

A (IN)VISIBILIDADE DO TRABALHO DOCENTE DURANTE A OLIMPÍADA BRASILEIRA DE INGLÊS

Ewerton BATISTA-DUARTE

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP

Resumo: O presente estudo tem como tema o trabalho docente realizado por cinco professores vencedores da Olimpíada Brasileira de Inglês (OBI), sendo um participante de cada região do Brasil. Para tanto, buscou-se identificar se houve conflitos enfrentados por esses trabalhadores durante a Olimpíada, a fim de descobrir as interpretações dos professores sobre suas equipes gestoras escolares no decorrer da competição. Os pressupostos teóricos nucleares apoiam-se em Clot (2007, 2010), Machado e Lousada (2010), Schwartz (2011), Pinto (2009) e Batista-Duarte (2016). Como instrumento para a coleta de dados, foi utilizado um questionário para investigar se os professores foram auxiliados por suas equipes gestoras durante a Olimpíada. Na análise das informações obtidas, constatou-se que os professores vencedores não tiveram o apoio de suas equipes gestoras durante o evento. Conclui-se que os docentes se sentiram desamparados durante o concurso linguístico-cultural, tornando-se invisíveis no desenvolvimento de suas atividades profissionais.

Palavras-chave: Trabalho docente. Olimpíada Brasileira de Inglês. Gestão escolar. Invisibilidade.

THE (IN)VISIBILITY OF TEACHING WORK DURING THE ENGLISH OLYMPIAD IN BRAZIL

Abstract: The theme of this study is the teaching work in the voice of five winning teachers of the English Olympiad in Brazil. Each participant belongs to a different region within Brazil. The investigation aims to identify whether or not these workers encountered conflicts during the Olympiad, in order to find out the interpretations of teachers on their school managers throughout the competition. The key theoretical background is rooted in the works of Clot (2007, 2010), Machado and Lousada (2010), Schwartz (2011), Pinto (2009) and Batista-Duarte (2016). As a data collection instrument, a questionnaire was applied with the purpose of verifying possible teacher support by their school managers through the English Olympiad in Brazil. In conclusion, the teachers felt unassisted during the cultural contest, becoming invisible in the course of the competition.

Keywords: Teaching work. English Olympiad in Brazil. School management. Invisibility.

LA (IN)VISIBILIDAD DEL TRABAJO DOCENTE DURANTE LA OLIMPIADA BRASILEÑA DE INGLÉS

Resumen: El tema de este estudio es el trabajo docente expresado por cinco profesores ganadores de la Olimpiada Brasileña de Inglés (OBI), un participante de cada región de Brasil. Por lo tanto, buscamos identificar si hubo conflictos que enfrentaron estos trabajadores durante las Olimpiadas, con el fin de conocer las interpretaciones de los docentes sobre los equipos directivos de sus escuelas durante la competencia. Los supuestos teóricos centrales están respaldados por Clot (2007, 2010), Machado y Lousada (2010), Schwartz (2011), Pinto (2009) y Batista-Duarte (2016). Como instrumento para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario para investigar si los maestros fueron asistidos por sus equipos de gestión durante los Juegos Olímpicos. Al analizar la información obtenida, se encontró que los docentes ganadores no contaron con el apoyo deseado de sus equipos directivos durante el evento. Se concluye que los profesores se sintieron indefensos durante la competencia lingüístico-cultural, volviéndose invisibles en el desarrollo de sus actividades profesionales.

Palabras-clave: Trabajo docente. Olimpiada Brasileña de Inglés. Gestión escolar. Invisibilidad.

INTRODUÇÃO

Realizada pela *ChatClass*, em parceria com o *Regional English Language Office* (RELO) da Embaixada Americana, a Olimpíada Brasileira de Inglês, doravante OBI, é um concurso cultural que visa incentivar o ensino de inglês no Brasil. O evento é gratuito e já teve duas edições até o momento, nos anos de 2019 e 2020. Nele, os participantes – professores e alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio – concorrem a medalhas, cursos e recebem certificados, entre outras premiações.

Esta pesquisa tematiza o trabalho docente realizado por cinco professores-vencedores da OBI, representantes de cada uma das regiões do Brasil, sendo elas Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, a fim de verificar a importância do apoio recebido da equipe gestora durante o evento linguístico-cultural.

Dessa forma, apresenta-se como objetivo geral investigar se houve conflitos enfrentados por esses trabalhadores durante a competição. Já como objetivo específico, buscar-se-á descobrir as interpretações dos professores de inglês sobre suas equipes gestoras escolares no decorrer da OBI, sobretudo, se houve amparo da coordenação pedagógica aos docentes participantes.

Sendo a OBI inovadora, pelo fato de possibilitar o contato direto dos alunos com o uso da tecnologia (celular) na sala de aula, torna-se crucial investigar se o professor teve condições favoráveis para a realização da olimpíada dentro da escola, como acesso irrestrito a *Wi-Fi*, por exemplo. O interesse de focar na equipe gestora justifica-se porque o professor dependia do apoio de suas equipes gestoras escolares para conseguir integrar diferentes turmas, tendo de alterar o horário de aula de outros professores; usar o laboratório de informática, uma vez que alguns alunos não tinham um celular e, por isso, necessitavam acessar a plataforma da OBI por meio do *WhatsApp Web*; fazer usos de diferentes espaços na escola, de forma a reunir todos os jogadores para realizar as atividades em seus aparelhos celulares.

Na segunda edição do evento, com a pandemia da Covid-19 em curso, também foi preciso o apoio das equipes gestoras para que o professor pudesse, tanto nas aulas presenciais quanto nas remotas, dedicar um tempo para a realização da OBI. Mesmo com a condição de o jogador fazer os exercícios da Olimpíada a qualquer momento e de qualquer lugar, muitas vezes, os estudantes esqueciam e não cumpriam as atividades do dia. Então, se a equipe gestora não permitisse que o professor usasse algumas aulas para trabalhar com a OBI, os alunos não teriam motivação para dar continuidade às diferentes fases do concurso sozinhos.

Além disso, o pesquisador, tendo participado das duas edições da OBI, vivenciou conflitos no que diz respeito à estrutura física da escola, ao acesso precário à internet e, muitas vezes, à falta de apoio da equipe gestora escolar. Como a Olimpíada Brasileira de Inglês é um concurso recente, não há pesquisas para conhecer o trabalho dos professores de inglês que participaram das duas edições desse evento já realizadas. Ademais, segundo Pinto (2009), para que se entenda a complexidade de sua atividade profissional, é crucial analisar o trabalho docente a partir da voz do próprio trabalhador.

O estudo está ancorado em investigações interdisciplinares sobre o trabalho e suas relações no âmbito da Ergonomia, Ergologia, Psicologia, Educação e Linguagem (CLOT, 2007, 2010; MACHADO, 2007, 2010; MACHADO; LOUSADA, 2010; PINTO, 2009; DABROWSKI, 2020), na concepção de invisibilidade do trabalho (SCHWARTZ, 2011), invisibilidade do próprio professor em-serviço (BATISTA-DUARTE, 2016) e nas reflexões sobre o papel dos gestores escolares frente ao trabalho docente (LIBÂNEO, 2004; GOHN, 2011; BARROS; EUGENIO, 2014; CANABRAVA, 2019; DANTAS, 2020).

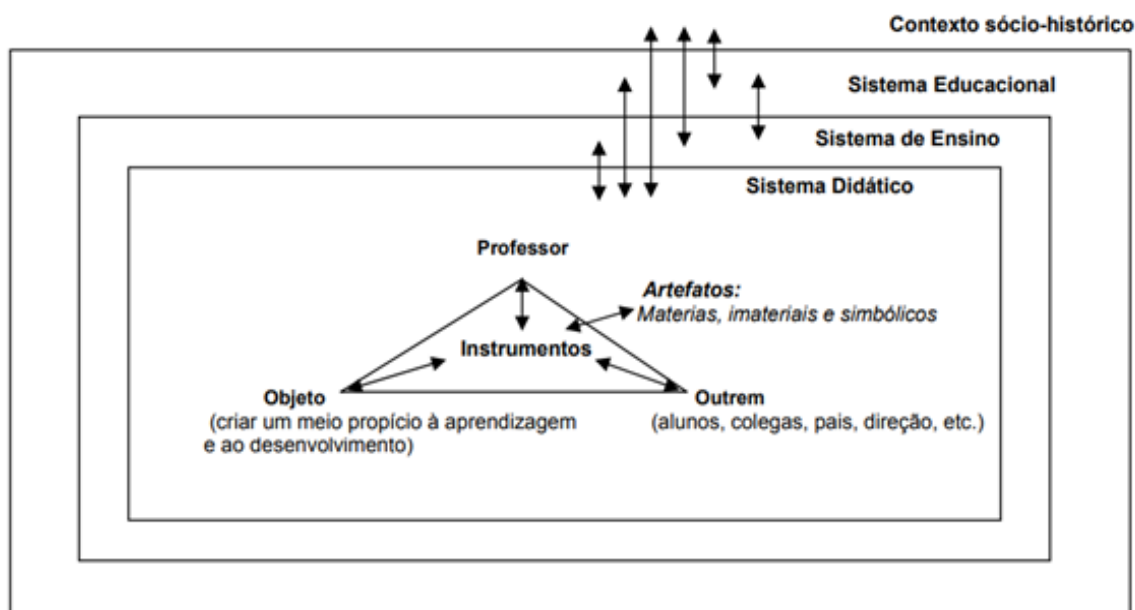
Para melhor compreensão das questões aqui propostas, a investigação adota uma perspectiva de revisão bibliográfica para, em seguida, confrontar as contribuições científicas com as informações obtidas por meio de entrevista realizada com cinco professores vencedores da OBI. Como instrumento para a coleta de dados, foi aplicado um questionário com doze perguntas, sendo dez fechadas e duas abertas, para investigar se os professores vivenciaram conflitos durante a OBI e se foram auxiliados por suas equipes gestoras escolares.

1. O TRABALHO DOCENTE

A palavra *trabalho* deriva do latim *tripalium*, um instrumento feito de três paus aguçados, algumas vezes munidos de pontas de ferro. Embora esse instrumento fosse usado para esfiapar o trigo, as espigas de milho e o linho, Albornoz (1986) diz que a maioria dos dicionários define o *tripalium* como instrumento de tortura. Percebe-se, portanto, que o termo *trabalho* possui uma carga semântica negativa e, para muitos, ainda representa tortura e sofrimento (BATISTA-DUARTE, 2016, p. 31).

Ancorando-se em análises teórico-metodológicas interdisciplinares inscritas na Ergonomia, na Ergologia e na Psicologia, amparadas na/pela linguagem, o trabalho do professor tem sido objeto de investigação de muitos pesquisadores brasileiros (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2005; ABREU-TARDELLI, 2006; LOUSADA, 2006; MAZZILO, 2006; MACHADO, 2007; CORREIA, 2007; BARRICELI, 2007; BUENO, 2007; BUZZO, 2008; MACHADO; BRITO, 2008; TOGNATO, 2009; PINTO, 2009; FERREIRA, 2011; CLARO, 2015; RIBEIRO, 2015; BARACHATI, 2015; SIQUEIRA, 2015; BATISTA-DUARTE, 2016; SANTOS, 2017; entre outros). Nas pesquisas desenvolvidas, o trabalho docente configura-se uma atividade complexa pelos inúmeros conflitos que o professor enfrenta nas relações com o outro, consigo mesmo, com o meio, com os artefatos e com as prescrições que – de forma imbricada e conflituosa – afetam o seu agir profissional.

Com o intuito de elucidar os múltiplos elementos presentes na atividade docente, Machado (2009) apresenta o esquema a seguir:

Esquema 1 - Atividade do professor em aula

Fonte: Machado (2009)

Podemos observar, na figura, que o professor se encontra em constante interação com os outros polos: objeto, artefatos e outrem. Além da relação direta estabelecida com esses actantes e artefatos, é crucial compreender que o docente também é influenciado e desestabilizado por outras esferas, cujas *faces* mantêm-se veladas à comunidade escolar. Os supervisores/dirigentes de ensino, secretários de Educação, governos municipais, estaduais e federais, enfim, o sistema educacional como um todo, compõem camadas não visíveis aos alunos e seus pais/responsáveis. Se estão ausentes para os sujeitos que ocupam *o chão da escola*, essas esferas acabam, muitas vezes, obtendo álibi no que tange às questões deficitárias na educação básica brasileira.

A esse respeito, é válida a referência à Clínica da Atividade, desenvolvida por Yves Clot, que tem por objetivo compreender e analisar o trabalho para além do observável. Considerando-se as imprevisibilidades ocorridas no meio laboral, o trabalhador não executa apenas o trabalho prescrito, isto é, aquilo que deve ser feito; mas também o trabalho realizado – aquele que de fato é concretizado. Trazendo desdobramentos teóricos no âmbito da Clínica da Atividade, o autor também cunhou o conceito de trabalho real. Para Clot (2007), o trabalho real é constituído por aquilo que se revela possível, impossível ou inesperado na atividade e, também, que não pode ser observado diretamente.

Diante do hiato entre o prescrito e o real, Dejours explica:

Trabalhar é preencher a lacuna entre o prescrito e o real [...] o que é preciso fazer para preencher esta lacuna não tem como ser previsto antecipadamente. O caminho a ser percorrido entre o prescrito e o real deve ser, a cada momento, inventado ou descoberto pelo sujeito que trabalha. [Dessa forma] o trabalho se define como sendo aquilo que o sujeito deve acrescentar às prescrições para poder atingir os objetivos que lhe são designados; ou ainda aquilo que ele deve acrescentar de si mesmo para enfrentar o que não funciona quando ele se atém escrupulosamente à execução das prescrições. (2004, p. 28).

Nesse sentido, vale resgatar o conceito de instrução ao sócia¹ – método indireto inscrito na Clínica da Atividade –, que consiste em criar subsídios metodológicos que vão além de levar o professor a conhecer e analisar as formas de impedimentos de seu agir; o profissional também pensa sobre formas de apropriação dos recursos do meio coletivo para criar e recriar suas próprias relações com o trabalho (PINTO, 2009). No diálogo entre o pesquisador-sócia e o trabalhador, possibilitado pela linguagem, as reconfigurações sobre o trabalho são materializadas, deslocando, assim, o trabalho real do nível abstrato ao nível material, para que possa ser observado e transformado.

É interessante, em relação a esse aspecto, observar a formulação esclarecedora de um professor sobre a sua experiência. Com o objetivo de encontrar significações para o exercício docente e interpretar como o trabalho do professor de inglês aparece representado em textos, Batista-Duarte (2016, p. 166), no papel de pesquisador-sócia, entrevista o professor Poe. Em relação ao uso de plataformas digitais, como o *WhatsApp* e o *Facebook*, na esfera educacional, o docente diz:

Tem professor que adora adicionar aluno no *Facebook*, *Whatsapp* (sic); e tem professor que não adiciona aluno em *Whatsapp* e *Facebook*, e aí vai depender da [...]. Eu não acho que tem um certo nem um errado, vai de cada professor, do que ele acha que vai acontecer. Se ele acha que vai ser produtivo, se não vai ser, eu acho que é mais maléfico que benéfico. Então, eu não adiciono aluno nem no *Whatsapp* (sic) nem *Facebook*, a não ser ex-aluno, o aluno que já saiu, não é mais meu aluno, pode. Eu não adiciono porque senão o aluno começa a te perguntar de prova, se vai ter aula, o que vai cair na prova: coisas que aí já exorbita a sua função de

¹ Para Clot e Leplat (2005), esses métodos diferenciam-se dos modelos tradicionais, por não focarem na identificação da estrutura da atividade, mas, simultaneamente, na atividade e no desenvolvimento dela, considerando seus impedimentos.

professor. Você vira professor 24 horas; então, eu não misturo as estações, mas é um meio de contato [...].

Com a pandemia de Covid-19, atualmente, observa-se uma relação análoga entre o discurso de Poe e as transformações bruscas no trabalho do professor. A imprevisibilidade e as mudanças nas formas de interação com os diversos actantes, por meio de grupos de *WhatsApp*, *Facebook*, *Google Meet*, *Zoom*, *Microsoft Teams*, entre outros, acabaram por precarizar ainda mais a atividade profissional do docente. Se antes os múltiplos locais de trabalho como casa, biblioteca, ônibus, pátio, banheiro², já eram ignorados, no contexto pandêmico são despejadas inúmeras ferramentas digitais sobre o docente para que ele faça malabarismos e desenvolva sozinho, em meio ao medo, a angústias e a incertezas, novas formas de engajamento que proporcionem a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Isso sem contar os recados pedagógicos, geralmente com orientações ambíguas e contraditórias, e mensagens de alunos e seus familiares, as quais são enviadas fora do horário de trabalho do professor e, em sua maioria, por meio das redes sociais – que antes eram mero local de lazer e entretenimento do profissional.

Esses ‘novos’ padrões laborais, de acordo com Pontes e Rostas, “[...] têm provocado instabilidade emocional e psicológica com efeitos psicossomáticos no organismo, atingindo diretamente o professor, que [...] sobrecarrega-se ao limite” (2020, p. 279). A exposição diária às plataformas digitais tem contribuído para o aumento do estresse, da depressão e da ansiedade. Arimathea (2021) traz à tona o relato enternecedor de uma professora de inglês. Ao usar a ferramenta de videoconferência *Zoom* como ambiente de ensino, a docente diz que, por conta do cansaço extremo, se joga na cama após o término de suas aulas.

Diante desse panorama conturbado, se o docente já se encontrava saturado para executar a atividade profissional habitual, aos professores participantes da segunda edição da OBI, ocorrida em 2020, adiciona-se uma nova atividade ou uma responsabilidade a mais: elaborar novas estratégias para engajar os estudantes em ambientes híbridos. Seu trabalho exaustivo é ainda mais intensificado, exigindo, portanto, deste trabalhador, a missão de transpor as dificuldades e os conflitos que permeiam o trabalho com o concurso cultural.

² Além dos ambientes de trabalho discutidos em sua investigação, Batista-Duarte (2016, p. 136) descobre, por meio do texto escrito de Poe, um local inusitado de trabalho: o banheiro. O docente revela que tem o hábito de pensar/preparar suas aulas quando está no banho. Após as aulas matutinas, enquanto se banha, Poe pensa e analisa o que deu certo e, também, seus desacertos, antes de iniciar as aulas do período noturno.

Anteriormente ao rápido alastramento do coronavírus e de suas variantes, ainda na sala de aula tradicional, o docente já era pressionado a atribuir notas de aprovação, dentre outras ocorrências, para que a escola não ‘perdesse o aluno’. Agora, contudo, em meio a este momento de caos e colapso sanitário, o profissional ainda é obrigado a engajar os alunos, a qualquer custo e por meio do ensino híbrido – com instrumentos tecnológicos tão precários quanto instáveis e, por vezes, utilizando de seus próprios recursos –, a fim de lhes empanturrar com inúmeras informações nas mais diversas plataformas digitais existentes. E o faz, pois dentre outros motivos, assim acalmará não só os pais dessas crianças e jovens, como também os gestores escolares que se indagam se o aluno está aprendendo ‘de verdade’.

Diante do exposto, a preocupação com a saúde física e/ou mental do professor no cenário pandêmico também é discutida por pesquisadores de outros países (APERRIBAI *et al.*, 2020; DABROWSKI, 2020; STEIN-ZAMIR *et al.*, 2020; TALIDONG; TOQUERO, 2020). Dabrowski (2020) aponta que, antes mesmo da pandemia de Covid-19, os professores já apresentavam risco de desenvolvimento da síndrome de *burnout*³. A autora propõe uma reflexão acerca dos conflitos enfrentados pelos docentes:

Embora a docência já enfrente desafios particulares e pressões de alunos, familiares e de um sistema em constante mudança, a pandemia atual poderá acentuar a ansiedade e o cansaço no âmbito profissional. Este não é um problema apenas na Austrália, mas uma questão que atinge a todos os países impactados pela Covid-19. Da mesma maneira que devemos garantir o retorno dos alunos após a pandemia, é necessário apoiar nossos professores para que aprendam, reflitam e aprimorem suas práticas frente ao ensino remoto. Há muitas possibilidades para realizar coisas de formas diferentes, e para criar um sistema que auxilie os professores ao invés de sufocá-los. (DABROWSKI, 2020, p. 37; tradução nossa)⁴.

³ Segundo Byung-Chul (2015), a síndrome de *burnout* não representa o si-mesmo esgotado, mas antes a alma consumida e considera o esgotamento profissional um novo mandato da sociedade pós-moderna do trabalho. Vivemos na sociedade do cansaço, que naturalizou a cobrança excessiva por produtividade, pela alta performance e pelos resultados.

⁴ Although the teaching profession already faces unique challenges and pressures from students, families, and a constantly changing system, the COVID-19 pandemic will likely lead to further anxiety and weariness within the profession. This is not only an Australian issue, but an issue that extends to all countries impacted by COVID-19. Just as we must ensure that students who leave school during a pandemic return, so must we support our educators to learn, reflect, and improve their practice as a result of school closures and remote schooling. There are many possibilities to do things differently, and to create a system that supports, rather than stifles, educators.

Percebe-se que o esgotamento emocional – condição preexistente agravada pela pandemia – tem atingido profissionais da Educação de todos os países impactados pela Covid-19. Segundo a autora, é essencial criar condições para o bem-estar dos professores antes, durante e após a pandemia. Nessa conjuntura, a estudiosa australiana defende a criação de um sistema mais empático, o qual, ao invés de sufocar os docentes, traga auxílio e suporte para esses trabalhadores.

No contexto da Educação Básica no Brasil, o sistema tem atribuído novas funções ao docente. Além de lidar com as questões didáticas para garantir a aprendizagem em ambientes híbridos, o professor, em algumas redes de ensino, também atua como a) agente administrativo, enviando mensagens aos alunos e seus responsáveis para cobrar-lhes cadastros, confirmação de endereço, documentos para matrícula, carteiras de vacinação etc. Tornou-se também b) produtor e editor de vídeos (youtuber), ao gravar videoaulas e tratar do processo de edição das mídias; c) assistente social, ao orientar os alunos e suas famílias quanto aos benefícios sociais existentes e outros meios para superar as dificuldades financeiras; e d) psicólogo, escutando, amparando e confortando seus alunos, principalmente aqueles que estão sofrendo de ansiedade e/ou que perderam familiares em decorrência da Covid-19. E, dentro desta pesquisa com os professores da OBI, nota-se igualmente esse acréscimo de tarefas, essa superposição de funções.

Schwartz (2011) afirma que o trabalho sempre comporta uma parte invisível ou uma penumbra, sendo um misto de visível e invisível. Para o autor, a atividade de trabalho é sempre o lugar de reapreciação, de julgamentos sobre os procedimentos, um vaivém entre o micro do trabalho e o macro da vida social cristalizada incorporada a essas normas. “O ‘trabalho’ é ao mesmo tempo uma evidência viva e uma noção que escapa a toda definição simples e unívoca.” (SCHWARTZ, 2011, p. 20; destaque do autor).

Sobre essa invisibilidade, por meio do diálogo com o pesquisador-sócia, o professor Poe traz à tona como o trabalho docente é concebido pela direção, pela coordenação e pelos professores de sua escola. Nas palavras de Poe:

[...] se você não estiver na sua aula, vai ter uma sala inteira de aluno pra fora de... Eles mesmos perguntam “Cadê o professor? O professor faltou?” Então, você não vai perceber professor vindo aqui, olhando pra você e marcando se você estava ou não presente. Isso é uma coisa que você só percebe quando o professor não está. Quando está tudo tranquilo, eles já

presumem que o professor estava ali porque a sala de aula, os alunos estão tendo aula (BATISTA-DUARTE, 2016, p. 168).

Há elementos invisíveis durante a atividade profissional que podem se materializar em textos, pela indução do pesquisador-sócia perante o trabalhador. Todavia, é intrigante concluir que não apenas o trabalho apresenta partes invisíveis, mas que, conforme evidenciado no discurso de Poe, o próprio professor – a pessoa física do profissional – encontra-se invisível na escola (BATISTA-DUARTE, 2016). Apenas em sua ausência é que os demais actantes – alunos, inspeção e outros – se dão conta de que a aula não está sendo dada, ou seja, o trabalho não está sendo realizado. Quando o professor está em sala de aula, ele não é visto pelos gestores escolares porque há a dedução de que a aula está acontecendo.

Corroborando a questão da invisibilidade do profissional em seu meio laboral, Pinto (2009) relata o dizer dramático de uma professora do Ensino Fundamental: "Eu, em sala de aula, me comparo ao personagem de Bruce Willis no filme *O Sexto Sentido*. Estou morta, mas acredito que estou viva. Talvez por causa dos poucos alunos mediúnicos que ainda podem me ver." (2009, p. 13). De acordo com Batista-Duarte (2016), a figura de linguagem antítese, nas expressões *morta* e *viva*, desnuda tragicamente a desvalorização do ofício, que chegou a tal ponto que a trabalhadora se sente transitando da condição vital biológica para a forma de total impedimento de agir sobre o mundo – a inexistência material. Após a discussão teórica realizada sobre o trabalho docente, o próximo tópico apresentará o funcionamento da Olimpíada, os instrumentos utilizados e os resultados da sua aplicação.

2. A OLIMPÍADA BRASILEIRA DE INGLÊS

Realizada pela *ChatClass*, em parceria com o *Regional English Language Office* (RELO) da Embaixada Americana, a Olimpíada de Inglês teve sua primeira edição em 2019 e a segunda no ano seguinte, ambas gratuitas.

Em 2019, entre os dias 2 e 27 de setembro, a Olimpíada foi promovida por uma *Startup* estadunidense sediada no Brasil, a *Edusim*, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação, doravante Consed, e a Embaixada Americana. O concurso contou com a participação de mais de 130 mil alunos e cinco mil professores. Os professores vencedores

participaram de uma imersão profissionalizante, com duração de uma semana em Salvador, e os alunos vencedores ganharam diversos prêmios (CHATCLASS, 2020).

Na segunda edição, durante o mês de outubro de 2020, os estados com maiores participações foram São Paulo e Ceará, empatados com 18%; seguidos por Pernambuco com 13%; e Bahia com 11%. Na ocasião, os professores vencedores tiveram o apoio de parceiros como o RELO, a editora FTD e a *Cambridge University Press*, que ofereceram livros e treinamentos (CHATCLASS, 2020).

Em ambas as edições, foi utilizada a ferramenta *ChatClass*, também chamada *robô de inglês*, instalada no *WhatsApp*, para democratizar o ensino da Língua Inglesa no Brasil – uma vez que a maioria dos estudantes possui um aparelho celular e o aplicativo *WhatsApp*. A inscrição para a competição, a autorização dos pais dos alunos, o certificado de participação e todas as informações essenciais para o jogador, bem como o acompanhamento da pontuação individual e *ranking* da escola, foram disponibilizados no aplicativo de celular.

Por meio da ferramenta digital, os participantes foram organizados de acordo com a etapa escolar Ensino Fundamental II ou Ensino Médio e, também, na 2ª edição, divididos com base no conhecimento linguístico que possuíam do idioma. Antes de iniciar oficialmente a Olimpíada, os estudantes realizaram um teste de proficiência para que pudessem competir jogadores dentro do mesmo nível de inglês: básico, intermediário ou avançado.

As atividades disponibilizadas ofereciam *feedback* imediato, possibilitado pela inteligência artificial contida na ferramenta e incluíam exercícios de *listening* ou compreensão auditiva; e *speaking*, a fala, com situações reais de comunicação. O jogador escutava áudios de pessoas narrando um acontecimento, descrevendo lugares ao redor do mundo, reportando um problema, dentre outras situações comunicativas. O estudante tinha que selecionar qual alternativa estabelecia relação lógica com o áudio. Nos exercícios de fala, graças à inteligência artificial do robô, os estudantes recebiam – quase instantaneamente – a porcentagem de acerto, com a indicação da(s) palavras(s) pronunciada(s) de forma equivocada. O jogador ainda tinha a oportunidade de enviar outro áudio, melhorando a pronúncia das palavras destacadas, com o objetivo de alcançar uma pontuação mais elevada.

3. O PAPEL DA EQUIPE GESTORA NA ESCOLA

A palavra democratizar, no contexto da esfera educacional, significa reconhecer novos sujeitos não apenas sob um compromisso com o instituído, as leis e as ordens legais que são impostas. Mais que isso, significa também dar um passo além do que é instituído como norma; é um processo que resulta tanto na inclusão de novos direitos como em um processo de vigilância social sobre os direitos existentes. Entender a conjuntura não é apenas normatizar procedimentos, pois muitas vezes os Conselhos instituem processos baseados em regras, cartilhas e nomenclaturas de leis. Isso, contudo, embora não deixe de ser importante, é uma etapa para entender quais são os processos participativos, quem está presente e qual a concepção de democracia nas práticas de diferentes grupos, pois nem todos os grupos possuem essa vertente democrática e, no lugar, possuem concepções já estabelecidas (GOHN, 2011).

Sobre esses aspectos, e no que tange à gestão escolar, a equipe gestora tem o papel de atuar de modo que os funcionários, alunos e pais sintam-se parte de todo o processo educacional, transmitindo confiança tanto em relação ao seu potencial quanto na sua capacidade organizacional (DANTAS, 2020). Na concepção da autora, a equipe gestora deve buscar desenvolver práticas de ensino baseadas em uma gestão democrática, pautada no diálogo e respeito a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre o papel do coordenador pedagógico, Canabrava (2019) ressalta que a equipe gestora deve exercer variadas funções, tanto na intermediação entre sujeitos e espaços quanto em todos os ambientes formativos que compõem a escola e o próprio sistema educacional. Nesse sentido, aquele que é professor e coordenador pedagógico deve exercer a função de coordenar, apoiar, acompanhar, assessorar e avaliar as atividades e equipes pedagógicas. Corroborando esse pensamento, Libâneo afirma:

Uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura as melhores condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas de desempenho profissional dos professores, de modo que seus alunos tenham efetivas possibilidades de serem bem-sucedidos em suas aprendizagens. (2004, p. 263).

Nesse sentido, Teixeira *et al.* (2018) focam na necessidade do fortalecimento do papel do coordenador pedagógico como articulador da formação continuada de professores e

enquanto construtor da própria identidade profissional. Para tanto, afirmam, o coordenador pedagógico deve se utilizar do trabalho colaborativo no lugar de uma postura autoritária, pois assim demonstrará respeito à individualidade de cada profissional e aos seus posicionamentos diversificados.

É preciso que haja uma gestão escolar vinculada à coordenação pedagógica para que se possa alcançar a qualidade de ensino e a aprendizagem efetivas. O coordenador pedagógico deve estar informado sobre as dificuldades dos professores e **lhes** mostrar que não estão sozinhos, de modo que se forme uma equipe sólida e que possa contar com o apoio da gestão escolar. Assim, o objetivo é que todos busquem, de forma coletiva e democrática, alternativas em prol da educação (BARROS; EUGÊNIO, 2014).

Dessa forma, na OBI, a colaboração entre a coordenação pedagógica e a equipe docente se faz fundamental para o trabalho de desenvolvimento profissional, pois a relação da gestão escolar está diretamente relacionada com o apoio oferecido durante toda a realização do evento, como disponibilização de espaços na escola, engajamento dos alunos, integração entre turmas e alteração de horários. A realização da OBI e sua integração com a escola e os alunos possibilita ao professor uma reflexão sobre suas práticas de ensino: se as soluções para melhorar a prática pedagógica forem buscadas em conjunto, novas dimensões de desenvolvimento e aprendizagem serão alcançadas.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O método empregado como instrumento para a coleta de dados foi o questionário. Este, no caso, possuía doze perguntas, sendo dez fechadas e duas abertas, e foi utilizado para entrevistar cinco professores-vencedores da Olimpíada Brasileira de Inglês (1ª ou 2ª edições). Foi selecionado um professor de inglês de cada região do país (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), com o objetivo de investigar se houve conflitos enfrentados por esses trabalhadores durante a OBI e, ainda, descobrir as interpretações dos professores a respeito das suas equipes gestoras escolares no decorrer do concurso.

Os professores colaboradores da pesquisa afirmaram fazer parte de instituições públicas (40%) e privadas (40%). Dois entrevistados (20%) disseram ter engajado no concurso alunos de

ambas as instituições. Os cinco professores responderam já ter participado de outros projetos relacionados à disciplina de Inglês na escola, além da OBI.

Quando perguntados sobre a necessidade de ajuda da equipe gestora durante a OBI, 80% dos entrevistados responderam afirmativamente e somente 20% disseram não ter necessitado de auxílio. No entanto, todos os professores que precisaram de ajuda afirmaram que a assistência prestada pela gestão escolar, bem como o engajamento e apoio da equipe gestora durante a OBI, foi regular ou ruim – e que, portanto, não se sentiram amparados. Sobre terem sido congratulados pela direção ou coordenação escolar, 60% dos entrevistados responderam que alguns membros o fizeram, e 40% pontuaram que apenas uma pessoa da equipe os parabenizou. Nota-se que, após a vitória na competição, nenhum participante recebeu congratulações de todos os integrantes de suas equipes gestoras.

O apoio da gestão escolar é, pelas razões já expostas, fundamental, tanto para demonstrar ao docente a formação de uma equipe sólida como para oferecer subsídios durante a realização da OBI, mostrando ao professor a possibilidade de auxílio sempre que necessário. Porém, durante o evento, os docentes sinalizaram que somente às vezes, ou mesmo nunca, os coordenadores e diretores escolares acompanharam o andamento do projeto, verificando então, uma contradição à afirmação de Barros e Eugênio (2014), quando ressaltam que é preciso que haja uma gestão escolar que não apenas esteja vinculada com a coordenação pedagógica, mas que também tenha conhecimento das dificuldades dos professores e lhes mostre que não estão sozinhos.

Na concepção de Canabrava (2019), o professor-coordenador pedagógico deve exercer a função de coordenar, apoiar, acompanhar, assessorar e avaliar as atividades e equipes pedagógicas. Nesse sentido, a maioria dos entrevistados, um total de 80%, respondeu que a parceria e o engajamento da equipe gestora são fatores essenciais para que o professor de inglês desenvolva a OBI com sucesso, pois a equipe gestora possui autonomia tanto para disponibilizar espaços físicos como fazer alterações no horário dos professores/das aulas. Nota-se que a ação de reestruturar os horários, para que o professor de inglês possa reunir todos os jogadores na escola, depende, também, da compreensão e colaboração de professores de outras disciplinas, movimento que deve ser mediado pela coordenação pedagógica, a fim de garantir a harmonia e a parceria entre os docentes e demais funcionários.

No tocante ao evento oficial de divulgação dos alunos e professores vencedores da OBI, os cinco entrevistados afirmaram que estiveram presentes somente professores, pais e alunos, deixando clara a não participação da equipe gestora na *live*. Sobre esses aspectos, percebe-se um desacordo com a concepção de Dantas (2020), quando ressalta que a equipe gestora tem o papel de atuar de modo que funcionários, alunos e pais se sintam parte de todo o processo educacional, transmitindo confiança. Logo, há um contraste entre a realidade, a qual comprova a falta de apoio e valorização, com aquilo que é idealizado em relação à parceria das equipes gestoras.

Em relação às dificuldades e problemas enfrentados durante a competição, na última questão do questionário, os participantes relataram:

Quadro 1 - Dificuldades enfrentadas pelos docentes durante a Olimpíada Brasileira de Inglês

Professor 1	A escola tinha internet, mas não a disponibilizava aos alunos. Ninguém da direção da escola me perguntava como funcionava a Olimpíada de Inglês, como era a competição. Me senti muito só para levar essa Olimpíada.
Professor 2	Pelo fato de estar em aulas síncronas, não tive apoio quanto ao estímulo aos estudantes para realização das atividades da Olimpíada no horário da aula de Inglês. Precisei motivá-los aos finais de semana, feriado prolongado. Mesmo estando envolvida diretamente com a Olimpíada de Inglês e já ter sido vencedora no ano anterior, minha equipe gestora não deu o apoio mínimo necessário.
Professor 3	Fui ganhadora da 1ª Olimpíada. Algumas vezes o robô ficava lento e embolava as questões e respostas, mas nada comparado a essa última competição. A 2ª teve vários <i>bugs</i> de manutenção, sem atualização de pontos em tempo real.
Professor 4	A coordenação prioriza o uso exclusivo do material da própria escola.
Professor 5	Robô da <i>ChatClass</i> instável, não apresentava o progresso dos alunos, dificuldade em visualizar o desenvolvimento e desempenho dos participantes. Meus alunos ficaram desmotivados por não poderem acompanhar as suas pontuações.

Fonte: Elaborado pelo autor

O quadro apresenta os conflitos materializados nos textos produzidos pelos vencedores da Olimpíada. Os professores apresentam relação conflituosa com a) o outro, referindo-se à direção da escola, por não disponibilizar a conexão *Wi-Fi* aos estudantes, por não perguntar sobre o funcionamento da competição, por não apoiar o docente e por priorizar apenas o material da própria escola; com b) artefato imaterial como a plataforma digital, pelo fato de o robô apresentar instabilidade, entrando constantemente em manutenção e pela falta de atualização dos pontos dos alunos/equipe em tempo real; e com c) artefato simbólico como as

aulas síncronas, por não conseguirem motivar os estudantes durante as aulas ao vivo, em ambiente virtual de aprendizagem.

Machado (2010) concebe os artefatos como *objetos*, que são construídos sócio-historicamente a fim de mediar a ação do homem sobre o meio ou sobre o outro. No caso do trabalho do professor, segundo a autora, essa atividade é instrumentalizada devido aos artefatos colocados à disposição em seu meio social. Nesse sentido, a impossibilidade do Professor 01 em disponibilizar a internet da escola aos alunos revela também um conflito com outro artefato simbólico, a conexão *Wi-Fi*. Essa tecnologia de comunicação está presente em seu meio profissional, mas, devido à restrição do uso pelos discentes, o professor é impedido de se apropriar do instrumento⁵. Escapando ao professor-participante da Olimpíada de Inglês, este artefato não pode ser considerado como um verdadeiro instrumento, pois, com a impossibilidade de apropriação⁶ dele por si e para si, sendo incapaz de transformá-lo, o trabalhador acaba por ter seu agir amputado.

O cenário angustiante vivenciado pelos professores durante a pandemia de Covid-19, conforme discutido na primeira seção, é evocado no discurso da professora 02. Devido às aulas assíncronas, isto é, aquelas que acontecem sem a necessidade de interação em tempo real, a docente teve de acompanhar os alunos aos finais de semana e feriado prolongado. Por não conseguir motivar os estudantes-competidores nesse formato de aula, a professora precisou buscar outras estratégias, lançando mão de ferramenta síncrona – mesmo que esta não seja adotada/disponibilizada pelos gestores da escola –, para, assim, conseguir promover o engajamento da equipe.

No tocante ao conflito com o outro, os professores 01, 02 e 04 mencionam a direção da escola, a equipe gestora e a coordenação. Sendo a referida pergunta aberta, os docentes

⁵ Para Clot, “A ferramenta serve de mediação à atividade que liga um homem em primeira instância ao mundo das coisas e só em segunda instância o liga a outros homens [...]” (2007, p. 87). O modo como o “espírito trabalha” depende das ferramentas que estão à disposição do trabalhador (BRUNER, 1996). Cf. Machado (2010) e Machado e Lousada (2010).

⁶ O termo “apropriação” é entendido como adaptar alguma coisa a um uso ou a uma finalidade determinada; atribuir alguma coisa a si mesmo, fazer com que ela seja sua (MACHADO, 2010, p. 626). A autora também esclarece que os artefatos são disponibilizados aos trabalhadores, em uma determinada época e em uma determinada sociedade, mas que existe a necessidade de apropriação. O artefato só se torna um real instrumento para a atividade, quando é apropriado pelo trabalhador, que o toma para si e utiliza-o de acordo com suas reais necessidades e interesses.

poderiam relatar dificuldades com outros actantes: alunos, pais/responsáveis dos alunos, professores, outros funcionários da escola, tais como, os colaboradores da secretaria, limpeza, merenda, biblioteca, mediadores, inspetores; ou até mesmo com as equipes externas de apoio, responsáveis pela organização oficial da OBI. Porém, os participantes da pesquisa jogam luz sobre suas equipes gestoras escolares, definindo, assim, a relação de maior conflito no decorrer do evento.

Alguns dizeres observados no quadro 01 evidenciam o trabalho solitário do professor. As expressões: *Ninguém da direção da escola me perguntava [...]; Me senti muito só para levar essa Olimpíada;* e *[...] minha equipe gestora não deu o apoio mínimo necessário,* denotam uma atividade profissional que, claramente, contrasta com o pensamento de Pinto (2009), em que a autora defende que o trabalho do professor não pode ser entendido como algo isolado, como fruto de seu talento nas inúmeras interações vivenciadas no espaço escolar. No contexto da OBI, verifica-se que, apesar da criatividade, esforço e/ou possível domínio linguístico do docente para trabalhar com a língua inglesa, essas características individuais do profissional não dão conta – sozinhas – de garantir a efetividade do trabalho.

A análise apontou grande distanciamento entre as equipes gestoras e os professores-competidores da OBI durante o mês de competição. Constatou-se que os participantes da pesquisa vivenciaram conflitos, principalmente, pela falta de apoio e engajamento de suas equipes gestoras com o projeto linguístico-cultural, tornando-se, portanto, trabalhadores solitários e invisíveis no desenvolvimento de sua atividade profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado da investigação reforça a ideia de que os docentes necessitam agir em seus ambientes laborais e, para fazer isso, precisam criar e inovar sozinhos (CLARO, 2015). O estudo também corrobora a noção de invisibilidade do professor durante sua prática profissional (BATISTA-DUARTE, 2016). Para o autor, o trabalho do professor revela-se complexo e conflituoso por causa dos vários elementos dessa atividade profissional tais como os múltiplos actantes e artefatos simbólicos/materiais.

Embora os cinco professores entrevistados tenham trabalhado arduamente para superar as escolas oponentes e, assim, vencer a OBI, seus discursos revelaram a falta de apoio, de

engajamento e de incentivo por parte das equipes gestoras escolares, evidenciado que os cinco participantes tiveram de agir sozinhos durante a competição. No quadro acerca das dificuldades enfrentadas pelos docentes no decorrer da OBI, a professora 02 diz que, mesmo tendo ganhado a competição em 2019, sua equipe gestora não deu qualquer assistência na segunda edição do evento, em 2020. Diante dessa afirmação, nos intriga perceber que, apesar de a professora de inglês e seus competidores terem conquistado o título na primeira edição, promovendo, assim, a instituição de ensino onde trabalha de forma positiva, a docente não teve o apoio mínimo necessário.

Para Pinto (2009), é possível, por meio da voz do próprio professor, observarmos avaliações sobre o trabalho docente. Quando esses textos produzidos pelo profissional são interpretados, eles podem nos ajudar a pensar ou repensar a atividade e o agir do professor, de modo que ampliemos nosso conhecimento sobre esses objetos, re(construindo) significações sobre eles. Nessa perspectiva, a pesquisa aqui apresentada encontra-se aberta, permitindo outros tipos de intervenção como, por exemplo, a utilização de métodos adotados pela Clínica da Atividade.

Espera-se que este estudo possibilite a reflexão sobre o papel das equipes gestoras na interação com os docentes, principalmente no contexto de projetos extracurriculares, uma vez inferido que a falta de apoio ao trabalho do professor pode, dentre muitas outras consequências, causar o adoecimento desse profissional e até mesmo o abandono da profissão. Para evitar que isso ocorra, é preciso que haja uma gestão escolar que trabalhe em parceria com a coordenação pedagógica e o professor, com o intuito de alcançar a qualidade de ensino, além do engajamento docente com projetos, enfim, a aprendizagem efetiva de todos os envolvidos nas ações e atividades educacionais.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, S. O que é trabalho. São Paulo: Brasiliense, 2002.

ARIMATHEA, B. Videochamadas são uma usina de exaustão e estudo mostra os motivos. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 14 mar. 2021. Disponível em: <https://link.estadao.com.br/noticias/cultura-digital,videochamadas-sao-uma-usina-de-exaustao-e-estudo-mostra-os-motivos,70003646089>. Acesso em: 28 nov. 2021.



BATISTA-DUARTE, E. O ensino de Língua Inglesa revelado no dizer do professor de Ensino Médio de uma escola estadual paulista. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

BARROS, S.; EUGÊNIO, B. G. O coordenador pedagógico na escola: formação, trabalho, dilemas. *Educação, Gestão e Sociedade*, v. 4, n. 16, p. 1-15, 2014. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170509160828.pdf. Acesso em: 28 nov. 2021.

CANABRAVA, J. M. Coordenação pedagógica sob o olhar de quem ocupa este lugar. 2019. 65 f. Monografia (Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019.

CHATCLASS. Vencedores da Olimpíada de Inglês 2020. Disponível em: <https://www.chatclass.com.br/post/vencedores-da-olimp%C3%AAdada-de-ingl%C3%AAs-2020>. Acesso em: 31 mar. 2021.

CLARO, M. I. de F. Interpretações do trabalho do professor de Educação Infantil em textos para e sobre esse profissional. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

CLOT, Y. A função psicológica do trabalho. Tradução Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Y. Trabalho e poder de agir. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y.; LEPLAT, J. La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, v. 68, n. 4, p. 289-316, 2005. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2005-4-page-289.htm>. Acesso em: 28 nov. 2021.

DANTAS, M. F. da S. Atuação do gestor escolar e os desafios enfrentados no ambiente educacional. 2020. 35 f. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, 2020.

DABROWSKI, A. Teacher Wellbeing During a Pandemic: Surviving or Thriving? *Social Education Research*, v. 2, n. 1, p. 35-40, 2020. Disponível em: <http://ojs.wiserpub.com/index.php/SER/article/view/588/373>. Acesso em: 28 nov. 2021.

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção*, v. 14, n. 3, p. 27-34, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-65132004000300004>. Acesso em: 28 nov. 2021.

GOHN, M. da G. Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2011.

HAN, Byung-Chul. Sociedade do cansaço. Petrópolis: Vozes, 2015.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.



MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.*

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. -P. (Re-) Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. *In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Londrina: Eduel, 2009. p. 31-77*

MACHADO, A. R. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. *In: SERRANI, S. (org.). Letramento, discurso e trabalho docente. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010. p. 163-164.*

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do métier. *Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.*

MARCONI, A. M; LAKATOS, M. E. Técnicas de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ODDONE, I.; RE, A.; BRIANTE, G. Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail? Paris: Éditions Sociales, 1981.

OLIVEIRA, J. da S; GUIMARÃES, M. C. M. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. *Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues, ano I, 1. ed., p. 95-103, jan. 2013. Disponível em: <https://www.faculdefar.edu.br/arquivos/revista-publicacao/files-19-0.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2021.*

PINTO, A. C. de C. O trabalho representado docente (re)velado no dizer do professor de ensino fundamental. 2009. 154 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PONTES, F. R.; ROSTAS, M. H. S. G. Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. *Revista Thema, [S. l.], v. 18, n. ESPECIAL, p. 278-300, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1923>. Acesso em: 28 nov. 2021.*

SCHWARTZ, Y. Conceituando o trabalho: o visível e o invisível. *Revista Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 19-45, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v9s1/02.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2021.*

TEIXEIRA, M. S. *et al.* O coordenador pedagógico como articulador da formação de professores e de sua identidade profissional. *Acta Scientiarum Education, v. 40, n. 3, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37961/751375137828>. Acesso em: 28 nov. 2021.*

APÊNDICE A

PESQUISA COM PROFESSORES VENCEDORES DA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE INGLÊS

1) Sua escola, participante da Olimpíada de Inglês no Brasil, está localizada em qual região brasileira?

Região Nordeste

Região Norte

Região Centro-Oeste

Região Sudeste

Região Sul

2) Sua escola é uma instituição:

pública

privada

pública e privada (caso você tenha engajado alunos de ambas as instituições)

3) Durante a 1ª ou a 2ª Olimpíada de Inglês no Brasil (ou ambas), com que frequência sua equipe gestora (coordenadores e diretores escolares) procurou saber do andamento do projeto?

Frequentemente

Às vezes

Raramente

Nunca

4) Durante a Olimpíada de Inglês, você precisou de alguma ajuda da sua equipe gestora?

Sim

Não

5) Se a resposta anterior foi sim, de que forma você julga a assistência prestada pela sua equipe gestora?

Não precisei de nenhuma ajuda da minha equipe gestora.

Excelente

Boa

Regular

Ruim

6) Durante a sua participação na Olimpíada de Inglês, você se sentiu apoiado(a) por sua equipe gestora?

Sim, bastante

Sim, às vezes

Sim, um pouco

Não me senti apoiado(a)

7) Após a divulgação dos ganhadores da Olimpíada de Inglês, você foi congratulado(a) por sua equipe gestora?

Sim, por todos os diretores e coordenadores.

Parcialmente. Alguns membros de minha equipe gestora me congratularam.

Parcialmente. Apenas um membro de minha equipe gestora me congratulou.

Não, eu não fui congratulado(a) por ninguém de minha equipe gestora.

8) No evento oficial de divulgação dos alunos e professores vencedores da Olimpíada de Inglês, organizado pela *ChatClass* e *RELO* (Regional English Language Office), quem da sua escola estava presente na *live*? (alunos, pais, colegas professores, membros da equipe gestora...)?

9) Além de trabalhar com a Olimpíada de Inglês, você já desenvolveu outros projetos de sua disciplina na escola?

Sim

Não



10) De forma geral, como você avalia a participação/engajamento da sua equipe gestora com o projeto da Olimpíada de Inglês?

Excelente

Boa

Regular

Ruim

11) Você acha que o engajamento e parceria por parte da equipe gestora são fatores essenciais para que o professor de inglês consiga desenvolver a Olimpíada de Inglês com sucesso na escola?

Sim

Não

12) Você encontrou alguma(s) dificuldade(s), problema(s) durante a Olimpíada de Inglês? Se a resposta for sim, por favor descreva as maiores dificuldades enfrentadas durante o mês de competição.



Ewerton BATISTA-DUARTE

Possui graduação em Letras pela Universidade Paulista, especialização em Literatura Inglesa e Norte-americana pelo Centro Universitário Claretiano (Ceucar), especialização em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP) e mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (Unitau). É doutorando, com bolsa CAPES, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária (PEPG-LCL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em parceria com a University of Lagos, na Nigéria. Tem experiência como professor de inglês na Educação Básica; em programas de intercâmbio com estudantes do Ensino Médio; em projetos internacionais com professores da África do Sul e Rússia e no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), do Ministério da Educação (MEC), tendo atuado como avaliador de obras didáticas inseridas na área de Língua Inglesa. Foi vencedor da Olimpíada Brasileira de Inglês em 2019 e 2020. Atualmente, é membro do Grupo de Pesquisa “Literaturas e Ancestralidades Negras” (LAN), vinculado ao PEPG-LCL, da PUC-SP.

Recebido em 13/junho/2021 - Aceito em 05/julho/2022