos onerosos e indiretos distorcidos contribuiriam para acelerar ganhos de produtividade, reduzindo os custos de conformidade tributária e aumentando a produtividade.
- ✓ **Reduzir barreiras ao comércio.** As barreiras ao comércio e investimento são rigorosas, o que dificulta a recuperação da produtividade.
- ✓ **Aumentar o investimento público e privado em infraestrutura.** Abordar as lacunas de infraestrutura levaria a maiores crescimentos da produtividade e melhoraria a competitividade das exportações⁹³ (OECD, 2018, p. 16, tradução nossa).

Desde a sua fundação, essa organização já analisa e dissemina dados educacionais, porém nos anos 1980 eles criaram, no domínio do Centro para Pesquisa e Inovação em Educação (CERI – Centre for Educational Research and Innovation), o Programa de Indicadores de Sistemas Educativos (INES – Indicators of National Education Systems). Uma das funções desse centro é a elaboração de indicadores e de avaliação dos sistemas que pudessem gerar resultados norteadores de reformas, objetivando a melhoria da qualidade educativa. Desde 1991, a OCDE apresenta anualmente a publicação do relatório

⁹³ “**Increase the effectiveness of social benefits.** Redirect spending on social benefits towards conditional cash transfers to the poor, which is the most efficient instrument for reducing income inequality; **Enhance outcomes and equity in education.** Improving education outcomes and equality of educational opportunities would accelerate productivity; **Reduce distortions in the tax system.** Less onerous and distortive indirect taxes would contribute to faster productivity gains by reducing tax compliance costs and raise productivity; **Reduce barriers to trade.** Barriers to trade and investment are stringent, which hampers catch-up in productivity; **Increase public and private investment in infrastructure.** Addressing infrastructure gaps would lead to higher productivity growth and improve export competitiveness.”

Education at a Glance (Panorama da Educação, em tradução livre) com uma visão geral sobre o estado da educação em todo o mundo. Entre as informações, o relatório fornece dados sobre a estrutura, finanças e desempenho dos sistemas educacionais nos países da OCDE e em várias economias parceiras, como o Brasil, além de apresentar o resultado das instituições de ensino; o impacto da aprendizagem entre países; acesso, participação e progressão na educação; os recursos financeiros investidos em educação, professores, ambiente de aprendizagem e organização das escolas.

As relações estabelecidas entre o INES e o Brasil no campo da educação são feitas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A política de indicadores internacionais não compartilha somente estatísticas, ela cria um sistema de classificação e comparação, delineando um padrão educacional universal. Nesse movimento, apresentam-se indicadores com a intencionalidade da formação desejada por essas organizações, expressando os interesses do capital no cenário internacional.

A publicação *Education at a Glance 2019*, no Indicador A3⁹⁴, intitulado “Como a escolaridade afeta o mercado de trabalho?” em tradução livre, apresenta em seu contexto que “os sistemas educacionais têm dificuldades para responderem as demandas de mudanças de habilidades exigidas pelo mercado de trabalho” (OECD, 2019, p. 67, tradução nossa). A comparação de indicadores educacionais entre países com histórias, culturas e contextos socioeconômicos diferentes, por sua vez, orienta os governantes a reformularem suas políticas educacionais, de modo a preparar os estudantes para o mercado de trabalho sobrepondo os interesses econômicos. Entretanto, do ponto de vista da política educacional, esses indicadores definem a formação desejada por essas organizações, expressando os interesses do capital no cenário internacional e reforçando “a concepção de gestão público-privada e ascensão das reformas empresariais” (FREITAS, 2014, p. 387).

No estado do Tocantins, as recomendações das políticas da OCDE para a educação básica são mediadas pelo Ministério da Educação, por meio da política nacional de avaliação da educação básica e evidenciadas em documentos como o Plano Estadual de Educação (PEE/TO), na meta 23, que estabelece as metas de desempenho escolar que devem ser alcançadas até 2021, conforme a Figura 12. Na estratégia 23.08 do PEE/TO (2015, [s.p.]), objetivo e metas seguem a referência do Pisa:

⁹⁴ How does educational attainment affect participation in the labour market?

[...] melhorar o desempenho dos estudantes da educação básica nas avaliações da aprendizagem, no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, tomado como instrumento externo de referência internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções:

Figura 15: Metas de desempenho escolar do estado do Tocantins com referência ao Pisa

PISA	2015	2018	2021
Média dos resultados em matemática, leitura e ciências.	438	455	473
Tocantins (2012)375	411	438	466

Fonte: Tocantins (2015). Meta 23, estratégia 23.8.

O alinhamento da Secretaria de Educação do estado do Tocantins (Seduc/TO) com um modelo de educação neoliberal também se confirma, de acordo com informação em seu site, pelo lançamento do selo “Quem educa faz”, em 2017, com a finalidade de “reconhecer o mérito de educadores pela contribuição dada à melhoria da qualidade da educação básica” (TOCANTINS, 2019, [s.p.]). O selo consiste na seleção e premiação de práticas pedagógicas divididas em categorias. A primeira categoria é o Ideb alcançado, podendo o prêmio ser atribuído às Diretorias Regionais de Educação (DRE); escolas estaduais; Secretarias Municipais de Educação/escolas municipais; aos professores de língua portuguesa e/ou matemática do 5º ao 9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. A segunda categoria consiste na premiação pelo desenvolvimento de projetos nos diferentes níveis, da educação infantil ao ensino médio, ou pelas iniciativas pedagógicas dos servidores da escola.

Em relação à premiação das escolas, a nota da página da Seduc/TO diz:

[...] os melhores trabalhos serão agraciados com placas e certificados; participação em intercâmbios culturais educacionais, estadual e interestadual; participação na cerimônia de premiação, em 2020, após a divulgação do Ideb; bonificação para os profissionais das escolas e publicação dos projetos selecionados (Seduc/TO. Acesso 06/03/2020).

As ações de mensuração da qualidade por meio do Ideb e programas de premiação de boas práticas são alguns dos exemplos de como as orientações e os programas educacionais da OCDE repercutem na política nacional de Educação Básica e consequentemente no estado. Além disso, a informação acima da página da Seduc/TO

mostra como a gestão do sistema escolar está pautada na meritocracia, como forma de alcançar a excelência.

Ao longo do ano letivo, vários projetos, fruto de parcerias do Estado com outros órgãos da administração central, são encaminhados para as escolas, por exemplo: Detran (educação no trânsito), Secretaria de Saúde (vacinação, saúde bucal) e Ministério do Trabalho (trabalho escravo infantil). Ao longo da observação em campo, percebemos que os projetos que chegam à Escola Menino do Mato atendem à Meta 22 do Plano Estadual de Educação (TOCANTINS, 2015), que por sua vez se alinha ao *Education at a Glance 2019*, quando trata da formação das crianças para fortalecer a valorização profissional e responder às demandas da sociedade.

II – consolidação de uma educação, com base nos parâmetros de qualidade e valorização profissional, como referência para o desenvolvimento da cidadania plena, por meio de ações e projetos educacionais que contemplem todas as dimensões do processo educativo e as particularidades socioculturais, regionais, ambientais e étnico-raciais, garantindo uma educação integral, pautada na superação de todas as formas de violência, discriminação e preconceito; (TOCANTINS, 2015, [s.p.]).

O alinhamento das políticas do estado do Tocantins com as políticas educacionais nacionais que se orientam pelas diretrizes da OCDE também se apresenta por meio das parcerias entre a Seduc/TO e diversos institutos e fundações privados, como Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú Social. Essas parcerias sob a bandeira da reparação da desigualdade social são orientadas pelo neoliberalismo econômico que, apesar de professar valores éticos e preocupações democráticas, mantém-se fiel aos seus interesses na acumulação de lucros e na garantia da propriedade privada. Além das parcerias com institutos e fundações privadas, a Seduc/TO faz parcerias com entidades e órgãos públicos, com vistas ao fortalecimento da política de bem-estar social⁹⁵. Esse é mais um aspecto que reforça como as políticas educacionais do estado estão alinhadas aos objetivos da OCDE, ou seja, a adesão do estado à lógica neoliberal para a educação básica.

4.3.2 Sistema de atividade de trabalho das professoras: imersão nas contradições

⁹⁵ O uso do termo bem-estar social neste estudo faz referência à política de intervenção do Estado na economia, com vistas à promoção do chamado *welfare state* [estado de bem-estar], através de políticas públicas e sociais com caráter redistributivo, idealizado pelo inglês John Maynard Keynes.

Partindo do pressuposto de que Sistemas de Atividades não são construções estáticas e que, na vida real, eles estão em constante movimento devido às suas conexões com os contextos e as mudanças da sociedade (ENGESTRÖM, 1987; 2015), percebemos que a sintonia entre as políticas de indicadores educacionais nacionais alinhados ao PEE/TO (2015) e as diretrizes educacionais da OCDE estruturam as práticas curriculares na Escola Menino do Mato e regulam as ações das professoras como analisadas nos sistemas S1.1 e S1.2. As professoras precisam agir em sala de aula buscando alternativas de ensino para garantir uma multiplicidade de saberes cujo compartilhamento elas acreditam ser importante para a formação das crianças e que atendam as metas de desempenho escolar definidas pelo estado.

Retomaremos o conjunto de dados analisados no nível micro da sala de aula em S1.1 e S1.2, em que foi possível identificar como a contradição primária se manifesta em cada um e, a partir de um novo movimento de afastamento (*zoom out*), vamos analisá-los buscando elementos no nível macro da sociedade. Além de utilizar o conjunto de dados que nos permitiu estruturar e analisar a rede de Sistemas de Atividades que compõe S1, também nos apoiamos nos documentos oficiais que regulamentam as políticas educacionais e, conseqüentemente, o trabalho das professoras. Sendo assim, buscamos elementos dos documentos da OCDE, PNE (2014-2024), PEE/TO (2015-2025), Protocolos do Programa Circuito Campeão e Edital de premiação da Seduc/TO que evidenciam princípios, valores e orientações da política educacional, estabelecendo um diálogo com o que foi possível caracterizar pela análise no nível micro da sala de aula para melhor compreender as aprendizagens das professoras quando são demandadas a reorganizar seu trabalho.

A contradição primária se manifesta de diferentes formas na Atividade desencadeada pela existência de um *objeto* “*ensino*” carregado de ambigüidade e controlado por forças opostas. Essa contradição reverbera em todo o Sistema de Atividades, entre seus componentes e entre os sistemas que compõem a rede e é acentuada pelo avanço das relações de produção às quais a educação no estado do Tocantins está filiada. Trata-se de um projeto de educação que coloca centralidade na aferição de resultados, classificação e premiação de alunos, professoras, escolas e sistemas de ensino, como mostrado na análise dos sistemas S_{1.1} (Escravo Nunca Mais) e S_{1.2} (Avaliações externas). O *objeto* “*ensino*” é mediado por *artefatos* (testes avaliativos, programas e projetos, etc.) que por sua vez são determinados por *regras* e normas estabelecidas dentro e entre as *comunidades*. As professoras então enfrentam o desafio de ensinar sob forte influência das políticas educacionais do estado, alinhadas à política de avaliação nacional e aos objetivos da

OCDE, e ao mesmo tempo resistir a essas políticas. Elas resistem ao modo como ocorrem as tomadas de decisões na escola.

A operacionalização das ações pelas professoras ocorre dentro das condições que são estabelecidas pelo sistema de ensino. A contradição se manifesta na Atividade S1, a partir da definição de *regras* com referências na *comunidade*: se por um lado as professoras querem agir preocupadas em ensinar conteúdos que abrangem outras áreas do conhecimento e que elas julgam importantes para entender as questões que surgem para as crianças no cotidiano (pais, crianças e outros), por outro, a orientação da Escola/Seduc/TO é que o ensino priorize as disciplinas de conteúdos cobrados nos testes, o que evidencia o alinhamento com as políticas neoliberais para a educação básica que atendem aos processos avaliativos de desempenho escolar (Seduc/TO- MEC/OCDE).

Para não somente reproduzir as regras definidas nos gabinetes dos órgãos do estado, elas fazem adaptações nos projetos e mudam algumas regras. Por exemplo, elas mudaram a proposta original enviada à escola para desenvolvimento do Projeto Escravo Nunca Mais, voltando-o para o contexto vivido pelas crianças. Elas fazem pequenos ajustes nas tarefas escolares de preparação dos alunos para avaliações de desempenho escolar, garantindo-lhes vivenciar aprendizagens de outras áreas de conhecimento que não são mensuradas nesse tipo de exame, como vimos nas aulas de “ciências e história sobre Biomas e Era Vargas” (Seção 3). Ainda que elas cumpram a regra determinada pela instituição de desenvolver os projetos externos que chegam e de preparar as crianças para garantir bons resultados nas avaliações externas, não significa, necessariamente, que elas aceitam o modo como o trabalho delas é manejado pelo sistema que vê o ensino desenvolvido por elas como uma mercadoria e, portanto, possui valor de uso e valor de troca.

A contradição primária que se manifesta na atividade de trabalho das professoras é enfrentada por elas também quando persistem no ensino para uma aprendizagem como desenvolvimento humano, buscando desenvolver ações que reforcem outras potencialidades das crianças, além do desempenho nos testes avaliativos, evidenciadas nas discussões fomentadas nas aulas de ciências e história (Seção 3). Todavia, não podemos desconsiderar que o destaque da escola ao alcançar bons índices nas avaliações externas também traz para as professoras certo prestígio e vantagens, como menciona a professora Catarina, como apresentado no excerto de abertura desta tese.

Na mesma entrevista, a professora não perde de vista a responsabilidade que recai sobre elas por trabalhar em uma escola que tem uma forte participação no crescimento dos índices de desempenho escolar do estado, bem como de aprovação das crianças do 5º ano

em escolas que têm notoriedade na rede de ensino. A professora Catarina mostra clareza da sua participação nessa engrenagem, revelando conflitos que afligem quem trabalha nessa estrutura social, arquitetada a partir dos pilares de uma sociedade do conhecimento, com agenda econômica neoliberal. É necessário lidar com os medos do fracasso, caso o índice de desempenho não atinja a meta esperada. Ao mesmo tempo, ela se sente feliz e orgulhosa pela realização do trabalho bem feito, contribuindo para alcançar as metas de desempenho definidas pelos indicadores de qualidade do estado. Mas a própria professora também mostra ter consciência de que há algo contraditório no modo como elas próprias se relacionam com a política de avaliação da escola, tanto do ponto de vista do sistema de ensino quanto da própria comunidade, por vezes atuando lado a lado do sistema de ensino e por vezes resistindo a ele, criando fendas para saídas possíveis.

De fato, o ensino, dentro de uma escola comunitária que é conveniada com uma rede de ensino que adota políticas educacionais neoliberais, é um objeto contraditório e vai ao encontro dos estudos de Marx, quando este explica que, no sistema capitalista, as relações tornam-se mercantilizadas. Ou seja, “no capitalismo, todas as coisas, atividades e relações se tornam saturadas pela natureza dual da mercadoria – elas se tornam mercantilizadas” (MARX, 1909, p. 44 *apud* ENGESTRÖM, 1987, p. 100), tradução nossa)⁹⁶. A fala da professora Catarina, inserida na abertura desta tese, exemplifica como a estrutura social arquitetada pelo modelo neoliberal repercute em outros contextos e atividades de que ela, como professora, participa, pois o modelo socioeconômico neoliberal tem capilaridade em todo o tecido social.

Outra forma como a contradição primária se manifesta na atividade é por meio da resistência e aceitação das professoras da sobrecarga de trabalho que as atinge em função do atendimento das diferentes demandas, internas e externas. A sobrecarga de trabalho que é mencionada nas reuniões entre as professoras foi reafirmada nas entrevistas. Quando perguntei à professora Jeanne se ela se sentia sobrecarregada com a aplicação das avaliações externas, ela concordou e detalhou dois aspectos dessa sobrecarga que não havia observado nas aulas: o primeiro diz respeito às correções das provas de avaliações externas, e o segundo, sobre o modo como ela corrige as provas, discutindo com as crianças em sala de aula para que eles possam entender seus erros e acertos.

Excerto 9

⁹⁶ “In capitalism, all things, activities and relations become saturated by the dual nature of commodity – they become commodified.”

Pesquisadora: As provas [externas] são todas corrigidas pelas professoras?

Jeanne: Sim. Nós corrigimos, passamos para a coordenação e eles digitam lá [coordenação e secretaria lançam nos sistemas de coleta].

Pesquisadora: Como elas [as provas externas] impactam no seu trabalho em sala de aula?

Jeanne: Então assim, eles fazem a prova [alunos], aí depois eles ficam “professora, acertei quantos?” Aí acaba que você tem que pegar aquela prova [que os alunos já fizeram], fazer revisão todinha e vou explicando como que era aquele problema, leio e resolvo “é isso e isso que você tinha que fazer, entendeu?” Ou seja, é sobrecarga, porque eu já dou meu conteúdo, já dou minhas provas, mas eu não posso deixar a mente de um aluno em aberto, porque eu tenho uns alunos lá que eles são muito inteligentes, eles perguntam demais e eles são muito ativos, “Professora! A questão tal, eu tentei fazer ela em casa, mas eu acho que eu respondi errado.” Aí eles ficam com dúvida e a gente fica com dó, aí eu falo, não, não vou deixar as provas pra lá, vamos corrigir juntos, aí eu vou e corrijo as provas junto com eles (Entrevista – Gravada em áudio, 13 dez. 2018).

Esse modo de fazer a correção das provas contribui para melhorar o desempenho dos alunos em outras avaliações externas, mas também é um momento de liberdade para explorar outras habilidades que não são cobradas nessas provas, uma vez que o resultado da discussão das questões em sala não irá influenciar na média da escola calculada a partir dessa prova. Porém, vale destacar que “parar” para fazer a correção de provas externas com as crianças em sala de aula implica em atraso dos conteúdos já previstos no plano anual de ensino; ao fazer a escolha de corrigir as provas para atender um desejo dos alunos, a professora demonstra que será necessário reorganizar seu planejamento, o que representa mais sobrecarga de trabalho.

As falas das professoras, algumas em tom de desabafo, mostram que os princípios e valores que as movem para ensinar naquela escola não coincidem com aqueles adotados pelo projeto de educação neoliberal praticado pelo sistema de ensino do Tocantins. As professoras parecem ressentir-se de participar de uma educação que no discurso busca por melhorias em favor dos grupos subalternizados, dos interesses coletivos e do bem-estar social e ambiental, mas que na prática propõe um projeto que não reflete a vida das crianças, valoriza acima de tudo a meritocracia e fomenta a competitividade e o individualismo. O constante movimento contraditório vivenciado pelas professoras, se por um lado regula as ações delas, por outro gera tentativas de mudança na atividade, pois a manifestação de uma contradição implica a existência simultânea de coisas incompatíveis ou opostas (ENGESTRÖM; SANNINO, 2011).

Entre as professoras, Catarina manifesta a sua percepção sobre a política de avaliações e seu incômodo em relação a ter de treinar os alunos para os exames específicos. Ela verbaliza que outras capacidades dos alunos em outras áreas do conhecimento deixam

de ser avaliadas nesse tipo de teste e se contrapõem à visão restrita que parece imperar na implementação da política no estado.

Excerto 10

Profa. Catarina: De certa forma a gente é manipulada pra isso, esses índices, eles não condizem com o desenvolvimento como um todo da criança, eu olho pra isso [ter de preparar os alunos para a prova], vou treinar esses meninos pra fazer Prova Brasil [fala irritada sobre a cobrança de treinar os alunos], a vida deles é isso? [indignada] (Entrevista – Gravada em áudio, 13 dez. 2018).

Seu desabafo pode ser visto como uma forma de enfrentar a manifestação da contradição, na medida em que exterioriza seu ideal de ensino para as crianças voltado para aprendizagens como desenvolvimento humano, com vistas à igualdade de oportunidades via educação. Também ela manifesta que esse ideal sinaliza a necessidade de um currículo diverso que atenda às especificidades do contexto social e que deve ser construído com a participação coletiva. Ao sinalizar a necessidade de um currículo diverso, a professora indica que o currículo nacional formatado pelo sistema de ensino, por si só, já é um instrumento de prática dominante que regula a Atividade em sala de aula.

Elas têm consciência de que o ensino no contexto social daquelas crianças exige mais do que conhecimentos disciplinares e hierarquizados, opondo-se ao modelo vigente da Seduc-TO, como vimos na fala da professora Catarina. Também percebem que é preciso viabilizar a atividade de trabalho coletivamente para fazer frente ao volume de demandas e aos princípios para a educação com que elas não comungam plenamente.

Nessa rede de Sistemas de Atividades, as professoras interagem e dialogam em diferentes contextos e perspectivas, mesmo com condições de trabalho tão adversas e cumprindo rotinas e limitações impostas pelo sistema de ensino. Elas constroem alternativas de trabalho para o ensino das crianças e para seu próprio desenvolvimento, frente a uma estrutura de poder e de controle sobre elas que é mediada por diferentes normas estabelecidas pela comunidade.

Por exemplo, no desenvolvimento dos projetos, fruto das parcerias público-privadas, como mencionado, o controle da atividade de trabalho das professoras é reforçado pela política de premiação e classificação das escolas da rede – a formação de talentos.

[...] os melhores trabalhos serão agraciados com placas e certificados; participação em intercâmbios culturais educacionais, estadual e interestadual; participação na cerimônia de premiação, em 2020, após a divulgação do Ideb; bonificação para os profissionais das escolas e publicação dos projetos selecionados (TOCANTINS, 2019, p. 1).

Atribuir às escolas da rede estadual a realização de projetos nas diferentes áreas: trânsito, meio ambiente, alimentação, trabalho escravo infantil, saúde, etc., impõe às professoras constante reorganização do trabalho pedagógico e pressão para lidar com a competição entre escolas. Esse modelo de gestão mais parece a gestão de uma empresa, pois impõe a elas uma perspectiva de ensino que visa preparar as crianças para serem adultos bem-sucedidos, capazes de solucionar os problemas do cotidiano e executar várias tarefas com agilidade e eficácia. Tal pressão vai ao encontro do discurso proposto pelo *Education 2030: The Future of Education and Skills*:

As crianças que ingressarem na escola em 2018 precisarão abandonar a ideia de que os recursos são ilimitados e existem para serem explorados; eles precisarão valorizar a prosperidade, a sustentabilidade e o bem-estar comuns. Eles precisarão ser responsáveis e empoderados, colocando a colaboração acima da divisão e a sustentabilidade acima do ganho a curto prazo⁹⁷ (OCDE, 2018, p. 3, tradução própria).

Como vemos, a operacionalização das políticas educacionais, por meio de parcerias público-privadas, avaliações de desempenho escolar, premiações, entre outros, causam perturbações na atividade das professoras. Esse tipo de política de premiação também nos parece uma forma de garantir a implementação das políticas neoliberais e impor regulações ao trabalho das professoras. Por outro lado, as professoras questionam e reagem a esses mecanismos, o que podemos ver como uma forma de enfrentar a contradição e como possibilidade de mudança na atividade. Afinal, o desenvolvimento na atividade ocorre por meio do surgimento e a resolução de contradições em diferentes níveis.

Dessa forma, podemos afirmar que a Atividade de trabalho das professoras sofre regulações pela implementação das políticas de aferição da qualidade da educação, dando relevância à obtenção do índice de excelência medido pelo Ideb e pelos programas de premiação e classificação pelo desenvolvimento de projetos, fruto das parcerias público-privadas e reforçadas nas parcerias com os órgãos públicos. Há de se questionar a quais interesses essas parcerias público-privadas, de fato, estão servindo, tendo em vista que os resultados classificatórios das escolas se sobrepõem à política educacional de bem-viver das crianças e à própria condição de trabalho das professoras.

⁹⁷ Children entering school in 2018 will need to abandon the notion that resources are limitless and are there to be exploited; they will need to value common prosperity, sustainability and well-being. They will need to be responsible and empowered, placing collaboration above division, and sustainability above short-term gain.

Ao conversar sobre os projetos desenvolvidos na escola durante a entrevista, as professoras reforçaram a insatisfação em relação à maneira como aqueles que são fruto das parcerias ou oriundos da própria secretaria chegam à escola, ressaltando como o excesso de projetos afeta o trabalho delas. Além disso, as professoras reclamam de não serem ouvidas nas tomadas de decisões quando da efetivação das parcerias público-privadas que resultam em projetos, arranjados em gabinetes administrativos.

Excerto 11

Profa. Catarina: Afeta, afeta muito, é uma coisa que a gente reclama e todos os anos a gente fala sobre isso. O PPP tinha mais ações do que aquilo que você viu, cada ano que passa, parece que eles mandam mais projetos externos, digamos assim, pra gente, então a gente deu uma enxugada no PPP porque a gente já estava prevendo que isso ia acontecer e é difícil, e o que que acontece? Esse ano mesmo aconteceu, provas externas, projetos externos, acaba consumindo o tempo da gente e você tem que optar. Não é que você tem preguiça de determinado projeto, não é isso, é que a gente sente que é jogado pra nós, não tem um planejamento (Entrevista – Gravada em áudio, 13 dez. 2018).

Nesse contexto, é exigido das professoras que desenvolvam elas mesmas “[...] competências e habilidades capazes de responder às demandas da sala de aula, bem como do cotidiano da atividade de trabalho docente” (RIBEIRO; ARAÚJO, 2018, p. 415). Como nos alerta Freitas (2012), à medida que as parcerias entre o público e o privado progredem no campo da educação, fortalece o discurso de eficiência e eficácia oriundo da lógica empresarial, orientando um modelo de educação que atenda às demandas do mercado e, conseqüentemente, a atividade de trabalho que se alinha a esse modelo.

No modelo de produção do capital, os mecanismos de regulação do trabalho acentuam as contradições do *objeto* “*ensino*”, como demonstra o relato da professora Catarina. No curso das ações, considerando o princípio da historicidade da Atividade, a professora Catarina empreende o enfrentamento das contradições, mesmo atuando em um contexto de limitações das suas ações imposto pelo sistema de ensino.

Imersas em práticas neoliberais estruturadas pelas políticas de educação do estado, as professoras passam a ter de agir sob a máxima da realização dos projetos educacionais que são pautados em metas de desempenho e na meritocracia, com a promessa de solucionar os problemas futuros, enquanto o desejo delas é ter foco nos problemas locais que seus alunos vivem aqui e agora. Essa é a forma como elas enfrentam a contradição do capitalismo na Atividade de trabalho, como manifestada no campo da educação. Sua força de trabalho é sobrecarregada, evidenciando exploração do trabalho docente para atender interesses econômicos do sistema.

Excerto 12

Profa. Jeanne: Impacta muito, não vou mentir pra você não, porque esse projeto aí, eu não vou dizer que ele atrapalhou, ele é bom? É. É um projeto de Leitura? É. Mas gente, a gente já trabalha com leitura o ano inteirinho, o ano inteiro, pra que fazer essa CULMINÂNCIA desse tamanho. E acabamos de concluir o “Escravo Nunca Mais”, aí então fica muito pesado pra gente (Entrevista – Gravada em áudio, 13 dez. 2018).

Os modelos neoliberais das políticas educacionais adotadas pelo estado do Tocantins determinam as forças produtivas para o contexto em que estão sendo implementadas, definindo inclusive as relações sociais (interpessoais e institucionais) e a organização da sociedade como um todo, desencadeadas pelas relações produtivas em que os seres humanos estão envolvidos. O trabalho das professoras é impactado por demandas da sociedade moderna, formatando o modo como as crianças devem ser preparadas para o mercado de trabalho, sempre vendo-as como cidadãos em um futuro.

Contudo, a manifestação das contradições entre os componentes *objeto, sujeito, artefatos, regras, comunidade e divisão de trabalho* de um Sistema de Atividade e seu enfrentamento requer nova discussão e negociação entre seus membros (KEROSUO *et al.*, 2015). Dado o compromisso ético das professoras com as crianças e com a comunidade local, acrescido do compromisso profissional com o sistema de ensino, percebemos, a partir do modo como elas enfrentam a contradição interna do valor de troca *versus* valor de uso na educação, manifestar-se no e entre os Sistemas de Atividades em que esta contradição atua como forças de mudança e desenvolvimento, gerando aprendizagens para as próprias professoras. Como afirmam Engeström e Miettinen (1999, p. 9, tradução nossa):

As tensões e contradições internas de tal sistema são as forças motivacionais de mudança e desenvolvimento. Elas são acentuadas por transições contínuas e transformações entre tais componentes da Atividade, e entre os níveis hierárquicos (acomodados) de atividade coletiva (conduzida por um motivo), ação individual (impulsionada por objetivo ou meta), e operações automatizadas (conduzidas por ferramentas e condições para a ação) (Leont’ev, 1978⁹⁸). Esta forma de explicação torna possível incluir, na análise, ambas, a continuidade histórica e a contingência local e situada⁹⁹.

⁹⁸ LEONTIEV, A. N. **Activity, Consciousness, and personality**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978.

⁹⁹ “The internal tensions and contradictions of such a system are the motive force of change and development. They are accentuated by continuous transitions and transformations between these components of an activity system, and between the embedded hierarchical levels of collective motive driven activity, individual goal-driven action, and automatic operations driven by the tools and conditions of action (LEONT’EV, 1978). This kind of explanation makes it possible to include both historical continuity and, local, situated contingency in the analysis.”

Como é percebido nas falas das professoras, o discurso da eficácia e qualidade, com destaque para talentos, se reflete na própria Atividade de trabalho delas, pois são práticas que reproduzem estruturas dominantes, pautadas na promessa de um futuro melhor para todos. Nessa engrenagem, como elas mesmas reconhecem, conscientes da sobrecarga de trabalho, do desgaste emocional, das imposições do sistema educacional, das tentativas de negociar, das resistências empreendidas, elas se comprometem a desenvolver os projetos, movidas pela percepção da responsabilidade social que lhes cabe na aprendizagem das crianças. Engajadas em uma atividade coletiva, elas promovem mudanças e expansão entre níveis hierárquicos do Sistema de Atividades. Parece serem conduzidas pelo motivo (coletivo) de fazer o ensino para promover o desenvolvimento humano das crianças e de fazer a justiça social e pelo motivo (individual) de realização pessoal e profissional.

As professoras resistem ao modelo de política educacional do estado por meio de conciliação de demandas externas e internas. Elas definem ações que atendem às necessidades de aprendizagens das crianças, tendo em vista o contexto de vulnerabilidade ao trabalho escravo infantil, alterando as demandas externas ou mesmo conciliando com suas próprias prioridades, de modo a atender a proposta mais geral enviada pela Seduc/TO. Para fazer isso, elas promovem mudanças na divisão de trabalho, como vimos no Projeto Escravo Nunca Mais quando atribuem à orientadora educacional a tarefa de elaborar o portfólio do projeto, o que a princípio caberia a elas.

Excerto 13

Profa. Elza: Olha, quando eu comecei com esses projetos eu fiquei muito atormentada, mas eu vi muito que as crianças aprenderam com eles, tipo aquele Escravo Nunca Mais, as crianças participaram tanto, sabe? Trouxeram dúvidas... foi bom. O projeto que nós desenvolvemos, esse do final do ano de leitura e escrita também, é trabalhoso, lógico, é bem trabalhoso, eu não vou mentir pra você e falar “É lindo, é maravilhoso!” Não; sobrecarrega mesmo a gente, professora (Entrevista – Gravada em áudio, 13 dez. 2018).

No entanto, não podemos dizer que o mesmo poder de ação das professoras para mudança na atividade é observado quando diz respeito às metas de desempenho em que se exige atingir ou superar a média definida pelo sistema de avaliações externas. Assim, torna-se cada vez mais difícil de as professoras se contraporem ao discurso neoliberal do produtivismo, da competitividade e da busca por excelência para o crescimento econômico. Como as políticas neoliberais defendem que o sucesso ou o fracasso são resultados do esforço do próprio sujeito, no caso da educação, o fracasso do aluno recai sobre as

professoras, primeiramente. Assim, o fracasso é delas próprias, pois não se esforçaram o suficiente para o sucesso de seus alunos.

À luz da historicidade do sistema S_1 , as contradições que persistem nesse sistema indicam a manutenção de práticas hegemônicas exercidas pelas políticas educacionais orientadas pelas regras de mercado neoliberal. Posto isso, é importante compreender o desenvolvimento da Atividade dentro das condições de trabalho dadas às professoras, pois elas são pressionadas a agir de acordo com os anseios do sistema e de uma parcela da sociedade, interferindo na escolha de conteúdo, nas disciplinas que serão privilegiadas, na abordagem de cada uma delas, bem como nos projetos que serão desenvolvidos.

Além disso, no contexto em que atuam, é o discurso embasado em políticas educacionais neoliberais que instrui a escola pública a um tipo específico de formação, que privilegia habilidades individuais como impulsionadoras do desenvolvimento econômico e da redução das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, não importa se as escolas públicas estão em condições de igualdade de disputa, igualmente não há relevância nas distinções socioeconômicas dos países ou mesmo nas questões de classe social, raça/etnia e gênero, o que importa é a capacidade individual de desenvolvimento de competências, responsabilidade que recai diretamente no trabalho das professoras.

Excerto 14

Profa. Catarina: Tem que ter um limite, eu acho que a direção da escola também tem que saber o seguinte, porque a Seduc, a Diretoria Regional, eu tenho a impressão que a ordem é, espreme, espreme, espreme e o que sair vai; e isso é terrível, então a escola também tem que ter um filtro, saber pôr um limite pela sanidade das professoras (Entrevista – Gravada em áudio, 13 dez 2018).

Em sua fala, a professora Catarina expressa estar consciente da imposição sobre seu trabalho, que é justificada pelas metas de excelência com alinhamento aos organismos internacionais e reiterada nas políticas nacionais e do estado do Tocantins. Ela também denuncia a ausência de autonomia da gestão escolar para as tomadas de decisões, o que afeta a própria gestão democrática defendida em seu projeto pedagógico. Este defende o empoderamento coletivo, mas, ecoando o discurso da OCDE, implementa ações de gestão pública que reforçam a meritocracia e se sobrepõem à perspectiva de gestão democrática, enfatizando a atuação da tríplice governança, explicada por Pereira (2019b, p. 126), que afirma que “governos nacionais, organismos internacionais e setores empresariais” operam em conjunto na elaboração de políticas educacionais que atingem diretamente a gestão escolar e o trabalho das professoras. A implementação desse modelo de política

educacional restringe o poder de ação das professoras e por vezes suas vozes são silenciadas.

Como vimos, as contradições que se manifestam na Atividade de trabalho das professoras originam-se das imposições sutis, ou às vezes nem tanto, que são mantidas por trás dos discursos/documentos oficiais sustentados pelo modelo de desenvolvimento global, pautado na economia de mercado, ratificando, como afirma Savage (2017 *apud* SILVA; FERNANDES, 2019, p. 274), “[...] a hegemonia das organizações e a educação como um *commodity*”.

Diante do exposto, compreendemos que indicadores educacionais representam mais que números e informações, eles são carregados de intencionalidades. Ao nosso ver, a análise do material empírico reunido para esta pesquisa nos revela que a contradição primária do capitalismo surge do processo de divisão de trabalho (ENGESTRÖM, 2016) e recai sobre as professoras. Para elas, parece que o valor de uso na educação é o ensino das crianças como um princípio de igualdade social; para o sistema, o ensino público custa dinheiro e o valor de troca para subsidiar os custos é mensurado pelos índices de desempenho das escolas e dos sistemas de ensino, diante das determinações das políticas neoliberais para a educação básica.

Engeström (2007, p. 37)¹⁰⁰, apoiado nas ideias de Vasilyuk (1988), explica que “superar suas crises, ou seja, ‘experienciar é a resolução das contradições que os seres humanos encontram ao manter suas atividades’”. Na rede que compõe o sistema S₁, as professoras enfrentam contradições que possibilitam ou restringem sua autonomia, porém elas buscam alternativas para realizar seu trabalho, sem ter de abdicar totalmente de seus princípios e valores.

Da análise do Sistema S₁, estruturado no contexto em que demandas de trabalho são feitas por um sistema de ensino que adota uma política educacional neoliberal, em que não há participação das professoras, consideramos que elas se envolvem coletivamente na construção e resolução de contradições de maneira proativa. Na perspectiva de Engeström e Sannino (2010), essa forma de agir são processos de aprendizagem expansiva impulsionados pelo desenvolvimento de agência capaz de direcionar mudanças na atividade.

¹⁰⁰ “experiencing is the working out of contradictions human beings encounter in maintaining their activities.”

5 APRENDIZAGEM EXPANSIVA: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES

Nesta seção, o objetivo é discutir as potencialidades e limitações do ganho de *agência* – o poder de ação – das professoras, participantes da pesquisa, como força geradora de mudanças na Atividade individual e coletiva, ou seja, de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM 1987; VIRKKUNEN, 2006). Para tal análise, permanecemos com nossa lente posicionada sobre o *Sistema de Atividades de trabalho das professoras* (S₁), cujas ações estão direcionadas ao *objeto* ensino. Como já analisado nas seções anteriores, esse Sistema é formado por pelo menos dois outros Sistemas de Atividades que compartilham parcialmente o objeto ensino: o Sistema de Atividade – Projeto Escravo Nunca Mais (S_{1.1}) e o Sistema de Atividades – Avaliações externas (S_{1.2}).

A atividade em análise se insere em uma grande estrutura de trabalho composta por diferentes *comunidades* que se conectam (sistema educacional do estado, as instituições públicas/privadas, organizações internacionais, outras escolas, pais, alunos, entre outros). Nessa estrutura, cada atividade se desenvolve segundo uma divisão de trabalho em que há alternância de papéis, funções e relações de poder entre os participantes.

Sendo assim, considerando a política educacional implementada no estado do Tocantins e o contexto social onde a escola está localizada, em uma região de vulnerabilidade na cidade de Palmas, retomamos o material empírico que subsidiou esta pesquisa e permitiu caracterizar a rede de sistema que compõe S₁ e como a contradição primária do capitalismo se manifesta nele, buscando identificar como, ao redirecionar suas ações para atender demandas externas não pactuadas com as professoras e as internas já previstas, as professoras criam possibilidades de participação nas tomadas de decisões e promovem mudanças na atividade de trabalho.

Apoiadas na lente teórica da CHAT, acionando um dos seus princípios, o da historicidade, analisamos as contradições no sistema S₁ e percebemos as *relações dinâmicas internas* e as *mudanças históricas* nesse Sistema, permeando seus componentes no e entre os sistemas que o compõem.

A manifestação das contradições na Atividade dentro e entre sistemas, como analisada na seção anterior, evidencia a existência de um *runaway object*, ou seja, um “espaço-problema” com seu poder de gerar *agência* nas professoras e a expansão de um conjunto de capacidades de aprendizagem (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010). Também evidenciou que as formas de enfrentamento da contradição primária, como manifestada na educação naquele contexto, caracterizaram pequenas mudanças no objeto e um novo padrão

da atividade de trabalho das professoras, ainda que circunscritas no tempo e espaço da atividade em andamento. Porém, não podemos caracterizar essas mudanças como uma transformação expansiva da atividade que, segundo Engeström e Sannino (2010), ocorre quando o objeto da atividade é modificado para abarcar um horizonte de possibilidades mais vasto do que no modo anterior dela, superando contradições.

No entanto, David e Tomaz (2015, p. 1.291) ressaltam que, em um Sistema de Atividades, “mudanças podem ser maiores ou menores, restritas a poucos ou a diversos componentes, podendo chegar até a uma mudança do objeto e, portanto, da própria atividade”. Portanto, fazendo um tratamento multidimensional das ações das professoras como indivíduo e como membro de uma comunidade, percebemos pequenas modificações no objeto – *ensino* – dentro dos limites da estrutura criada dentro do sistema socioeconômico regulador do trabalho no contexto educacional. Essas pequenas mudanças no objeto abarcam um horizonte de possibilidades que é mais amplo do que no modo anterior, o que pode ser visto como uma forma de aprendizagem que se diz expansiva.

Essas mudanças na Atividade das professoras são evidenciadas quando elas reorganizam o trabalho pedagógico, buscando contemplar conhecimentos do currículo escolar que julgam importantes para a vida dessas crianças, sem deixar de prepará-las para os testes de avaliação, como revelado na reorganização das ações do projeto Escravo nunca mais, na seção (4.1). Elas identificaram os problemas, criando soluções possíveis dentro da rígida estrutura de trabalho. Para reorganizar as ações de ensino, elas expressaram suas opiniões e ideias e discutiram coletivamente, tomando suas próprias decisões para a realização das ações, ainda que circunscritas à escola ou somente entre elas. São movimentos importantes que indicam um processo gradual de ganho de agência.

Dessa forma, entendemos que a agência das professoras se manifesta como resistência e crítica à estrutura de trabalho, bem como ao sistema de ensino. Heikkilä e Seppänen (2014) explicam que resistir ou criticar o modelo revela as insatisfações dos sujeitos e pode ser um ponto de partida para pensar possibilidades de mudanças. Também pode ser o modo para compreender e reconfigurar as alternativas encontradas para solucioná-los.

Em linha com essa ideia, ao resistir e não abrir mão de alguns princípios e valores, ainda que se penalizem pela sobrecarga de trabalho, as professoras reforçam o seu compromisso com a atividade docente, vista como força impulsionadora de mudança social. Durante as reuniões, as aulas e as entrevistas, elas falam sobre as tensões que surgem no seu trabalho pelas demandas externas contraditórias que o atravessam,

expressando os dilemas vividos no curso de sua Atividade de trabalho. Assim, diante de um objeto contraditório – ensino –, elas são capazes, individual e coletivamente, de promover pequenos abalos ou mudanças no contexto escolar e social mais amplo.

Como já evidenciado neste estudo, as políticas educacionais neoliberais elaboram, por meio dos sistemas avaliativos de desempenho escolar, modelos de melhoria da qualidade da educação que geram tensões e contradições na Atividade de trabalho das professoras. No enfrentamento da contradição na Atividade de trabalho, as professoras ganham um poder de ação que, na perspectiva da Teoria da Aprendizagem Expansiva (ENGESTRÖM, 1987), constitui-se como ganho de agência.

Ao investigar a manifestação de contradições entre agência e controle, Rajala *et al.* (2016, p. 2, tradução nossa) argumentam que a “dialética agência-estrutura se manifesta como a contradição entre agência e controle”¹⁰¹ e pode assumir diferentes formas, às vezes construtivas, às vezes prejudiciais. Elas podem ser momentaneamente superadas por meio de ações criativas elaboradas pelas professoras, de modo que esses espaços de criação podem gerar novas formas de aprendizagem.

Como vimos, na atividade de trabalho das professoras, o controle institucional se dá sobre o trabalho delas de diferentes formas e é orquestrado pelo sistema educacional e executado pela escola, enquanto instituição educativa. É nesse contexto que a atividade de trabalho delas é atravessada pelas políticas públicas, pelas práticas educacionais, pelas normativas institucionais e pela função sociocultural que a escola exerce na sociedade, ou seja, uma colisão de motivos contraditórios que potencializam a busca por soluções, fortalecendo o poder de ação individual e coletivo (ENGESTRÖM, 2001).

Esse ganho de agência individual e coletivo é mais evidente no micro da sala de aula, onde as professoras têm mais autonomia e as condições são mais favoráveis para fazer articulações, frente às exigências do sistema. É na sala de aula que elas criam formas próprias de enfrentamento das contradições na atividade em face das imposições do sistema de ensino que consideram opressoras. Elas agem abrindo janelas de autonomia no manejo do currículo, orientando os alunos com uma abordagem mais crítica e política dos conteúdos, articulando conteúdo e metodologias com as diferentes frentes de ensino que assumem; e não abrem mão dos princípios e valores que para elas são essenciais para a formação de seus alunos.

¹⁰¹ “agency-structure dialectics is manifested as the contradiction between agency and control.”

As professoras discutem entre elas e traçam estratégias criativas, desenhando ações intencionais de ensino nos espaços de resistência encontrados entre a liberdade e a restrição de ações a que estão sujeitas. Elas refletem sobre a prática docente no trabalho e elaboram estratégias para melhorá-la, o que mostra o ganho de agência das professoras e revela espaços de escolha e autonomia, ou seja, a “agência está, portanto, intimamente relacionada à autonomia e às relações de poder na atividade e aprendizagem humanas” (RAJALA, 2016a, p. 01, tradução nossa)¹⁰².

Ao entrevistar as professoras, indaguei sobre como se organizam para escolher os conteúdos de ensino de modo a atender os descritores das avaliações externas e ao mesmo tempo também cumprir o planejamento anual, previsto no currículo da escola.

Excerto 14

[Os conteúdos] A gente prioriza. No ano passado a organização foi melhor, foi mais planejado, a gente sabia que dia as provas iam chegar. Nesse ano chegou super tarde, em cima da hora, e falaram o que a gente tinha que fazer. Sendo que a gente já tinha planejado outra coisa [fala sobre a sequência de conteúdo], então a gente se junta, para e faz um planejamento de revisão específica com os alunos para as avaliações [porque há coisas que já estudaram no começo do ano] (Profa. Jeanne – Entrevista gravada em áudio, 12 dez. 2018).

A fala da professora Jeanne revela resistência a um ambiente de trabalho imprevisível, que as coloca diante do dilema de ter de descumprir uma demanda que para elas tem maior importância social para a educação das crianças em favor de cumprir um projeto de educação do governo estadual com o qual elas não concordam plenamente.

Litowitz (1997) destaca que a palavra “resistência”, no contexto escolar, normalmente está relacionada à ideia de não aceitação ou a problemas comportamentais de negação de se envolver no trabalho. Porém, com uma leitura desse termo a partir do conceito de agência, resistência ganha outra interpretação. No caso das professoras que participam desta pesquisa, as oposições iniciais a determinadas tarefas de trabalho podem contribuir como força geradora de mudança na atividade, tendo em vista que esta é constituída por várias tensões entre os seus componentes.

Assim, para lidar com os dilemas da Atividade de trabalho e tomar uma decisão, as professoras optam pela organização coletiva, como forma de resistir, não abandonar seus princípios e valores para a educação daquelas crianças e para encontrar novas soluções. As professoras negociam entre elas formas de agir observando regras e normas que devem ser

¹⁰² “agency is hence closely related to autonomy and power relations in human activity and learning.”

cumpridas, criando dentro da atividade uma divisão de trabalho mais horizontal, em que as relações de poder são menos assimétricas. A agência das professoras é percebida na vontade de mudar a realidade dos seus alunos, valorizando objetivos de ensino que são importantes para a vida real das crianças, sem deixar de cumprir a exigência das demandas do sistema de ensino.

Ao comentar sobre as avaliações externas naquele ano, a professora Jeanne critica a maneira como elas têm acontecido na escola, sem um planejamento antecipado. Ela revela que, mesmo frente ao sistema avaliativo de larga escala, que é algo que segue uma estrutura global, quando as professoras tomam a decisão de reorganizar suas ações, de modo a operacionalizar o trabalho na escola, de modo que parecem distinguir que isso pode reproduzir a estrutura social hegemônica imposta naquele contexto ou também provocar mudanças.

A fala da professora Catarina, abaixo, reforça o que a professora Jeanne falou, de que as professoras não ficam somente na queixa, elas coletivamente criam suas próprias estratégias para conciliar as demandas do sistema e daquilo que elas elegeram como importante para a formação dos seus alunos.

Profa. Catarina: Temos muitos conteúdos importantes na área de ciências, por exemplo, que acho uma pena eles passarem meio batido, devido essa priorização das provas [português e matemática]. Acho que essas outras disciplinas trazem reflexões importantes para o dia a dia deles e não quero passar por esses conteúdos superficialmente (Linha 33 – Reunião informativa sobre as avaliações de desempenho escolar, 5 set. 2018).

A professora Catarina questiona as práticas curriculares impostas de modo a atender os processos avaliativos que priorizam as disciplinas de língua portuguesa e matemática. Elas demonstram compreensão da assimetria na relação de poder posta nas relações de trabalho com o sistema de ensino, a ponto de ser este que determina quais conteúdos elas devem ensinar em sala de aula. Nesse sentido, o próprio currículo escolar nacional tem influência nas disciplinas e conteúdos que serão priorizados, bem como nas próprias decisões da escola sobre o que desenvolver ou não. As decisões da escola impactam nas ações das professoras, pois na hierarquia da tomada de decisões elas são as que menos participam, apesar de serem elas que vão de fato trabalhar para que as metas de desempenho estabelecidas pelo sistema de ensino sejam alcançadas. Se por um lado o sistema de ensino permite ou restringe a agência das professoras, por outro lado, o ganho de

agência delas, a partir dos movimentos de resistência, pode impactar no modelo neoliberal hegemônico do funcionamento da estrutura do sistema de ensino no micro da sala de aula.

Em estudo sobre formas de agência em contexto de trabalho, Virkkunen (2006) destaca que a agência implica em uma certa persistência do sujeito nas mudanças das condições determinadas, “mesmo indo contra a maré” (p. 63). Como acontece com as professoras, ao se organizarem de maneira coletiva e se engajarem na preparação dos estudantes, elas revelam ter consciência do controle institucional – ao qual elas estão subordinadas e com que mantêm a relação de trabalho, mas assumem a posição de críticas a ele: “eu aprendi ao longo desses anos e eu sempre falo para as minhas colegas ‘gente, aceita que dói menos’” (Profa. Catarina – Entrevista gravada em áudio, 12 dez. 2018).

Comprometidas com as crianças, elas destacam a necessidade de ensinar conteúdos de outras áreas de conhecimento que acreditam ser importantes para o contexto dos seus alunos e envolver os alunos em outras práticas que ultrapassem o ensino de conteúdos curriculares, como destaca a professora Catarina. A capacidade agentiva das professoras implica em favor de um currículo que reflita as questões sociais, de modo que as escolhas e seleções dos conteúdos curriculares impactam na realidade em que atuam.

Engeström (2006) compreende que a agência promove nos sujeitos/grupos a possibilidade de alterar determinados contextos e a si mesmos. Do ponto de vista da perspectiva histórico-cultural da Atividade, a agência não é uma especificidade de um determinado sujeito, ela é construída em uma relação dialética e negociada entre o sujeito, o contexto e a comunidade envolvida, como parece evidenciar o excerto da reunião abaixo.

Profa. Cecília: Como temos muitas provas de português e matemática que serão aplicadas nas avaliações externas, será que nós podemos substituir as provas bimestrais dessas disciplinas pela nota dessas provas? Penso que se a gente conseguir articular os conteúdos previstos com aqueles das avaliações isso facilitaria muito a nossa vida, em relação à sobrecarga de trabalho mesmo (Linha 29 – Reunião informativa sobre as avaliações de desempenho escolar, 5 set. 2018)

A fala da professora Cecília nos permite compreender como elas percebem as políticas estruturantes que impõem liberdades e restrições na dimensão do seu trabalho. Diante disso, ela propõe alternativas para otimizar a preparação dos alunos para os exames avaliativos, revelando a capacidade de refletir sobre suas práticas atuais de trabalho desenvolvidas em um ambiente de constantes tensões. Elas enfrentam as tensões e

contradições demonstrando sua capacidade de questionar, analisar e moldar sua própria prática (HAAPASSARI; ENGSTRÖM; KEROSUO, 2016).

Dessa forma, suas ações se aproximam do que Laitinen, Sannino e Engeström (2016, p. 20) consideram como “formas de agência”, isto é, quando para “enfrentar situações contraditórias é preciso avançar criando ações baseadas no próprio julgamento”. Como demonstrado na análise micro dos sistemas de atividades $S_{1.1}$ e $S_{1.2}$, as professoras recriam suas ações contornando as imposições do sistema de ensino, algumas com maior grau de autonomia, o que gerou a reorganização do sistema $S_{1.1}$, e em outras com menor grau de autonomia, como no $S_{1.2}$. Em ambos, elas criam estratégias para inserir outras áreas do conhecimento e de abordagem do tema, ampliando o repertório de aprendizagem das crianças.

Por vezes, as professoras podem também vislumbrar contextos alternativos mais amplos, e um novo padrão cultural da atividade toma lugar, buscando a resolução dos dilemas e tornando possível que as contradições sejam expansivamente resolvidas. Diante das contradições que se manifestam na atividade, cujo objeto é o “ensino”, as professoras parecem enxergar contextos alternativos, buscando por soluções dos problemas, fato que amplia o seu potencial de ação, com mediação de artefatos. Engeström (2008, p. 17) explica que os sujeitos agem com base nas suas experiências, interpretações e historicidade. Desse modo, enfrentam tensões e contradições entre ou na atividade, destacando o potencial da agência humana no desenvolvimento de ações coletivas e individuais com possibilidade de transformação da Atividade.

Profa. Catarina : E acho que essa sugestão de substituição [As notas das avaliações externas de português e matemática pelas avaliações bimestrais] é boa pra gente, mas também para os nossos alunos, são muitas avaliações, é um desgaste para todo mundo, eles também ficam muito cansados e irritados nesses períodos de avaliações bimestrais, imagina com esse tanto de prova extra, vamos tentar conseguir essa substituição (Linha 31 – Reunião informativa sobre as avaliações de desempenho escolar, 5 set. 2018)

As professoras têm consciência de que não existe a possibilidade de negar a preparação dos alunos para as avaliações externas; no entanto, elas questionam, inclusive, o que esses índices, de fato, significam ou não para a vida dos seus alunos.

Excerto 15

O que é esse índice diante da vida desses meninos? Diante de um leque de coisas que eu deveria estar trabalhando e desenvolvendo neles, por exemplo, todos os anos eu penso de levar eles pra conhecer a usina hidrelétrica, mas pergunta se o

conteúdo chegou na geração de energia? (Profa. Catarina – Entrevista gravada em áudio, 12 dez. 2018).

A professora Catarina critica o sistema de avaliações externas e aponta que somente os instrumentos que resultam no Ideb não são suficientes para medir o aprendizado das crianças, pois, na percepção dela, eles restringem outras possibilidades de compreensão da aprendizagem e da vivência de outras experiências importantes para a formação dos alunos. No excerto, percebe-se que as professoras confrontam a estrutura imposta pelo sistema, mesmo elas ocupando posições desiguais de poder na Atividade de trabalho. Da mesma forma, a crítica da professora Catarina, mostra como ela percebe a pressão do sistema para atingir as metas de obtenção de bons índices.

Excerto 16

Assim, a questão da pressão ela é fato. Por exemplo, nós não podemos cair no índice, nós tínhamos um índice a manter, e aí a gente ficou um pouquinho acima do que era esperado, então da próxima vez, eu tenho que no mínimo manter ou superar. Então por aí já começa a cobrança, porque eu estou já estou sendo cobrada, antes de entrar de férias [...] (Profa. Catarina – Entrevista gravada em áudio, 12 dez. 2018).

De fato, as posições de poder dentro da estrutura mais ampla na qual a atividade se insere desenham as maneiras pelas quais os sujeitos podem agir (GUTIERREZ; BARTON, 2015). Olhar a relação entre estrutura e agência nos ajuda a observar como as ações das professoras sofrem regulações pelo sistema de ensino. O poder de ação das professoras é circunscrito pela estrutura atual do sistema educacional; nesse sentido, a ação das professoras é regulada por fatores que estão além do seu controle.

Como vimos, dada a configuração da divisão de trabalho envolvendo as professoras e o sistema de ensino, a tensão por um ensino para obter bons índices de desempenho escolar atravessa toda a atividade das professoras, mas o poder de ação para criar estratégias alternativas de ensino e garantir princípios que elas julgam fundamentais para a educação naquele contexto é mais limitado no sistema S_{1.2}, quando direcionam suas ações para as avaliações externas do que no sistema S_{1.1}, para desenvolvimento do Projeto Escravo Nunca Mais.

A agência empreendida pelas professoras evidencia a postura ética com que elas conduzem o seu trabalho e o comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem das crianças, mas também mostra os limites impostos pelo sistema e como esses limites se conectam à atividade de trabalho e se tornam potenciais de engajamento delas. Diante das

tensões e contradições, elas assumem o papel de sujeitos socioculturais ativos que, por meio da sua atividade de trabalho, criam alternativas de ação que influenciam constantemente no fluxo de acontecimentos. Tentar novas soluções e ideias para os problemas pode gerar mudanças qualitativas tanto do nível das ações individuais, quanto no nível das ações coletivas e em seu contexto mais amplo (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010).

A agência das professoras também se apresenta frente às pressões vindas da própria comunidade local. Como vimos na seção 4.2, onde caracterizamos e analisamos o Sistema de Atividade – Avaliações externas (S_{1.2}), diante da pressão dos alunos e dos pais para obter êxito na seleção das escolas que lhes garantem continuidade de estudos no lugar de desejo deles, a professora Catarina se engaja em atingir o objetivo junto com eles. Mas esse engajamento não está circunscrito ao ensino de conteúdos para prepará-los para os testes de seleção. Ela toma a iniciativa e entra em contato com a outra escola, buscando entender as regras do processo seletivo para explicar para seus alunos. Em sua ação individual, ela desenvolve uma função que vai além da atividade de ensino de conteúdos curriculares, posto que os procedimentos de mudança de escola têm forte impacto na vida da criança e de sua família.

O anseio dos pais e alunos parece ser também o das próprias professoras, que trabalham para que as crianças ingressem em uma escola dos anos finais do ensino fundamental bem referenciada na comunidade. Engeström (1987) explica que toda atividade de trabalho é organizada em torno de um objeto contraditório que tem o poder de gerar agência. As mudanças na atividade de trabalho e, principalmente, do *objeto* “*ensino*” podem ser experimentadas de diferentes maneiras pelos membros da comunidade. Nessa comunidade, os bons resultados alcançados pelas crianças nos processos seletivos fazem com que as professoras se sintam orgulhosas e valorizadas profissionalmente, e os pais e alunos também projetam uma vida adulta melhor, ou seja, estudar em uma escola com bons índices de desempenho é promessa de entrada no mercado de trabalho.

As ações das professoras revelam agência, que geralmente começa com esforços individuais e se expande para esforços coletivos (HAAPASSARI; ENGESTRÖM; KEROSUO, 2016). Ao se engajar ativamente na busca de informações sobre os processos seletivos, a professora Catarina explica para as crianças como funciona o processo e elabora novas possibilidades para o problema (ENGESTRÖM, 2001). Ela assume, inclusive, a defesa da outra escola ou do sistema de ensino lembrando à aluna que

questionou a entrada de uma outra aluna que aquela tem potencial para se desenvolver em outras instituições escolares: “você é uma aluna que tem potencial pra continuar sendo boa aluna em qualquer escola” (Excerto 3). Como a capacidade de se envolver com o mundo é aprimorada ao lado de outros (EDWARDS, 2007), a estrutura do modelo de sociedade vigente regula as ações das professoras e da própria comunidade local, de modo que o interesse dos pais e o engajamento da professora também podem estar refletindo a política de meritocracia e individualidade, característica do modelo educacional vigente.

Retomando um dos princípios da CHAT, como explicado por Engeström (1987), múltiplas vozes aumentam as tensões na Atividade, mas também contribuem para a modelagem de uma nova solução, o que implica em aprendizagem expansiva. Afinal, a pressão pelos bons índices de desempenho não é exercida somente pelo sistema de ensino, as próprias crianças demonstram a preocupação com as classificações nos exames avaliativos, de modo que as professoras enfrentam essa pressão negociando discursos, mostrando que não é somente a meritocracia que deve ser levada em conta.

No Sistema de Atividades S_{1.1} – Projeto Escravo Nunca Mais, as professoras explicitam a sua insatisfação com o direcionamento dado pela Seduc/TO, a professora Jeanne questiona “o que levou a escola a participar desse projeto?” (reunião- linha 5) fazendo uma crítica à maneira como se dá a tomada de decisões, demonstrando lucidez sobre como estas afetam seu trabalho.

Consideramos que essas falas revelam o entendimento das professoras acerca da estrutura de trabalho na qual estão inseridas. Ao criticar a maneira como o projeto foi destinado para a escola, elas se posicionam questionando as práticas dominantes atuais do sistema de ensino e não as tomam como determinação de algo pronto e acabado. Por meio das suas interrogações, as professoras amplificam ruídos sinalizando ciência das relações desiguais de poder e da realidade que as oprimem. Mas elas também agem para transformá-la em uma nova condição (FREIRE, 1996). Segundo Engeström (1987), essa é a forma como as contradições estão relacionadas às constantes mudanças de aprendizagem expansiva no Sistema de Atividades.

Cientes de que o projeto Escravo Nunca Mais deveria ser executado e da importância dele para as crianças, elas se “unem alcançando mais poder de ação em conjunto” (SPINOZA, 2004, p. 296) e estabelecem um pacto político-afetivo, quando traçam um novo plano de ações para desenvolvê-lo. Desse modo, as professoras projetam

atividades futuras para atender as especificidades das crianças e realizam mudanças práticas em suas ações (SANNINO; ENGESTRÖM, 2017).

Profa. Jeanne : Já que não temos opção mesmo e o tema é importante pra nossos alunos, vamos fazer nosso melhor. Vamos fazer o seguinte: cada uma vai pesquisar sobre esse assunto de acordo com a faixa etária da sua turma (Linha 12 – Reunião de planejamento do projeto, 12 set. 2018).

As professoras buscaram conhecer o panorama do trabalho escravo infantil no estado e, conforme foram pesquisando sobre a temática, tomaram consciência dos riscos que seus alunos corriam e reconfiguraram um novo modelo de atividade. A compreensão da história do próprio contexto em que atuam pode possibilitar mudanças, como demonstrado no esforço das professoras ao direcionar suas ações para o Projeto Escravo Nunca Mais. Com o redirecionamento para discutir o tema a partir da realidade local, elas conectam o projeto para o cotidiano das crianças da sua comunidade, ressaltando valores éticos e sociais que elas acreditam ser relevantes para a mudança da condição da exploração do trabalho infantil na região. Nas palavras de Engeström (2015, p. XX), “os novos conceitos e práticas gerados pela atividade de aprendizagem expansiva são visões orientadas para o futuro, carregadas de iniciativa e compromisso”. Então:

Jeanne: [...] pra realizar o Projeto Escravo Nunca Mais. Eu resolvi pesquisar notícias sobre o trabalho infantil aqui no Tocantins, pra ter uma noção dos casos mais comuns. Eu fiquei horrorizada com o tanto de notícias encontradas no Google; é só colocar “trabalho infantil do TO notícias”... Eu selecionei algumas matérias que eu achei importante e que se aproxima do contexto aqui da nossa escola (reunião - linha 15, 19 set. 2018).

Elza: [...] Outra coisa, é em relação às festas de pecuária, não havia me atentado pra esse tipo de exploração. Acho interessante fazer esse trabalho com os alunos, trazendo essas informações do Tocantins, porque assim os alunos se sentiriam mais próximo do tema por ser dados da região ou do estado que moram (reunião - linha 16, 19 set. 2018).

Ademais, essas professoras mostram ter consciência da estrutura do sistema de trabalho, questionam o modelo vigente e hierarquizado de tomada de decisões e elaboram uma explicação acerca das tarefas que compreendem a sua atividade docente, planejada inicialmente para atender as necessidades dos seus alunos, bem como as demandas do sistema avaliativo. As possibilidades de mudanças na atividade dependem da ação individual e/ou coletiva dos envolvidos, mas também da medida em que outros

componentes do sistema (*comunidade, regras e artefatos*) restringem ou ampliam as transformações.

Buscar entender o diálogo entre a estrutura do sistema educacional e a agência das professoras nos auxilia a entender os dilemas vividos pelas professoras e a olhar como as ações dos sujeitos (professoras) sofrem limitações específicas das relações de trabalho, em que a força de trabalho é explorada tornando-se uma mercadoria contraditória com valor de uso e valor de troca (MARX, 1985). Miettinen (2009) tradução nossa) nos explica sobre a complexidade das relações de trabalho “nas atividades de trabalho em que ninguém realmente domina a atividade como um todo”¹⁰³. Desse modo, as ações precisam ser gradativamente transformadas em relação ao objeto de uma dada atividade, pelos participantes desta, que assumem a crítica ao padrão vigente na Atividade e refletem sobre seus próprios processos de aprendizado.

Segundo Bateson (1972, p. 304), dilemas como os enfrentados pelas professoras podem levar as pessoas ao nível III de aprendizagem, que é quando as pessoas ou grupos passam a questionar radicalmente o sentido e o significado do contexto e constroem, coletivamente, um contexto alternativo mais amplo. Esse nível de aprendizagem, para Engeström (1987), configura-se como um aprender sobre/acerca das suas próprias aprendizagens, ou seja, como aprendizagem expansiva. Nesta, a pessoa ou o grupo cria “novos padrões culturais de atividade, com ferramentas típicas e ações próprias, das quais a atividade em questão passa a fazer parte” (DAVID; TOMAZ, 2015, p. 1.292).

Particularmente durante as entrevistas, as professoras questionam o sentido e o significado das demandas de ensino impostas pelo sistema de ensino e mostram como constroem coletivamente um contexto de trabalho alternativo e mais amplo. Ou seja, elas mostram como aprendem sobre as tensões e contradições que atravessam a atividade docente naquela escola que é conveniada com o sistema estadual de ensino do Tocantins e como elas aprendem sobre seu próprio processo de aprender a ser professora naquele contexto.

Segundo Engeström (2001), a aprendizagem expansiva no trabalho pode produzir novas formas de atividade laboral, e uma ação desencadeadora fundamental no processo de aprendizagem expansiva “é o questionamento conflitante da prática padrão existente” (p. 151). Dessa forma, ainda que cumpram a determinação do sistema que exerce controle sobre o trabalho delas, as professoras demonstram uma postura ativa e crítica,

¹⁰³ “in work activities where nobody actually masters the activity as a whole.”

empreendendo enfrentamentos que questionam o modelo vigente e hierarquizado de como as decisões são tomadas, o que é um esforço constante pela busca da autonomia em seu trabalho. Enxergamos essa busca por autonomia, conforme defendida por Freire (1996; 1999), como a capacidade de agir por si, de poder escolher e expor suas ideias.

Esse conjunto de ações caracteriza também o pensamento crítico das professoras, diante do seu trabalho. Tal pensamento reafirma as ideias de Vianna e Stetsenko (2017, p. 201), quando apontam que pensar criticamente potencializa a agência de alguém no mundo. As professoras resistem à pressão de trabalhar para desenvolver o Projeto Escravo Nunca Mais e ainda preparar as crianças para as avaliações da OBMEP.

Além disso, as professoras evidenciam o desejo de serem reconhecidas diante das tomadas de decisões que envolvem o seu trabalho. Para Spinoza (1994, p. 54), as emoções compreendem as subjetividades humanas e podem afetar o poder de ação do sujeito, aumentando-o ou restringindo-o.

Profa. Jeanne: Eu não entendo porquê, as coisas acontecem dessa forma, nós temos projetos para desenvolver do PPP, ações planejadas de acordo com as nossas demandas e ainda chega esse assim, para executar. O problema não é o projeto [...] o problema é que as coisas acontecem sem a nossa participação, a gente é só o “trabalho braçal” (reunião - linha 5 , 12 set. 2018).

Apoiadas nas ideias de Stetsenko (2009, p. 83), quando olhamos para a atividade de trabalho das professoras ensinando as crianças no contexto sociocultural em que vivem, elas expressam subjetividades que fazem parte do processo de desenvolvimento humano. Isso significa que as ações das professoras são carregadas de experiências, valores e intencionalidades. O ganho de agência das professoras na Atividade do Projeto Escravo Nunca Mais é evidenciado desde o momento em que a orientadora pedagógica anuncia a chegada do novo projeto, demonstra-se por meio da resistência à reprodução da proposta vinda da Seduc/TO até a sua realização com o novo desenho criado por elas. As professoras, então, são movidas mais pelo comprometimento com a mudança da prática social do que pelas ordens da secretaria, redirecionando suas ações para um objeto que realmente atenda os objetivos que elas elegem como importantes. O comprometimento com a mudança, no contexto desta pesquisa, vai além da implementação de uma nova atividade, está relacionado às subjetividades humanas, aos valores éticos e sociais (STETSENKO, 2016).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção retoma as principais questões que guiaram esta tese, que teve como objetivo principal compreender como ocorrem as aprendizagens na Atividade de trabalho das professoras dos anos iniciais de uma escola comunitária, conveniada com a rede estadual de educação do estado do Tocantins. Ao longo deste texto, fizemos uma construção argumentativa guiadas por objetivos específicos, quais sejam: identificar e descrever as principais demandas que caracterizam a atividade de trabalho das professoras; identificar as tensões que surgem nesta atividade diante de demandas internas e externas; analisar as tensões e contradições que se manifestam na atividade; analisar o ganho de agência das professoras, ou seja, de novas aprendizagens. Buscamos evidenciar as principais demandas que caracterizam a atividade de trabalho das professoras e as aprendizagens expansivas que ocorrem nessa Atividade, quando atravessadas por relações pessoais, profissionais e políticas. Partimos da hipótese de que as professoras continuamente têm de aprender novas formas de ser professora naquele contexto frente às demandas de trabalho que lhes são atribuídas.

Assumimos a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural da Atividade (LEONTIEV, 1981; 2009; ENGSTRÖM, 1987; 2001) que se baseia na compreensão do materialismo-histórico dialético (MARX, 1985; MARX; ENGELS, 2005). Com essa lente teórica e metodológica, pudemos ampliar o nosso olhar para as ações das professoras direcionadas ao ensino na escola, guiando-nos por movimentos históricos na educação por meio da implementação de políticas educacionais ao longo do tempo. Focamos nossa análise nos sujeitos-em-ação (professoras), ora no nível micro da sala de aula, ora no macro das relações de trabalho das professoras com o sistema de ensino do estado e com outros órgãos públicos e privados. Esses diferentes movimentos de análise nos permitiram caracterizar o Sistema de Atividades de trabalho das professoras (S_1), entendendo-o como um processo histórico, complexo e cheio de tensões e contradições.

O material de pesquisa coletado por meio de observação participante do trabalho das professoras na Escola Menino do Mato, durante um semestre, nos permitiu ainda identificar a manifestação de uma contradição primária do capitalismo persistente que reverbera no Sistema de Atividades de trabalho das professoras, assumindo a seguinte formulação: ensino para aprendizagem vista como desenvolvimento humano das crianças *versus* ensino para atender as metas de eficácia e excelência dos indicadores do sistema educacional. Essa contradição repercute um modelo neoliberal de sociedade, em que a

educação é considerada *commodity*, mercantilizada por meio da implementação das políticas educacionais pelo sistema de ensino do estado do Tocantins. Nessa perspectiva, a educação é vista como mercadoria e, como tal, atribui-se a ela valor de uso e valor de troca em um projeto de formação de uma geração de pessoas que está sempre preocupada com a taxa de câmbio e o lucro. Afinal, no capitalismo financeiro contemporâneo, o termo “capital humano” é usado para se referir aos “seres humanos”, o que sinaliza convergência de mudanças na direção de várias instituições de ensino para maximizar o lucro de cada dimensão humana dos seus participantes, principalmente dos alunos e professoras.

Nesse cenário, no andamento da Atividade, percebemos que o trabalho das professoras está conectado a uma grande estrutura que é formada por vários tipos de organizações e instituições (escola, comunidade local, sistema nacional de ensino, órgãos públicos e instituições privadas, organismos internacionais, entre outros) que, de certo modo, restringem as ações das professoras e regulam o seu trabalho. Estas, de alguma forma, buscam encontrar caminhos para lidar ou romper com essa estrutura, o que gera aprendizagens por parte delas. O fortalecimento das ações coletivas e o compartilhamento de conhecimentos e valores é uma forma de enfrentamento da estrutura do neoliberalismo, isto é, resistência à individualização das responsabilidades, ao fomento às competições e à distinção pela formação de talentos.

Para melhor entender esse movimento de resistência das professoras, analisamos o Sistema S_1 em sua historicidade, como indica Engeström (1987), considerando suas múltiplas vozes e contextos, visualizando uma rede de Sistemas de Atividades que compartilha o mesmo *objeto* “*ensino*”. Focamos nas ações nessa rede direcionadas para o desenvolvimento de projetos e para a preparação dos alunos para as avaliações externas, caracterizando dois outros sistemas: Sistema de Atividades – Projeto Escravo Nunca Mais ($S_{1.1}$) e Sistema de Atividades – Avaliações externas ($S_{1.2}$).

A análise micro desses sistemas nos permitiu perceber que a contradição primária do capitalismo financeiro como a formulamos no campo da educação reverbera dentro de cada sistema e entre eles. Em $S_{1.1}$, a contradição da educação se manifesta frente ao *objeto* “*ensino*” quando as professoras são desafiadas a agir para a conscientização das crianças frente aos problemas sociais que as afetam *versus* agir para cumprir as tarefas e demandas da Seduc/TO, instituição empregadora. Em $S_{1.2}$, as professoras também se veem diante do ensino para busca das aprendizagens em diferentes áreas de conhecimento e habilidades que incluem temas do contexto social em que vivem *versus* ensino para atender a obtenção de índices de desempenho satisfatórios nos testes de larga escala e na premiação por meio

de programas e projetos da secretaria. Enquanto no sistema S_{1.1} destacamos a dimensão ética e social do ensino, em S_{1.2}, o destaque é a dimensão política e ideológica do *ensino*.

Como vimos, a política educacional do estado do Tocantins sinaliza que aderiu plenamente à política de aferição da qualidade da educação, por meio do Ideb, índice brasileiro criado com referência no Pisa. Da mesma forma, as ações orientadas para o desenvolvimento de projetos, frutos de parceria com instituições público-privadas, como mencionadas acima, parecem “apontar” soluções para problemas de baixa produtividade do sistema educacional público, inclusive direcionando ações de formação de professores, qualificação de gestores, produção de conhecimentos inovadores e ensino e aprendizagem dos alunos.

Na configuração do sistema de avaliações de desempenho escolar, é importante destacar que o *objeto – ensino* – direcionado para exames de avaliações está conectado a uma estrutura de políticas de avaliações nacionais, atravessando toda a atividade de trabalho das professoras. Na lógica neoliberal, o poder de ação das professoras é tensionado e limitado em algumas situações, pela própria organização e as relações de trabalho na rede de ensino, com a qual elas possuem vínculo profissional. É nesse sentido, e por entender que as tensões e contradições historicamente construídas são próprias do contexto da Educação Básica no Brasil, particularmente no estado do Tocantins, que a análise desse sistema nos permite compreender como as professoras (re)elaboram suas ações resolvendo as tensões e enfrentam a contradição. Desse modo, elas criam formas de agir que geram mudanças na Atividade – em menor ou maior grau de intensidade – impulsionando, ainda que pequenas, as transformações expansivas, tendo em vista que a aprendizagem faz parte do processo de formação de agência que elas adquirem no decorrer da atividade.

As atividades das professoras em sala de aula são afetadas pela manifestação das contradições no nível local e sistêmico de um Sistema de Atividades formado por Atividades do Projeto Escravo Nunca Mais e de Avaliações externas, tendo em vista que se relaciona com o nível macro da sociedade enquanto instituições de educação. De certa forma, as pessoas que atuam nesse nível micro não escapam as leis do mercado, que impõe regras que restringem ou ampliam o poder de ação das pessoas.

As formas como as professoras enfrentam as contradições na Atividade evidenciam a dialética entre estrutura *versus* agência, pois elas buscam encontrar por elas mesmas caminhos para lidar ou romper com as formas de regulação do seu trabalho pelo sistema de ensino. Elas desenvolvem ações específicas que têm o potencial de transformação, ainda que momentânea, das amarras do sistema. Por exemplo, elas resistem à rotina do Projeto

Circuito Campeão, alterando a hora em que vão cumprir algum protocolo, ou mesmo aproveitando o protocolo em outra atividade que não é prevista nesse projeto; elas criticam veementemente a forma como os projetos e outras decisões são tomadas fora da escola e acatadas lá dentro; elas criam possibilidades de ação que confrontam propostas que chegam prontas, como o redirecionamento dado no Projeto Escravo Nunca Mais, inclusive atribuindo tarefas à orientadora educacional, ali representando a Seduc/TO. Elas rastreiam brechas para agir segundo seus próprios princípios e valores, modelando projetos e comprometendo-se com ações para mudar a situação em tela.

Frente a uma rígida estrutura, elas buscam engajamento coletivo no trabalho, compartilhando saberes, valores e demandas com as colegas, ganhando maior ou menor capacidade de agir e enfrentar as contradições em suas atividades coletivas. O maior ou menor poder de ação (agência) das professoras para resistir, questionar ou mesmo conciliar suas prioridades com as demandas externas revela o potencial delas de se tornarem fazedoras de história e de transformar suas próprias Atividades. Algumas mudanças na Atividade são movidas por resistências das professoras, no sentido de persistir em seus princípios e valores para uma educação daquelas crianças, outras pelas conciliações que têm de fazer tanto com o sistema de ensino quanto com a própria comunidade (pais e alunos) para atender as diferentes demandas que chegam para elas, muitas delas alinhadas às políticas educacionais neoliberais.

A análise do Sistema de Atividades de trabalho das professoras mostrou como o discurso da OCDE reproduzido dentro da rede de ensino do Tocantins instrui o modo de trabalho das professoras para um tipo de formação que atende as exigências do mercado. Premiam-se as habilidades individuais como impulsionadoras do desenvolvimento econômico e da redução das desigualdades sociais. Esse discurso também é incorporado pelos alunos, pais e até pelas próprias professoras, quando assumem a corrida pelos melhores índices como forma de distinção da escola dentro da comunidade. Na aposta de busca de talentos, incentivada pelas políticas da OCDE, não importa se os estudantes pertencem a grupos sociais em condições de igualdade de disputa, bem como não são consideradas as distinções socioeconômicas dos países, ou mesmo as questões de classe social, raça/etnia e gênero – o que importa é a capacidade individual de desenvolvimento de competências. Portanto, a análise da atividade de trabalho das professoras direcionada ao ensino nos permite dizer que a ideologia do sistema educacional neoliberal educa as pessoas para uma sociedade desenhada na estrutura vigente.

Além disso, as políticas de avaliações e desempenho implementadas pelo sistema de ensino no estado do Tocantins definem o espaço que algumas disciplinas têm no currículo escolar e estruturam o discurso que reduz a condição humana a capital humano, no caso, a condição de professora a um capital docente conectado à precarização do trabalho. Nessa condição, os próprios sujeitos são responsáveis pelo seu sucesso ou pelo fracasso. As prioridades que as professoras assumem repercutem o discurso dos sistemas, cuja orientadora educacional é a porta-voz dentro dessa escola, tendo em vista que esse papel foi atribuído a ela, quando a gestão escolar (diretora pedagógica) não esteve presente em nenhuma das reuniões registradas. O discurso da matemática como disciplina central para a obtenção dos índices é incorporado pelas professoras que justificam tanto a priorização de conteúdos, a necessidade de aprimorar seus conhecimentos nesta área, como a abordagem metodológica em sala de aula. A reprodução desse discurso faz surgir um “sujeito racional, objetivo, universal, comprometido em tornar-se um ‘cidadão cosmopolita moderno’” (VALERO, 2013, p. 9) que se distancia da diversidade de um país continental como o Brasil e com profundas desigualdades sociais.

A pressão pelos bons índices de avaliação, dado que é uma disciplina decisiva na composição desse índice, mobiliza as professoras a reorganizarem o trabalho pedagógico e a uma busca incessante por conhecimento do conteúdo e do ensino específico para ensinar a matemática que é cobrada os testes. No entanto, essa reorganização só é possível porque as professoras também possuem um profundo conhecimento dos alunos. Dessa forma, consideramos que elas atuam segundo dois domínios que estruturaram o Conhecimento Pedagógico para o Ensino, conceito esse desenvolvido pela pesquisadora Deborah Ball (BALL, BASS, 2002): Conhecimento do Conteúdo e dos Alunos e Conhecimento do Conteúdo e do Ensino.

Reiteramos que o trabalho das professoras participantes desta pesquisa está situado em uma sociedade que fortalece a individualidade e a competitividade e sofre regulação de políticas educacionais neoliberais. Apresentamos evidências empíricas de que, por meio de suas ações, as professoras mostraram capacidade de resolver problemas fruto dessa regulação investindo na mobilização do coletivo de professoras, da reflexão crítica e do engajamento, individual e coletivo, o que configura a agência das professoras no curso da atividade.

Conforme apontado por Engeström (2001), as contradições geram o questionamento das práticas pelos sujeitos que podem conduzir mudanças na Atividade.

Essas mudanças podem provocar fissuras e transformações. Contudo, no contexto educacional em que desenvolvemos esta pesquisa, entendemos que há mudanças que não chegam a provocar fissuras e nem mesmo a transformação da Atividade, mas que representam movimentos importantes de resistência à estrutura social vigente que garantem inclusive a reconciliação com uma educação que não somente reproduz valores do capitalismo financeiro. Portanto, são mudanças que promovem expansões na Atividade de trabalho e devem ser vistas como novas formas de trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, além de elaborar e orientar políticas internacionais para a educação básica, a OCDE atua dentro das salas de aula, fortalecendo a hierarquização da gestão pública, definindo os conteúdos que serão ensinados, moldando o tempo e o espaço pedagógico, sustentando o discurso de um futuro melhor para todos. Isso significa que “todos” devem dar o melhor de si; as professoras são sobrecarregadas com o excesso de trabalho, pois sempre que uma nova demanda externa é designada a elas, o trabalho pedagógico precisa ser reorganizado. Em contrapartida, a escola também mantém bons créditos com a comunidade, com as entidades parceiras e com a Secretaria de Educação, e esta celebra os bons resultados e o destaque no cenário nacional, o que sem dúvida traz financiamentos e capital político para os gestores públicos.

Nesse contexto, as relações de trabalho contemporâneas em que as professoras estão inseridas são perpassadas por dimensões da produtividade. Essa produtividade na educação é mensurada pelos indicadores das políticas internacionais, segundo as quais os *sujeitos/grupos* (as professoras), por mais que se esforcem e desenvolvam estratégias de subversão do sistema, por estarem em uma posição hierárquica inferior, não podem compartilhar da mesma autoridade que outros membros da *comunidade* exercem. Posto isso, compreendemos que as políticas educacionais neoliberais são carregadas de intencionalidades que impactam diretamente na gestão da escola, na avaliação de estudantes e professoras, como também afetam estreitamente a atividade de trabalho do docente em sala de aula.

Ao situar o estudo no campo da educação básica costurando fios que perpassam as relações de trabalho docente, buscamos uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento da Atividade de trabalho das professoras dos anos iniciais, conseguimos acompanhar o cotidiano de trabalho delas, identificando as demandas externas, as

contradições que se manifestam no nível micro da estrutura que é a sala de aula e provocam mudanças no trabalho. Pela resistência em continuar ensinando em meio a tantas adversidades e imposições, tendo de atender demandas de todos os lados, o trabalho dessas professoras também reverbera na estrutura de tomada de decisões nos níveis micro e macro. Elas se tornam referência para os pais sobre o futuro dos estudos dos filhos, para a escola que depende delas para dar o tom adequado às ações de ensino e assim obter os resultados esperados pelo sistema e para a comunidade retribuir com o reconhecimento do trabalho feito na escola, que inclui os bons índices de avaliação e resultados de aprovação, ainda que isso pareça contraditório.

Ao longo deste trabalho, percebemos que o atendimento das demandas pelas professoras descortina como o sistema de ensino impõe a realização de ações dentro da escola e regula o trabalho docente, indo de encontro aos valores, às crenças, às aspirações pessoais e profissionais, individuais e coletivas do grupo de professoras. Também revelam quão rígida e hermética é a estrutura social montada pelo capitalismo econômico na educação, que mesmo reduzindo as professoras à condição de capital humano, conectando-as a uma vida profissional precária, elas são “picadas” pelo desejo de alcançar índices cada vez mais altos, porque é essa a forma de reconhecimento que veem do seu trabalho. Temos de reconhecer que elas não se colocam passivamente diante disso, considerando que se mobilizam, enquanto grupo, para resistir, questionar, criticar e lidar com a dualidade do *objeto “ensino”*. Elas tentam dar sentido à Atividade de trabalho, buscando alternativas para que o seu trabalho garanta não somente seu salário, outrossim, a participação na vida escolar das crianças. Elas revelam a consciência do seu papel como professoras naquela escola e as formas como enfrentam as contradições na Atividade que “normalmente acontece por meio de encontrar um compromisso ou submeter-se à autoridade ou maioria” (ENGESTRÖM; SANINNO, 2011, p. 371, tradução nossa)¹⁰⁴.

A atuação das professoras frente à estrutura do sistema de ensino nos inspira a sugerir que a luta pelo fortalecimento da gestão democrática na escola e no sistema, indo além dos discursos, pode ser uma forma de amenizar os efeitos da regulação externa ao trabalho das professoras. Apesar de não ser o foco desta pesquisa, até onde pude acompanhar as ações da gestão escolar, ficou evidenciado o reduzido poder de decisão exercido pelos próprios gestores da escola frente às demandas do sistema de ensino. Tratando-se de uma escola comunitária, seria esperado usar a força da comunidade para

¹⁰⁴ “typically happens by means of finding a compromise or submitting to authority or majority.”

enfrentar as imposições dos órgãos do sistema educacional.

Contudo, é importante informar que duas das três escolas comunitárias e conveniadas com a rede estadual de ensino de Tocantins são escolas confessionais (católicas e evangélicas) que é o caso da escola Menino do Mato. A participação escolas católicas na educação das crianças nos remete à criação das escolas básicas no Brasil pelas ordens religiosas mantidas pelos governos. Essa prática de financiamento da educação básica, que vêm de longa data impõe aos alunos visões religiosos, ainda que essa não seja uma opção das famílias. A manutenção de “escolas conveniadas” confessionais seria também uma maneira de financiar com recurso público, por meio de uma instituição poderosa que é a escola, a disseminação de credos e valores religiosos à população. Não podemos negar que essa é uma política que vai de encontro aos princípios da laicidade da educação pública.

Outro aspecto que precisamos questionar sobre a política de manutenção de convênios com escolas comunitárias confessionais é a possibilidade de adoção de uma gestão democrática com ampla participação da comunidade escolar. Na escola que fizemos a pesquisa, percebemos que a direção pedagógica é indicada pela mantenedora, que define a missão, os valores e princípios que devem ser seguidos naquela instituição, ainda que busque conciliar com as diretrizes pedagógicas da rede de ensino a qual é conveniada. Por fim, vale alertar que esse é um modelo de parceria público-privado que responsabiliza a entidade privada, no caso, comunitária, pela educação das crianças, o que reforça o alinhamento com a política neoliberal de redução da participação do estado na gestão pública.

Do ponto de vista teórico, este estudo mostrou que as contradições não são estáticas, elas podem se modificar, elas são históricas, situadas em um contexto e sociedade específicas. Elas impulsionam possibilidades de expansão da aprendizagem que pode ocorrer justamente pelas tensões e contradições desencadeadas na Atividade dos sujeitos. Ao se engajarem na Atividade, as professoras se envolvem em uma experiência dialógica e histórica de compreensão dela, frente a uma estrutura rígida e robusta. Sendo assim, as manifestações de contradições podem ser vistas como um estímulo à ação e à reação dos sujeitos (SANNINO; ENGSTRÖM, 2017), o que parece ter ocorrido com as professoras. Podemos ainda dizer que este trabalho mostrou o papel das contradições na Atividade de trabalho docente, uma vez que, por meio da tomada de consciência sobre a sua própria condição de trabalho, pudemos perceber tentativas empreendidas pelas professoras de

reorganização de suas ações e de seus modos de estar no mundo, causando fissuras possíveis na rígida estrutura na qual estão imersas.

Portanto, consideramos que esta pesquisa traz contribuições a serem somadas a outros estudos que trabalham na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, especialmente os que se apoiam nas ideias da chamada terceira geração, que neste estudo explorou os conceitos de aprendizagem expansiva, bem como sua potência para a estruturação teórico-metodológica dos Sistemas de Atividades como ferramenta de análise. Além disso, partimos do pressuposto de que a aprendizagem é um processo mais social do que biológico, e por isso agregamos à análise, em seu conjunto, tanto o individual quanto o coletivo e o social (STETSENKO, 2013). Posto isso, defendemos que em qualquer situação, o poder de ação das professoras na estrutura social que regula o trabalho designa a amplitude das mudanças. Essa amplitude, por mais estreita que seja, pode gerar a diminuição da ambiguidade do objeto, definindo melhor o espaço-problema que ele representa, passando por pequenas mudanças ou mesmo pela transformação do objeto da atividade. Consideramos que, em qualquer que seja a amplitude de mudança, é preciso levar em conta a estrutura, para que se conclua sobre as expansões da atividade. Neste trabalho, vimos que no estreito espaço de atuação e autonomia que tinham as professoras, elas constroem uma relação pessoal com a atividade de trabalho para resolver seus conflitos, dilemas e tensões em relação à Atividade coletiva. Isso também mostra como elas constroem significado e identidade em relação a si mesmas e à Atividade coletiva.

Ao finalizar esta pesquisa, também destaco meu próprio percurso formativo, como professora dos anos iniciais, coordenadora pedagógica de escolas da rede de ensino do Tocantins e agora como pesquisadora da Atividade de trabalho nesta rede. Embora busquemos saídas para as adversidades encontradas para desenvolver a pesquisa, é importante destacar alguns fatores que limitaram a investigação proposta: a organização do trabalho das professoras, que não permite que elas se reúnam para realizarem o planejamento coletivo juntas, gerando mais sobrecarga para elas, que têm de replicar a discussão do planejamento no ambiente virtual; a impossibilidade de criar os momentos de encontro entre professoras e a pesquisadora para reflexão da sua Atividade de trabalho.

Afora as limitações apontadas acima, foram muitos os momentos de enfrentamento de tensões no decorrer do processo formativo que constituiu esta pesquisa. Em todos eles, senti que questionava a minha identidade docente. Ao longo de minha trajetória profissional na rede de ensino do Tocantins, venho exercendo diferentes papéis, enquanto professora e enquanto coordenadora pedagógica. Pelo engajamento em uma atividade de

pesquisa no campo da educação, foi possível tomar consciência de algumas contradições estruturais que se manifestam na Atividade de trabalho de professoras, sendo eu mesma parte dessa Atividade. A percepção de que faço parte dessa estrutura em que se insere o trabalho das professoras, ora alimentando as regulações do sistema, ora fortalecendo as resistências a ele, ressoam em mim trazendo angústias e alegrias.

Perplexa diante da realidade revelada no campo de pesquisa, percebida somente quando me posicionei como pesquisadora, tensões na pesquisa surgiam em forma de dilemas sobre como reorganizar e redirecionar minhas ações como pesquisadora, que não apagam minha condição de professora/coordenadora da rede de ensino. Ao longo da pesquisa de campo, já percebia que me entregar ao registro de tudo que era observado e vivenciado significaria buscar compreender as relações que ocorriam entre mim, as professoras, as crianças e o próprio sistema de ensino. Por vezes, a docência nos aproximava; por outras, a pesquisa nos distanciava.

Após a pesquisa de campo, adentrar-me no material de pesquisa para análise representou um movimento muito difícil para mim, por estar vivendo um intenso processo de reflexão e crítica ao contexto da pesquisa. Eu questionava qual seria o meu papel enquanto professora dessa rede de ensino a partir de então. Por um tempo, os dados coletados me causaram certa paralisia, desencadeando conflitos em enxergar o que de fato eles pudessem revelar.

Vencendo a paralisia, o material de pesquisa nos possibilitou observar a complexidade da organização do trabalho coletivo na escola e como a estrutura social mais ampla regula as próprias práticas de gestão da escola, o que repercute no trabalho das professoras. Assim, um desdobramento desta pesquisa diz respeito às questões que afetam a Atividade das professoras a partir das relações da gestão escolar com o sistema de ensino e as instituições parceiras público-privadas.

Entendemos que este estudo levanta outras questões que merecem desdobramentos em pesquisas futuras. Na análise da Atividade de trabalho das professoras, não nos ativemos aos aspectos relativos à subjetividade delas e entendemos que este é um elemento importante da constituição da atividade docente nos anos iniciais. Foi oportuno discutir, por meio das políticas públicas educacionais à luz da perspectiva Histórico-Cultural da Atividade, como o modelo socioeconômico neoliberal estrutura e regula o trabalho das professoras. Mas tão importante quanto seria entender como elas afetam as condições de possibilidade para a produção do tipo de professoras/mulheres/seres humanos que elas estão se tornando ou podem se tornar.

Esta tese mostra que, mesmo diante de um contexto educacional em que é cada vez mais difícil se contrapor ao discurso dessas instituições – pois seu principal argumento é de busca da eficácia na qualidade da educação –, as professoras podem criar alternativas para oportunizar às crianças uma diversidade de experiências sociais não hierarquizadas pelos indicadores de qualidade da educação global. É possível resistir à premissa de que o sucesso ou o fracasso é resultado do esforço dos próprios sujeitos (CONTRERAS, 2012), sejam eles as professoras, sejam o próprio aluno que “não se esforça o suficiente”.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772014000200013>

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. *In*: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. (Orgs.). **O método das ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998. Cap. 7, p. 147-178.

ARAÚJO, E. S. **Da formação e do formar-se**: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 2003.

ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 108-119, maio/jun./jul./ago., 2005

BAKHTIN, M.M. **The dialogic imagination**: Four essays by M.M. Bakhtin. Austin: University of Texas Press.1982

BALL, D.L.; BASS, H. **Toward a practice-based theory of mathematical knowledge for teaching**. *In*: SIMMT, E.; DAVIS, B. (Eds.). Proceedings of the Annual Meeting of the Canadian Mathematics Education Study Group. Kingston, Canada: CMESG Program Committee, p.3-14, 2002

BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. **Content knowledge for teaching: what makes it special?** *Journal of Teacher Education*, v.59, n.5, p. 389-407, 2008.

BARROSO, J. **A regulação das políticas públicas de educação**: espaços, dinâmica e atores. Lisboa: EDUCA, 2006.

BATESON, Gregory. **Steps to an ecology of mind**; with a new foreword by Mary Catherine Bateson. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press, 1999. Originally published in 1972.

BATISTA, A. A. G.; CARVALHO-SILVA, H. **Família, escola, território vulnerável**. São Paulo: Cenpec, 2013.

BAVARESCO, D. Política de formação de professores nos institutos federais e a licenciatura em matemática do IFRS-Câmpus Bento Gonçalves. 2014. Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2014.

BICUDO, M. A. V. Pesquisa em educação matemática. **Pro-Posições**, v. 4, n. 1, p. 18-23, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644379>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BOCASANTA, D. M.; KNIJNIK, G. Dispositivo da tecnocientificidade e iniciação científica na educação básica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 139-158, jan./abr. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Básica**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC-SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. INEP/MEC. **Relatório Brasil no PISA 2018**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia IBGE, <http://censo2010.ibge.gov.br/trabalhoinfantil>. Acesso em 27, jan.20.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 março 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p.13-34.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999. (Ed. Original francesa de 1997.)

CENCI, A. “**Inclusão é uma utopia**”: possibilidades e limites para a inclusão nos anos finais do ensino fundamental – intervenção e interpretação a partir da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2016.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral. **A história da educação integral em Seropédica: a experiência do CAIC**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7, 2013. Cuiabá. Anais... Cuiabá: Universidade Federal Fluminense Sociedade Brasileira de História da Educação, 2013, 14 p. Disponível em: bhe.org.br/novo/congressos. Acesso em 15.nov.2020.

CHIKUNDA, C. **Exploring and Expanding Capabilities, Sustainability and Gender Justice in Science Teacher Education: Case Studies in Zimbabwe and South Africa**. 2013. Tese (Doctor of Philosophy) – Rhodes University, África do Sul, 2013.

CLOT, Y. **Travail et pouvoir d'agir**. [Work and power to act, in French]. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

CLOT, Y. **Clinic of activity: the dialogue as an instrument**. Learning and expanding with activity theory. A. Sannino, H. Daniels and K. Gutiérrez. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

CUNHA, D. Atividade docente. [Verbetes] In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=39>. Acesso em: 12 abr. 2020

DAVID, M. M. M. S; MOREIRA, P. C.; TOMAZ, V. S. Matemática escolar e matemática acadêmica: Uma teia de relações. **Acta Scientiae**, v. 15, n. 1, jan./abr. 2013.

DAVID, M. M. M. S; TOMAZ, V. S. Aprendizagens Expansivas Reveladas pela Pesquisa sobre a Atividade Matemática na Sala de Aula. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 53, p. 1287-1308, dez. 2015.

DAVYDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental: A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução (não publicada) de José Carlos Libâneo para a obra DAVYDOV, V. V. Problems of developmental teaching: The experience of theoretical and experimental psychological research – Excerpts, **Soviet Education**, New York, v. XXX, n. 8, ago. 1988.

DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Prefácio. Moscú: Editorial Progreso, 1998.

DELORS, J. (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Tradução de José Carlos

Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2009.

DEODATO, A. A. **Articulação entre disciplinas de uma escola de tempo integral: reverberações de um Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD) nas aulas de Matemática**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisa qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: A Ontologia do Ser Social e a Pedagogia Histórico-Crítica. In Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil. Anais, Campinas: HISTEDBR, 2009. p. 1-18

EDWARDS, A. Relational agency in professional practice: a CHAT analysis. **Actio: an International Journal of Human Activity Theory**, [S.l.], n.1, p.1-17, 2007.

EMIRBAUER, M.; MISCHÉ, A. What is agency? **American Journal of Sociology**, v. 103, n. 4, p. 962-1.023, 1998.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Versão online disponível em: lhc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm. Acesso em: 15 ago. 2017.

ENGESTRÖM, Y. Activity Theory and individual and social transformations. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R-L (Eds). **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 19-38.

ENGESTRÖM, Y. From individual action to collective activity and back: Developmental work research as an interventionist methodology. In: LUFF, P.; HINDMARSH, J.; HEATH, C. (Eds.). **Workplace Studies: Recovering Work Practice and Informing System Design**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 150-166.

ENGESTRÖM, Y. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, v. 14, n. 1, p. 133-156, 2001. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13639080020028747>. Acesso em: 21 jun. 2018.

ENGESTRÖM, Y. **The future of activity theory: a rough draft**. Keynote lecture presented at the ISCAR Conference in San Diego, 2008. Disponível em: <http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/ISCARkeyEngestrom.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2014.

ENGESTRÖM, Y.; RANTAVUORI, J.; KEROSUO, H. Expansive Learning in a Library: actions, cycles and deviations from instructional intentions. **Vocations and Learning**, v. 6, p. 81-106, 2013.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: An activity-theoretical approach to developmental research. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

ENGESTRÖM, Y. Teoria da Atividade Histórico-Cultural e suas contribuições à Educação, Saúde e Comunicação: entrevista Monica Lemos; Marco Antonio Pereira-Querol e Ildeberto Muniz de Almeida. **Interface Comunicação Saúde Educação**, v. 17, n. 46, p. 715-27, jul./set. 2013.

ENGESTRÖM, Y. **Aprendizagem expansiva**. Org. tradução: Fernanda Liberali. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016.

ENGESTRÖM, Y; SANNINO, A. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. **Educational Research Review**, v. 5, n. 1, p. 1-24, 2010.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: a methodological framework. **Journal of Organizational Change Management**, Bradford, v. 24, n. 3, p. 368-87, 2011. Disponível em: <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/09534811111132758>. Acesso em: 15 dez. 2017.

ENGESTRÖM, Y; Reijo Miettinen ,R; Raija-Leena Punamäki-Gitai (eds.), Perspectives on Activity Theory. Cambridge University Press. pp. 1--16 (1999).

ENGLUND, C; PRICE, L. Agência facilitadora: o laboratório de mudança como uma intervenção para o desenvolvimento colaborativo sustentável no ensino superior. **Revista Internacional para o Desenvolvimento Acadêmico**, v. 23, n. 3, p. 192-205, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1360144X.2018.1478837>. Acesso em: 15 nov. 2020.

FERREIRA, Maria Cristina. Conhecimento matemático para o ensino na educação básica: a álgebra na escola e na formação do professor. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2014.

FIORENTINI, D.; FERNANDES, F. L. P.; CRISTOVÃO, E. M. Um estudo das potencialidades das investigações matemáticas no desenvolvimento do pensamento algébrico. *In*: SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE INVESTIGAÇÕES MATEMÁTICAS NO CURRÍCULO, 2005, Portugal. **Anais [...]**.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, p. 1085-1114, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302014143817>

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, p. 379-404, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302012000200004>

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.) **A experiência do trabalho e a educação básica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

GATTI B. A. e Barreto E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>.

GATTI, B.A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v. GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009. 155p. GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GIDDENS, A. **The constitution of society**: Outline of the Theory of Structuration. Los Angeles: University of California Press, 1986.

GOMES, M. F. C. Relações entre desenvolvimento e aprendizagem: consequências na sala de aula. **Presença Pedagógica**, v. 8, n. 45, 2002, p. 37-49.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. Ethnography as a logic of inquiry. *In*: FLOOD, J. *et al.* (Eds.). **Handbook of research on teaching the English language arts**. 2. ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003. p. 201-224.

GUDYNAS, E. (2016) "**Los progresismos sudamericanos**: ideas y prácticas, avances y límites", en: Rescatar la esperanza. Más allá del neoliberalismo y el progresismo. (Autores Varios). EntrePueblos, Barcelona

GUTIERREZ, K. D.; BARTON, A. C. The Possibilities and Limits of the Structure-Agency Dialectic in Advancing Science for All. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 52, n. 4, p. 574-583, 2015.

HAAPASAARI, A.; ENGSTRÖM, Y.; KEROSUO, H. The emergence of learners' transformative agency in a change laboratory intervention. **Journal of Education and Work**, New York, v. 29, n. 2, p. 232-262, 2014.

HARVEY, D. **A brief history of neoliberalism**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HEIKKILÄ, H.; SEPPÄNEN, L. Examining developmental dialogue: the emergence of transformative agency. **OUTLINES: Critical Practice Studies**, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 05-30, 2014. Disponível em: <http://www.outlines.dk>. Acesso em: 12 jan. 2019.

ILIENKOV, E. V. **Dialectical logic: Essays in its history and theory**. Moscow: Progress, 1977.

ILIENKOV, E. V. The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's "Capital". Moscow: Progress, 1982.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Education at a Glance**. Brasília: Portal Inep: Ações Internacionais, Estatísticas Educacionais, 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico**. Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em: 20 mar. 2020.

KNIJNIK, Gelsa. Pesquisar em educação matemática na contemporaneidade: perspectivas e desafios. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática – JIEEM**, v. 9, n. 3, p. 1-14, 2016.

KUENZER, A. Z. O trabalho e a formação do professor da educação básica no Mercosul/ cone sul. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL/CONE SUL*, 18., Florianópolis, 2010. **Conferência [...]**. Florianópolis/SC: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2010.

LAITINEN, A; SANNINO, A.; ENGSTRÖM, Y. From controlled experiments to formative interventions in studies of agency. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. 14-23, dez. 2016.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. The Problem of Activity in Psychology. *In: WERTSCH, J. V. (ed). The Concept of Activity in Soviet Psychology*. New York: M.E. Sharpe Inc., 1981. p. 37-71.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria de desenvolvimento da psique infantil. *In: VIGOTSKI, L. S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001. Cap. 4, p. 59-83.

LEONTIEV, A. N. The problem of activity in Psychology. *In: BLUNDEN, A. (Org.) Activity and Consciousness*. USA: Marxists Internet Archive, 2009. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/ch3.htm>. Acesso em: 18 ago. 2019.

LEONTIEV, A. N. Atividade e consciência. **Revista Dialectus**, ano 2, n. 4, jan.-jun. 2014 (original de 1972), p. 184-210. Traduzido por Marcelo José de Souza e Silva. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22230/1/2014_art_anleontiev2.pdf. Acesso em: 5 mar. 2018.

LIBERALI, F. A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982004000200003>. Acesso em: 15 nov. 2020.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; MEANEY, M. C.; SANTIAGO, C.; CANUTO, M.; SANTOS, J. A. A. Projeto Digit-M-Ed Brasil: **Uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos**. Revista ProLíngua. Paraíba: Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, v. 10, n. 3, p. 2-17, 2015.

LIBERALI, F. Developing argumentative processes for critical reflection. **Research SIG and Teacher Development SIG** Special joint Issue (June), p. 62-67, 2000b.

LITOWITZ, B. (1997). **Just say no: responsibility and resistance**. In M. Cole, Y. Engestrom, & O. Vasquez (Eds.), *Mind, culture, and activity: Seminal papers from the laboratory*.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LÜDKE, M. **Formação de docentes para o ensino fundamental e médio: As Licenciaturas**. Rio de Janeiro: CRUB, 1994.

MAGALHÃES, M. C. C. **Pesquisa Crítica de Colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar**. In: Léa Stahlschmidt Pinto Silva e Jader Janer Moreira Lopes. (Org.). *Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias*. Editora da UFF: Niterói, RJ, 2010, p. 20-40.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I, Tomo I. São Paulo: Nova Cultural, 1985

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MAZZOTTI, J. A; Fernando.G. (2004). **O Planejamento de Pesquisas Qualitativas**. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2ª. ed. 147-176

MIETTINEN, R. (2005). **Object of Aactivity and Individual Motivation.Mind**. Culture, and Miettinen, R. Contradictions of High-Technology Capitalism and the Emergence of New Forms of Work. In: SANNINO, A., DANIELS, H. R. J., GUTIERREZ, K. D. (Eds.). **Learning and expanding with activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p.160-175

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. (Coleção Temas Sociais).

MOREIRA, P. C. O conhecimento matemático do professor: formação na licenciatura e prática docente na escola básica. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M. S. **A formação matemática do professor:** licenciatura e prática docente escolar. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2. ed.; reimp. Belo Horizonte, 2016.

MOREIRA, P. C.; FERREIRA, A. C. O lugar da Matemática na Licenciatura em Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 27, n. 47, p. 981-1.005, dez. 2013.

MOURA, M. O. (coord) **Controle da variação de quantidades:** Atividades de ensino. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996.

NARDI, B. A. **Context and consciousness:** activity theory and human computer interaction. Massachusetts: The MIT Press, 2001.

OCDE. **The OCDE Active with Brazil.** 2017. Disponível em: <http://www.oecd.org/brazil/Active-with-Brazil.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

OECD (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT). **Active with Brazil.** Paris: Global Relations Secretariat, 2018. Disponível em: <http://www.oecd.org/brazil/Active-with-Brazil.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2020.

OECD. **Education at a glance 2019:** OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2019/EAG_2019_OCD E.pdf. Acesso em: 9 nov. 2020.

OECD. **Future of education and skills.** [Projeto] [2020]. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/2030-project>. Acesso em: 10 mar. 2020.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Future of Education and Skills 2030.** França: OCDE, 2018. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/2030-project/>. Acesso em: 20 mar. 2020

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina.** Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez. 2018.

OLIVEIRA, D. A. **Trabalho docente.** [Verbetes] In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=429>. Acesso em: 12 abr. 2020.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=390>. Acesso em: 12 abr. 2020.

PEREIRA, R. S. **A política de competência e habilidade na educação básica pública: Relações entre o Brasil e OCDE.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2016.

PEREIRA, R. S. Governança Corporativa na Política Educacional: O papel da OCDE. **Revista Práxis educacional**, v. 15, n. 31, p. 126-146, jna./mar., 2019a.

PEREIRA, R. S. Proposições da OCDE para América Latina: O PISA como instrumento de padronização da educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1.717-1.732, out., 2019b. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12756/8827>. Acesso em: 15 nov. 2020.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a03v23n2.pdf>. Acesso: 19 maio 2020.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

POPKEWITZ, T. El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado/sociedad civil. In: PEREYRA, M. Et al. **Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada.** Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor S/A, 1996. p. 119-168

QUEROL, M.; JACKSON FILHO, L.; CASSANDRE, M. Change Laboratory: uma proposta metodológica para pesquisa e desenvolvimento da aprendizagem organizacional. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 609-640, out./dez. 2011

RAJALA, A. Agency and learning: Researching agency in educational interactions. **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 10, 2016, p. 1-3. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2016a.07.001>. Acesso em: 15 nov. 2020.

RAJALA, A. *et al.* Dealing with the contradiction of agency and control during dialogic teaching. **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 10, p. 17-26, 2016b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.02.005>. Acesso em: 15 nov. 2020.

RIBEIRO, A. C.; ARAÚJO, R. B. As transformações do trabalho docente: ser professor hoje. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 407-424, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0009>

ROBERTSON, S. L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 283-302, maio/ago. 2012.

RUSSELL, D. R. Uses of Activity Theory in Written. *In*: SANNINO, A.; DANIELS, H. R. J.; GUTIERREZ, K. D. (eds.). **Learning and expanding with activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, v. 40, 2009. p. 40-52

SANNINO, A. From talk to action: Experiencing interlocution in developmental interventions. **Mind, Culture and Activity**, v. 15, p. 234-257, 2008.

SANNINO, A. Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 4, p. 838-844, 2010.

SANNINO, A. Activity theory as an activist and interventionist theory. **Theory & Psychology**, v. 21, n. 5, p. 571-597, 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0959354311417485>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SANNINO, A.; ENGESTRÖM, Y. Co-generation of societally impactful knowledge in Change Laboratories. **Management Learning**, v. 48, n. 1, p. 80-96, 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1350507616671285>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SAVAGE, G. Neoliberalism, education and curriculum. *In*: GOBBY, B.; WALKER, R. (org.). **Powers of Curriculum: Sociological Perspectives on Education**. South Melbourne, Vic.: Oxford University Press Australia and New Zealand, 2017. p. 143-165.

SEWELL, W. (1992). A theory of structure: Duality, agency and transformation. *American Journal of Sociology*, 98(1), 1-30.

SIASI. **Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações**. [2020]. Disponível em: www.redevencer.org.br. Acesso em: 19 dez. 2017.

SILVA, R. R. D. da. Educação e tecnociência no Brasil contemporâneo: perspectivas investigativas aos estudos curriculares. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 02, maio/ago., p. 47-60, 2012.

SILVA M. A.; FERNANDES E. F. O projeto educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. **Exitus**, Santarém, v. 9, n. 5, p. 271-300, Edição Especial, 2019.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. *In*: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. v. 1, p. 117-138.

SOUSA. L. P. **Sinais de Resistência: o ensino de matemática no contexto da atividade docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, 2016.

SCHRYER, C. F. Records as Genre. **Written Communication**, v. 10, n. 2, p. 200-234, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0741088393010002003>. Acesso em: 15 set. 2020.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. *Harvard Educational Review*, v.57, n.1, p.1-22, 1987.

SKINNER, B. **Ciência e comportamento humano**. Brasília: UNB/FUNBEC, 1970.

SPINOZA, B. de (1994). **Ethics**. London: Penguin Books.

SPINOZA, B. de (2004). **A political treatise**. In *A theologico-political treatise and a political treatise* (pp. 278–198). New York: Dover.

STETSENKO, A. Activity as Object-Related: Resolving the Dichotomy of Individual and Collective Planes of Activity. **Mind, Culture, and Activity**, v. 12, n. 1, p. 70-88, nov. 2009. Disponível em:
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327884mca1201_6. Acesso em: 15 nov. 2020.

STETSENKO, A. (2013). The challenge of individuality in cultural-historical activity theory: “Collectivoid” dialectics from a transformative activist stance. *Outlines*, 14, 7–28. Disponível em : <http://www.outlines.dk>. Acesso em: 15 nov. 2020.

STETSENKO, A. **The Transformative Mind: Expanding Vygotsky’s Approach to Development and Education**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2016, 434 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria**, 2005

TAYLOR, J. A construção comunicativa da comunidade: Autoridade e organização. *In*: SANNINO, A.; DANIELS, H. R. J.; GUTIERREZ, K. D. (Eds.). **Aprendendo e expandindo com teoria de atividade**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 228-239.

TEODORO, A.; JEZINE, E. (org.). **Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de educação: indicadores e comparações internacionais**. Brasília: Liber Livros, 2012.

TOCANTINS. Anexo único à lei nº 2.977, de 8 de julho de 2015. Plano Estadual de Educação do Tocantins –PEE/TO (2015-2025). **Diário Oficial**:Palmas,n. 4.411, 2015.Disponível em:<https://central3.to.gov.br/arquivo/412370/>. Acesso em: 10 mar.2020.

TOCANTINS. **Quem Educa, Faz!**.Tocantins: Secretaria deEstado da Educação, Juventude e Esportes (Seduc), 2019. Disponível em: <https://seduc.to.gov.br/quem-educa-faz/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental**. Tocantins, 2009.

TOCANTINS. Anexo único à lei nº 2.977, de 8 de julho de 2015. Plano Estadual de Educação do Tocantins –PEE/TO (2015-2025). **Diário Oficial**:Palmas,n. 4.411, 2015.Disponível em:<https://central3.to.gov.br/arquivo/412370/>. Acesso em: 10 mar.2020.

TOCANTINS. **Quem Educa, Faz!**.Tocantins: Secretaria deEstado da Educação, Juventude e Esportes (Seduc), 2019. Disponível em: <https://seduc.to.gov.br/quem-educa-faz/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Tocantins, 2018.

TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental**. Tocantins, 2009.

TOMAZ, V. S. **Práticas de transferência de aprendizagem situada em uma atividade interdisciplinar**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2007.

TOMAZ, V. S.; DAVID, M. M. **Classroom activity promoting students' learning about the use of drawings in geometry**. In: UBUZ, B. (Ed.). CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL GROUP FOR THE PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS EDUCATION, 35., **Proceedings** [...]. Ankara, Turkey: PME, 2011, Vol. 4, p. 257-264.

TOMAZ, V. S.; DAVID, M. M. How students' everyday situations modify classroom mathematical activity: the case of water consumption. **Journal for Research in Mathematics Education**, v. 46, n. 4, 2015a.

TOMAZ, V. S.; DAVID, M. M. Aprendizagens Expansivas Reveladas pela Pesquisa sobre a Atividade Matemática na Sala de Aula. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 53, p. 1.287-1.308, dez. 2015b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bolema/v29n53/1980-4415-bolema-29-53-1287.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2017.

VALERO, P.; KNIJNIK, G. Governing the modern, neoliberal child through ICT research in mathematics education. **For the Learning of Mathematics**, v. 35, n. 2, jul. 2015, p. 34-39.

VALERO, Paola. Mathematics for all and the promise of a bright future. Papers for the CERME 8 Conference, Turkey, 2013, p. 1-10. Disponível em: <http://vbn.aau.dk/files/76731132/WG10_Valero.pdf>. Acesso em: 28 out. 2016

VASILYUK, F. (1988). The psychology of experiencing: An analysis of how critical situations are dealt with. Moscow: Progress.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Há teoria e método em Michel Foucault?: implicações educacionais. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (Org.). Foucault, Deleuze & Educação. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 33-47.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003. 108p. (Série Pesquisa em Educação V. 5).

VIANNA, E; STETSENKO, A. Expanding Student Agency in the Introductory Psychology Course: Transformative Activist Stance and Critical-Theoretical Pedagogy. In: OBEID, R. *et al.* (Eds.) **How We Teach Now: The GSTA Guide to Student-Centered Teaching**. 2017. Disponível em: <http://teachpsych.org/ebooks/>. Acesso em: 15 nov. 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIRKKUNEN, J. Dilemmas in building shared transformative agency. In: *Activités*, v. 3, n.1, 2006. p.43-66.

VIRKKUNEN, J.; NEWNHAM, D. S. **O Laboratório de Mudança**: uma ferramenta de desenvolvimento colaborativo para o trabalho e a educação. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2015.

VIRKKUNEN, J.; NEWNHAM, D. S. **The Change Laboratory**: a tool for collaborative developmental of work and education, Netherlands: Sense Publishers, 2013.

WANDERER, F. **Escola e matemática escolar**: mecanismos de regulação sobre sujeitos escolares de uma localidade rural de colonização alemã do Rio Grande do Sul. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS, 2007.

WARMINGTON, P. *et al.* Surfacing contradictions: intervention workshops as change mechanisms in professional learning. In: BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION ANNUAL CONFERENCE. **Proceedings** [...]. University of Glamorgan, 2005, p. 1-27. Disponível em: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/154362.htm>. Acesso em: 13 abr. 2020.

WATSON, J. Psychology as the behaviorist views it. **Psychological Review**, v. 20, n. 2, p. 158-177, 1913.

WATSON, J.; RAYNER, R. Conditioned emotional reactions. **Journal of Experimental Psychology**, v. 3, p. 1-14, 1920.

ANEXO A

ESCOLA MENINO do MATO

PROFESSORA: Catariana e Jeanne **TURMA:** 5º Ano Matutino/ Vespertino

Planejamento de 24 a 28 de setembro de 2018

Terça-feira 25/09

Habilidades: Ler e realizar inferência ao texto; respeitar o turno da palavra; compreender as principais características dos gêneros textuais cartaz, entrevista, crônica e notícia.

Atividades permanentes: Registro e leitura da rotina do dia, contagem dos alunos, ajudante do dia.

Acolhida:¹⁰⁵ Momento cívico.

Curtindo a leitura: Texto trazido pelos alunos.

Correção do para casa:

Língua Portuguesa (2x)	Projeto Escravo Nunca Mais – Leitura de texto informativo, com as características desse tipo de texto. Produção de cartazes (individual/grupo), com o tema “Trabalho escravo nos dias atuais”, observando as características desse gênero textual.	Fazer a leitura das reportagens sobre o trabalho escravo infantil no estado; debates; explanação sobre as características e cartaz como gênero textual.
Matemática	Gráficos e tabelas – Análise e tratamento da informação – usar as notícias estudadas do Projeto Escravo Nunca Mais.	Orientar os alunos na análise das infrações quantitativas das reportagens sobre o trabalho escravo infantil e sistematizar em cartaz.
Geografia (2x)	A região Sudeste, leitura, roda de conversa e atividades, livro didático, p. 86 a 93.	Leitura de texto informativo, análise de imagens, roda de conversa e atividades escritas.
Observações		

Revisão do dia: Oral e coletiva.

Para casa:

¹⁰⁵ Os itens em itálico fazem parte do protocolo do Programa Circuito Campeão, que também ficam anexados em sala de aula para registro das professoras e acompanhamento da supervisão do programa.

ESCOLA MENINO DO MATO

PROFESSORA: Catariana e Jeanne **TURMA:** 5º Ano Matutino/Vespertino

Planejamento de 24 a 28 de setembro de 2018

Quinta-feira, 27/09

Habilidades: Ler e realizar inferência ao texto; respeitar o turno da palavra.

Atividades permanentes: Registro e leitura da rotina do dia, contagem dos alunos, ajudante do dia.

Acolhida: Cantar uma canção de preferência dos alunos.

Curtindo a leitura: Fábula “A batalha na neve”.

Correção do para casa: Correção coletiva.

Matemática	Situações problema envolvendo divisão.	Metodologias: Copiar no caderno probleminhas envolvendo divisão e responder. Correção na lousa com a participação dos alunos.
História	Projeto Escravo Nunca Mais: A exploração sexual e escravidão nos dias atuais. Leitura de texto e roda de conversa.	Realizar roda de conversa apresentando aos alunos o tema da aula, falar no geral o que é e como acontece a escravidão e a exploração sexual nos dias atuais; leitura de texto informativo e debate.
Arte	Produção de mural sobre o tema “A exploração e escravidão sexual nos dias atuais”.	Pedir aos alunos que, em grupos, façam um mural informativo sobre o tema estudado na aula de História.
Ensino Religioso	Adolescer sem doer: o trabalho escravo que vitimiza os adolescentes. Roda de conversa sobre o tema e análise de material do Projeto Escravo Nunca Mais.	Abrir debate sobre o trabalho escravo entre adolescentes.
Língua inglesa	Texto em inglês, para leitura e tradução, fazendo a interpretação.	Leitura e tradução de texto com a ajuda de dicionário.

Revisão do dia: Fazer perguntas orais para os alunos sobre os temas trabalhados no dia.

Para casa:

APÊNDICES A

SISTEMATIZAÇÃO DO ACOMPANHAMENTO DO CAMPO

1- Reunião sobre as Avaliações Externas

Data	Participantes	Forma de registro
05/09/18	Professoras do 4º e do 5º ano (matutino e vespertino), orientadora educacional e pesquisadora	Gravação em áudio e diário de campo

2 Reunião sobre o Projeto Escravo Nunca Mais

Data	Participantes	Forma de registro
12/09/18	Professoras do 2ª ao 5º ano (vespertino), orientadora educacional e pesquisadora	Gravação em áudio e diário de campo
19/09/18	Professoras do 2ª ao 5º ano (vespertino), orientadora educacional e pesquisadora	Gravação em áudio e diário de campo

2 – Acompanhamento do planejamento pedagógico (matutino e vespertino – quarta-feira)

Mês	Dias	Professoras
Agosto	08/08, 15/08, 22/08	Cecilia e Catarina (4º e 5º matutino)
Setembro	05/09, 12/09, 19/09/ 26/09	Elza e Jeanne (4º e 5º vespertino)
Outubro	03/10, 17/10, 26/10	
Novembro	7/11, 21/11, 28/11	
Dezembro	05/12	

4 – Acompanhamento em sala de aula 4º e 5º anos – (Forma de registro: Gravação em áudio e diário de campo)

Datas/aulas	Turmas	Conteúdos (anotações do diário de campo)
07/08	4º ano vesp.	ortografia das palavras por que, porque, por quê e porquê
	5º ano vesp.	problema envolvendo multiplicação e divisão
09/08	4º ano mat.	produção de frases com advérbios e verbos
	5º ano mat.	medidas e perímetro
14/08	4º ano vesp.	problemas com as adição e subtração
	5º ano vesp.	medidas e perímetro
16/08	4º ano mat.	sistema monetário
	5º ano mat.	alimentação saudável
20/08	5º ano mat.	adição e subtração
	5º ano vesp.	alimentação saudável
23/08	4º ano mat.	frações
	5º ano mat.	frações com divisão
04/09	4º ano vesp.	o comércio
	5º ano vesp.	frações
11/09	4º ano mat.	continentes e oceanos
	5º ano mat.	frações
13/09	4º ano vesp.	textos expositivos – localizar informações em enunciados curtos
13/09	5º ano mat.	animais em extinção
18/09	4º ano mat.	textos expositivos – localizar informações em enunciados curtos
20/09	5º ano mat.	divisão de adição e subtração com

		fração
25/09	4º ano vesp.	divisão: repartir ou distribuir em partes iguais
	5º ano vesp.	Projeto Escravo Nunca Mais – leitura de texto informativo, com as características desse tipo de texto
27/09	4º ano mat.	encontro consonantal
	5º ano mat.	Projeto Escravo Nunca Mais – a exploração sexual e escravidão nos dias atuais; leitura de texto e roda de conversa
27/09	4º ano vesp.	Projeto Escravo Nunca Mais – leitura de coletiva da cartilha e do livro: <i>Trabalho de criança, não é brincadeira não</i>
	5º ano vesp.	diversidade textual
02/10	4º e 5º anos	provas bimestrais internas
04/10	4º e 5º anos	provas bimestrais internas
08/10	4º e 5º anos	provas bimestrais internas
16/10	4º ano mat.	nossos hábitos e os recursos naturais
	5º ano mat.	comparação do conto com o folheto
23/10	4º ano vesp.	nossos hábitos e os recursos naturais
	5º ano vesp.	comparação do conto com o folheto
13/11	4º ano vesp.	fração
20/11	5º ano mat.	cálculo mental
22/11	5º ano mat.	a Era Vargas
25/11	5º ano mat.	biomas
04/12	5º ano vesp.	cálculo mental

5 – Entrevistas com as professoras

Forma de registro: Gravação em áudio e diário de campo

Data	horário	Professora
13/12/18	11h45 a 12h30	Catarina
13/12/18	12h35 a 13h15	Cecilia

13/12/18	17h45 a 18h30	Jeanne
13/12/18	18h35 a 19h10	Elza

Ficha – Diário de campo

Data do evento observado:

Nome dos sujeitos envolvidos no evento observado:

Palavras-chave relativas ao evento observado:

Descrição (literal) do evento:

Anotações pessoais sobre o evento observado:

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES

Todas as entrevistas serão realizadas nas dependências da escola, respeitando-se a dinâmica própria e zelando pelo mínimo de interferência na rotina escolar. As entrevistas serão feitas somente com professores/as com a intenção de conhecer o percurso formativo desses/as professor/as, suas vivências na educação básica, bem como suas relações com o processo de ensino e aprendizagem da matemática. Essas entrevistas serão analisadas e farão parte dos dados que subsidiarão esta pesquisa. Serão levados em consideração, assim, a data e o horário, conforme a disponibilidade do/a professor/a.

Nesse sentido, no que tange ao período de realização das entrevistas na escola, no caso dos/as professores/as que vierem a participar da pesquisa como entrevistados/as, um TCLE será entregue a estes/as e uma explicação detalhada dos objetivos do estudo será feita. O procedimento de escolha dos/as professores/as será o de serem profissionais que atuem como professores titulares nas turmas de 4º e 5ª anos do ensino fundamental – anos iniciais. O critério para escolha da escola participante será o de Escola Estadual do Estado do Tocantins na cidade de Palmas que ofereça os anos iniciais do ensino fundamental, em especial turmas de 4º e 5º anos.

Enfatiza-se assim que, antes da entrevista, o/a professor/a será informado de todos os comprometerimentos éticos da pesquisa e será questionado se se sente à vontade para iniciar a entrevista. Além disso, será perguntado ao/à professor/a se está autorizada a gravar em formato de áudio a entrevista, para posterior transcrição e análise. Caso não seja autorizada a gravar a entrevista, procederé com anotações em meu caderno de campo. Após iniciada a entrevista, segue abaixo o roteiro de perguntas a ser utilizado nos dois territórios de campo.

PERGUNTAS:

- 1 - Conte um pouco como se deu a escolha pela docência como profissão, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental.
- 2 - Durante seu processo de formação, como foram adquiridos os conhecimentos em relação aos conteúdos matemáticos?
- 3 - Relate um pouco sobre como você organiza sua rotina, realiza o planejamento de suas aulas, especificamente as de matemática?

4 - Fale um pouco sobre como se desenvolve sua atividade docente nas aulas de matemática.

5 - Em quais momentos da sua atividade docente você encontra dificuldades ao ministrar a disciplina de matemática?

6 - Você percebe situações de autoaprendizagem quando busca aprender conteúdos matemáticos que você não domina?

7 - Caso perceba situações de autoaprendizagem na sua formação, a que você atribui essa “aprendizagem”?

APÊNDICES B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES(AS)

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “ATIVIDADE DOCENTE: uma análise micro das tensões nas atividades de aprendizagem das professoras de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental”. Nesse estudo, pretendemos compreender como as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental aprendem matemática quando buscam atender demandas específicas de ensino de matemática na sua prática docente.

O objetivo dessa pesquisa, apontado acima, se torna relevante e necessário especialmente pelo fato de que esse estudo possibilita a construção de um campo de conhecimentos e saberes próprios para o ensino de matemática na educação básica, visando contribuir para mostrar como a pesquisa em Educação Matemática pode descrever e analisar as práticas docentes em sala de aula, como também colaborar para a potencialização da aprendizagem dos sujeitos participantes da atividade escolar, bem como da aprendizagem dos próprios pesquisadores. Para a realização deste estudo, adotaremos os seguintes procedimentos dos quais os professores(as) irão participar: observação no ambiente escolar, da sala de aula, com registro das observações através de anotações em um caderno de campo e realização de entrevistas gravadas em áudio e vídeo, com professores/as das escolas participantes, sendo estes/as os sujeitos da pesquisa.

No que diz respeito à sua participação nesta pesquisa, você não terá nenhum custo, assim como também não obterá qualquer vantagem financeira. A qualquer momento no curso do estudo, você poderá solicitar explicações de qualquer âmbito e também ficará livre para não participar ou mesmo interromper sua participação. Portanto, enfatizamos que o seu envolvimento é de livre vontade, de caráter voluntário e que, assim sendo, a sua recusa na participação desta pesquisa não implicará de modo algum em qualquer tipo de dano moral, penalidade ou distorção de sentido pela pesquisadora.

No entanto, entendemos que poderá correr o risco de sentir-se constrangido/a ou desconfortável mediante observação na sala de aula, a observação de reuniões de planejamento e gravação das entrevistas semiestruturadas; para amenizar esse sentimento, garantimos que não haverá divulgação dos áudios ou imagens, seu nome será mantido sob

sigilo, utilizando nomes fictícios, exceto se você autorizar a sua identificação. Além disso, poderemos utilizar somente partes transcritas das entrevistas.

Também ressaltamos que os materiais que vierem a ser produzidos durante as etapas da elaboração da tese – como arquivos de armazenamento digital e analógico, notas de diário de campo, entre outros desta espécie – serão destinados ao uso exclusivo para fins de divulgação científica e produção de conhecimentos. Esses produtos serão corretamente armazenados durante o período de dez anos; após tal intervalo, serão destruídos. O pesquisador também lidará com a questão de sua identidade e da dos demais sujeitos participantes segundo os padrões éticos e profissionais, levando em conta o sigilo respeitoso, e em hipótese alguma o/a participante será identificado/a em qualquer publicação que possa resultar deste estudo, a não ser com sua livre vontade por meio de solicitação explícita que vier a ser feita durante as possíveis entrevistas.

Os conhecimentos resultantes desse estudo serão divulgados em trabalhos científicos publicados ou apresentados oralmente em congressos e palestras e na própria dissertação de doutorado. Destacamos ainda que os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando ela for finalizada. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Enfatizamos, por fim, o caráter ético e científico desta pesquisa, considerando que o risco de esta afetar negativamente qualquer sujeito participante é mínimo.

Caso persistam dúvidas éticas, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – Campus Pampulha, Belo Horizonte – MG – sala 2005. Email: coep@prpq.ufmg.br.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “ATIVIDADE DOCENTE: uma análise micro das tensões nas atividades de aprendizagem das professoras de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental”, de maneira nítida e detalhada, tendo sanado minhas dúvidas. Estou ciente de que a qualquer momento poderei solicitar novas explicações e modificar minha decisão sobre a participação ou não no estudo.

Declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a possibilidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017

Assinatura do(a) participante

Pesquisadora responsável: Profa. Dra Vanessa Sena Tomaz

ASSINATURA DA PESQUISADORA

Em caso de dúvidas éticas, entrar em contato com o COEP.

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – Campus Pampulha, Belo Horizonte – MG – sala 2005. Email: coep@prpq.ufmg.br.