

Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz



ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA
SERGIO AROUCA
ENSP

Resiliência na prática docente das Escolas do Amanhã

por

Indinalva Nepomuceno Fajardo

*Tese apresentada com vistas à obtenção do título de Doutor em Ciências na
Área de Saúde Pública*

Orientadores:

Prof. Dra. Maria Cecília de Souza Minayo

Prof. Dr. Carlos Otávio Fiúza Moreira

Rio de Janeiro, fevereiro de 2012.

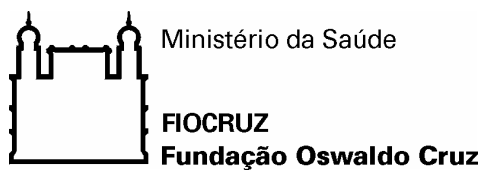
Catálogo na fonte
Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica
Biblioteca de Saúde Pública

F175 Fajardo, Indinalva Nepomuceno
Resiliência na prática docente das Escolas do Amanhã. /
Indinalva Nepomuceno Fajardo. -- 2012.
227 f. : tab. ; mapas

Orientador: Minayo, Maria Cecilia de Souza
Moreira, Carlos Otavio Fiúza
Tese (Doutorado) – Escola Nacional de Saúde Pública
Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2012.

1. Resiliência Psicológica. 2. Docentes. 3. Ensino
Fundamental. 4. Esgotamento profissional. 5. Estresse
Psicológico. I. Título.

CDD – 22.ed. – 158.7



Esta tese, intitulada

“Resiliência na prática docente das Escolas do Amanhã”

apresentada por

Indinalva Nepomuceno Fajardo

foi avaliada pela Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Heron Beresford

Prof^a Dr^a Fátima Cunha Ferreira Pinto

Prof^a Dr^a Martha Cristina Nunes Moreira

Prof^a Dr^a Simone Gonçalves de Assis

Prof^a Dr^a Maria Cecília de Souza Minayo – Orientadora principal

Tese defendida e aprovada em 10 de fevereiro de 2012.

AGRADECIMENTOS

Esta tese não aconteceu por acaso. Ela foi escrita pela minha história de vida pessoal e profissional, mas, também, por vários e diferentes autores. As coisas não surgem do nada. Devemos muito ao passado, à história de nossas vidas e da vida de outras pessoas, à cultura que herdamos dos nossos pais e familiares, aos estudiosos e autores que dedicaram anos de existência aos estudos e à pesquisa para que esta tese fosse possível.

Como consta na literatura sobre resiliência, não há história de um, precisamos das outras pessoas para conseguir realizar os nossos sonhos e desejos. A nossa completude só acontece quando se tem família, um amor, amigos, colegas, professores, pessoas a quem recorrer. Por isso, quero evidenciar os muitos autores, alguns conhecidos, outros mais discretos e anônimos que, de alguma forma, contribuíram para a construção deste trabalho de pesquisa.

Em primeiro lugar, a Deus pela minha vida e pela vida de tantas pessoas queridas que fazem parte de minha trajetória e de minha história.

À minha família, em especial ao meu querido e amado, Joaquim Fajardo Júnior, esposo e companheiro de mais de 40 anos, que participou enormemente na construção de minha própria resiliência, pai de meus dois adorados filhos, Adriana Nepomuceno Fajardo de Oliveira e Wagner Nepomuceno Fajardo; aos meus netos Miguel Luiz Fajardo de Oliveira e Fabrício Fajardo de Oliveira, que apesar da pouca idade, compreendiam a ausência da vovó Nalva em muitos finais de semanas e feriados; ao meu genro querido, Laércio Luiz de Oliveira, pai dedicado de meus netos; à minha mãezinha Elite Maria da Silva e aos meus queridos irmãos. A todos, obrigada por serem sempre os maiores incentivadores nesta caminhada.

Aos meus queridos orientadores, Prof^a Dr^a. Maria Cecília de Souza Minayo e Prof. Dr. Carlos Otávio Fiúza Moreira, pela disponibilidade, sabedoria partilhados nos momentos em que mais precisei de ensino e apoio na reflexão e processo de construção da tese, minha eterna gratidão.

Ao meu querido Prof. Dr. Heron Beresford pela importante e valiosa presença e contribuição durante o exame de qualificação do projeto de pesquisa.

Aos diretores e professores das “Escolas do Amanhã” que fizeram parte da pesquisa, verdadeiros co-autores, pela participação nas entrevistas e a atenção carinhosa. Para estes colegas de profissão, a minha presença nas escolas significou momentos preciosos de escuta ao muito que precisavam dizer a quem precisava ouvi-los.

Às queridas diretoras da E.M. César Augusto Soares, Mariluci Sousa Costa e Maria Cristina Moreira de Mello, pelo incentivo institucional e reconhecimento da importância deste estudo.

Aos colegas e amigos que tive o prazer de conhecer, conviver e aprender nestes anos de Doutorado na ENSP/Fiocruz.

À Prof^a Dra. Martha Cristina Nunes Moreira do IFF/ Fiocruz, agradeço imensamente a amabilidade, o apoio, as valiosas orientações e sábias reflexões durante os trabalhos na Oficina de Texto em Petrópolis. Mas também, à Adalgisa Peixoto Ribeiro, do CLAVES/Fiocruz, pela simplicidade, acolhida, disponibilidade na hora em que precisei de ajuda.

RESILIÊNCIA

<p>Resiliente “Ser” “Pres-ente” Presença resilida de si, De nós, dos nós Da lida Da vida.</p> <p>Resiliente Paciente No desafio Dinâmico De viver por um fio Com autoconfiança E esperança.</p> <p>Resiliência Parece que sempre soubemos De sua existência. Força que nos move Que se desenvolve No pensamento e na super-ação Com a força que reside No coração De quem enfrentou Tempestades naturais, Pessoais, sociais.</p> <p>Resiliência Qualidade, dualidade De quem mesmo na dor Ao outro dá amor Tendo Solidariedade Na adversidade Encontrar energia E passar alegria Como magia.</p> <p>Resiliente Simplicidade e Fé de que uma hora Tudo melhora. Sem sucumbir, Acreditar que a chuva Faz a flor surgir.</p> <p>Resiliência Em circunstâncias Adversas, diversas. Construir, reconstruir Fácil de entender Difícil definir</p>	<p>Nessa Paisagem, Fazendo o diferencial, Vai criando seu novo cenário circunstancial Traçando gradualmente O perfil de um ser inteligente Resiliente.</p> <p>Resiliência Na docência Em crescente frustração, Pressão. Haja coração! Impacto, ruptura Tecnologia na pedagogia Globalização, comunicação Informação Mudança, Cobrança. Estresse laboral, Educativo.</p> <p>Resiliente Remanejador de afeto Prato predileto Com ternura e bravura A ferida cura, Apesar de não sair da memória Do protagonista da história. Ser humano com criticidade, moralidade, criatividade. Alguns, mesmo na dor, Mantém o humor. Este é O Professor</p> <p>Resiliência Ciência Busca precisa Da pesquisa-ação Qualificação Faro, preparo. Estudo constante O quanto antes. Conhecimento docente. Urgente.</p>	<p>Resiliente Ser vulnerável. Inevitável! Ao cair, Sacudir, levantar E seguir em frente Bravamente. Num processo construído Sofrido, mas fortalecido De contexto e realidade Aprendizagem e Felicidade.</p> <p>Resiliência Estresse positivo Espaço de estudo Reflexivo, infinitivo Na paixão de Viver, aprender, Desaprender, Inovar, Transformar.</p> <p>Resiliência Mais que ser Um estar Um vir-a Ser E manifestar A qualidade de, Nas ventanias da vida, Dobrar, vergar E não quebrar</p> <p>E se tornar Um Ser Diferente Resiliente</p> <p style="text-align: right;"><i>FAJARDO, I. N.</i></p>
---	---	---

RESUMO

Este estudo, com o título “Resiliência na prática docente das Escolas do Amanhã”, se constitui numa pesquisa qualitativa, onde foram utilizadas estratégias de histórias de vida para compreender a realidade social dos professores relatada em entrevistas. O campo de estudo e análise foram escolas da 3ª Coordenadoria Regional de Educação, pertencentes à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (3ªCRE/SME/RJ). O foco da pesquisa é o trabalho do professor regente das turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, que leciona nas escolas do projeto “Escolas do Amanhã”, localizadas em áreas conflagradas, isto é, escolas inseridas em comunidades de risco social e de difícil acesso. Esse projeto da prefeitura tem como preocupação melhorar a qualidade do ensino e o índice de desempenho dos alunos moradores em áreas de conflito armado. O pressuposto da pesquisa é de que existem professores que, apesar das condições adversas de trabalho, não se deixam sucumbir ao estresse; persistem na profissão e seu diferencial é uma dedicação maior ao trabalho e sua capacidade de enfrentar com criatividade, flexibilidade e iniciativa as adversidades e os desafios encontrados no ambiente das escolas. Em consonância com o objeto de estudo, o objetivo geral foi desenvolver uma análise que permitisse identificar o perfil dos docentes que atuam nessas escolas e que fossem portadores ativos das características de resiliência. Para se obter os dados, trabalhou-se com narrativas de histórias de vida de 30 professores, com o engajamento da investigadora numa relação estreita com tais docentes e com observação participante dos fatos no cenário em que ocorriam. Ficou constatado, no caso das escolas pesquisadas, que a resiliência, ao invés de seguir somente uma perspectiva individualista, também requer estímulo da criação de vínculos de sociabilidade. O tema da resiliência nos estudos em educação ressalta o aspecto da promoção da saúde, caracterizando o enfoque centrado na proteção e prevenção de agravos. Experimentar demasiado estresse durante muito tempo pode resultar em sérios prejuízos à saúde, como aparecimento de enfermidades cardiovasculares e transtornos psicológicos, dentre os quais, depressão e esgotamento físico e mental. As análises teóricas e as pesquisas sobre resiliência no campo da educação mostram a importância de dar ênfase ao professor e a suas capacidades intuitivas e criativas de desenvolver aspectos positivos em ambientes de constantes riscos. O estudo conclui mostrando que a resiliência pode ser definida como a capacidade desenvolvida pelos sujeitos de responder e reagir às situações consideradas traumáticas, adversas e violentas sem sucumbir frente a elas. Porém, esse processo de construção interior se dá numa perspectiva interacionista e dialética, que considera significativo o contexto, o meio, as relações, o papel da cultura e dos agentes na área da educação, juntamente com o apoio da família, dos suportes sociais, da escola e de outras pessoas.

Palavras-chave: resiliência, prática docente, “escolas do amanhã”, professores do ensino fundamental, estresse laboral.

ABSTRACT

This study entitled “Resilience in teaching practice of Schools of Tomorrow”, constitutes a qualitative research, where strategies using life stories were used to better understand the social reality of the teachers reported in interviews. The field of study and analysis were schools from the 3rd Coordination of Regional Education, belonging to the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro (3^aCRE/SME/RJ). The focus of the research is the work of the classroom teacher from 1st to 3rd grade classes of elementary school, who teaches in the schools of the project "Schools of Tomorrow", located in contested areas, which are risky communities and of difficult social accessibility. This project is concerned with improving the teaching quality and the performance standard of students living in areas of armed conflict. The assumption is that there are teachers who, despite the adverse work conditions, do not succumb to stress; they persist in their duty and with a differential of greater dedication to work and ability to cope with the adversity challenges encountered in the environment of schools with creativity, flexibility and initiative. Parallel to the object of study, the overall goal was to develop an analysis that identifies the profile of teachers who work in these schools and are active carriers of these resilience characteristics. In order to collect data, we worked with narratives of the life stories of 30 different teachers, with the participation of a researcher in close interaction with the said teachers and an engaged observation of the events which took place in that scenario. It was stated, regarding the schools surveyed, that resilience, rather than just following an individualistic perspective, also requires the creation of stimulation sociability bonds. The theme of resilience in education studies emphasizes the aspect of health promotion, featuring the focus on protection and disease prevention. Experiencing stress for long periods can result in severe health damage, such as development of cardiovascular diseases and psychological disorders, depression and physical and mental exhaustion among them. The theoretical analyses and researches about resilience in the field of education show the importance of emphasizing the teacher and their intuitive and creative abilities to develop positive aspects inside constant risk environments. The study is concluded by showing that resilience can be defined as the ability developed by individuals to respond and react to traumatic, adverse and violent situations without succumbing to them. However, this inner construction process takes place within a dialectical and interactionistic perspective that regards the context, the environment, relationships, culture and the role of agents in the area of education as extremely important, as well as family, social, school and other people's support.

Keywords: resilience, teaching practice, “schools of tomorrow”, elementary school teachers, work-related stress.

LISTA DE QUADROS

	Página
Quadro 01: Descrição e análise da literatura revisada sobre resiliência e educação.....	42
Quadro 02: Profissionais que trabalham nas escolas.....	60
Quadro 03: Ambientes físicos que estruturam algumas escolas.....	61
Quadro 04: Descrição da localização das Coordenadorias Regionais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.....	67
Quadro 05: Alguns dados das “Escolas do Amanhã” da 3ª CRE/SME/-RJ.....	70

LISTA DE TABELAS

	Página
Tabela 01: Distribuição dos profissionais pelo tempo de magistério.....	64
Tabela 02: Distribuição dos professores quanto à idade.....	65
Tabela 03: O nível de escolaridade do grupo de professores pesquisado.....	66

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
1.1. Objeto do Estudo.....	18
1.2. Questões que guiaram o estudo.....	19
1.2.1 Pressuposto Básico.....	20
1.3. Objetivos	20
1.3.1 Objetivo Geral.....	20
1.3.2 Objetivos específicos.....	21
1.4. Metas	21
2. MARCO TEÓRICO	23
2.1. Introdução.....	23
2.2. O processo de trabalho do professor e os sinais e sintomas de sofrimento no trabalho.....	23
2.2.1 Sinais e sintomas de sofrimento no trabalho.....	28
2.3. O conceito de resiliência e como ele se aplica na situação do professor.....	34
2.4. Resiliência e educação: revisão crítica com foco na prática escolar.....	40
2.4.1 A dimensão relacional da resiliência e a estrutura educacional.....	43
2.4.2 A estrutura da política educacional e a resiliência na prática docente.....	48
3. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	52
3.1. Introdução.....	52
3.2. Estratégias de campo e roteiro de entrevista.....	57
3.3. Universo e amostra.....	62
3.4. Procedimentos de análise.....	63
4. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS E PERFIL DOS PROFESSORES	64
4.1. Perfil dos professores.....	64
4.2. Contexto e espaço sócio-cultural da pesquisa.....	66
5. AS DIFERENTES HISTÓRIAS SOBRE A ESCOLHA DA PROFISSÃO	72
5.1. Introdução.....	72
5.2. Motivos da escolha e início da vida profissional.....	75
5.3. Efeitos possíveis das opções profissionais.....	98
6. SONHOS DE MUDANÇAS NA DIREÇÃO DAS ESCOLAS E NA POLÍTICA EDUCACIONAL	102
6.1. Introdução.....	102
6.2. Atenção, respeito ao espaço público e autonomia do professor.....	104
6.3. Capacitação e valorização do professor como atribuição dos gestores.....	111

6.4. Sobre o concurso para professores.....	115
6.5. Sobre o processo de atualização permanente dos professores.....	116
7. OS DESAFIOS.....	124
7.1. Introdução.....	124
7.2. Os desafios encontrados na prática docente.....	125
7.3. O que tem ajudado aos professores a enfrentar os desafios.....	150
7.4. Os pontos mais negativos encontrados no exercício da profissão docente	158
7.5. O que os professores fazem para enfrentar os desafios e seguir em frente.....	161
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERÊNCIAS.....	188
APÊNDICE	
APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Para os sujeitos entrevistados).....	198
ANEXOS	
ANEXO I: Perfil dos professores entrevistados.....	200
ANEXO II: Quadro com as categorias coletivas – 1.....	202
ANEXO II: Quadro com as categorias coletivas – 2.....	214

APRESENTAÇÃO

Este trabalho com o título “Resiliência na prática docente das Escolas do Amanhã”, se constitui numa pesquisa qualitativa, onde foram utilizadas estratégias de histórias de vida (Minayo, 2008), para compreender a realidade social dos professores relatada em entrevistas. O campo de análise foram as escolas da 3ª Coordenadoria Regional de Educação, pertencentes à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (3ªCRE/SME/RJ). O foco é trabalho do professor que leciona nas escolas que fazem parte do projeto “Escolas do Amanhã”, localizadas em áreas conflagradas, isto é, escolas inseridas em comunidades de risco social e de difícil acesso.

Esta pesquisa, do ponto de vista pessoal, se justifica pela proximidade com minha experiência profissional e com minha história de vida. Há mais de 30 anos trabalho em escolas particulares e públicas, consecutivamente, fui professora regente de turma, lecionei da Educação Infantil ao Ensino Fundamental; atuei como Coordenadora Pedagógica e, mais recentemente, como Diretora Adjunta. Do tempo dedicado ao trabalho nas escolas da rede municipal/RJ, 26 anos foram como professora lotada na 3ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação). Dentre as cinco unidades escolares em que trabalhei nessa Coordenadoria, destaco três localizadas em áreas denominadas pela prefeitura como de risco e atingidas pelos constantes conflitos entre facções rivais pelo domínio do mercado varejista do tráfico de drogas: (1) CIEP¹ Lins e Vasconcelos, que atende à “Comunidade do Amor” no Lins de Vasconcelos e Grajaú Jacarepaguá; (2) CIEP Procópio Ferreira, que atende à comunidade “Parque União” em Inhaúma e;

¹ CIEP (Centro Integrado de Educação Pública).

(3) E.M. Dr. Mário Augusto Teixeira de Freitas, que atende à comunidade de “São João” no Engenho Novo. Dessas três escolas duas fazem parte do projeto denominado “Escolas do Amanhã”, localizadas em áreas conflagradas da cidade do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2009a).

Nessa trajetória dinâmica, intensa e tensa sempre me preocuparam as condições de trabalho dos professores: (1) as dificuldades em ensinar em escolas de difícil acesso e para crianças de difícil trato, que sofrem com a negligência e as dificuldades dos pais, que não lhes dão apoio e vigilância necessários nessa fase do desenvolvimento humano, como é o caso de cuidados médicos e acompanhamento nas atividades escolares; (2) escolas localizadas em áreas na qual a violência toma conta do seu entorno, influenciando no comportamento e desempenho das crianças dentro do ambiente escolar, contribuindo, também, para o adoecimento dos professores; (3) a falta de profissionais suficientes para auxiliar nas tarefas e melhor distribuí-las; (4) professores que, para terem uma renda familiar que supra suas necessidades básicas de alimentação, moradia, educação dos seus filhos, trabalham o dia inteiro sem tempo e oportunidade para estudar e se atualizar; (5) principalmente professoras com jornadas múltiplas, tendo ainda que gerenciar a casa e dar atenção à família.

Mesmo passando por muitas dificuldades, sempre me chamou a atenção o fato de alguns professores conseguirem realizar um trabalho criativo e bem sucedido, levando a bom termo o ensino e a aprendizagem das crianças que lhes foram confiadas.

Foi a partir da minha longa trajetória e da observação de muitos colegas com bom êxito em suas carreiras que me veio o desejo de pesquisar essas pessoas, a que a literatura

atual denomina “resilientes”. Apesar das dificuldades e percalços, na sua grande maioria mulheres, esses profissionais têm sido capazes de recuperar-se de situações adversas, de usar a força contrária a seu favor, de superar-se e continuar realizando um bom trabalho educacional.

A educação escolar é composta da educação básica e do ensino superior, sendo que aquela é formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio. Nesta tese não se estudam professores do ensino médio, porque as “Escolas do Amanhã” - projeto de iniciativa da Prefeitura do Rio de Janeiro, na gestão do prefeito Eduardo Paes e da Secretária Municipal de Educação, Cláudia Costin – foram criadas, especificamente, para as áreas conflagradas e atender somente alunos do ensino fundamental.

O propósito desta análise é de contribuir para a compreensão do processo de trabalho dos docentes que atuam no âmbito das “Escolas do Amanhã” e que sejam dotados das características que formam os pilares de um indivíduo “resiliente”. A transformação da escola em uma comunidade com essas características exige, sobretudo, um olhar atento do docente para que ele próprio vá se construindo como uma pessoa que detém esse fator diferencial. Os qualificativos relacionados a essa construção são: autoconfiança, persistência, criatividade, bom humor, liderança, capacidade de produzir conhecimento, relacionamento interpessoal, auto-estima, independência, flexibilidade, moralidade, iniciativa, pensamento crítico e capacidade de sonhar. Tais qualificativos devem ser situados na discussão de base relacional à custa de serem interpretados e resumidos a uma dimensão meramente individualista (MELILLO, 2008; FLACH, 1991; HENDERSON e MILSTEIN, 2005).

As características citadas têm sido estudadas por vários pesquisadores e observadas nas situações concretas do trabalho educacional e de sua repercussão nos professores que atuam na docência e em condições adversas.

Para efeito desta pesquisa, dialoga-se com diferentes autores numa abordagem sobre a escolha da profissão professor; sobre os inúmeros desafios encontrados por ele no cotidiano; sobre sua trajetória no processo de trabalho docente; sobre educação e saúde e o adoecimento pessoal e dos docentes; sobre as condições de trabalho nessas escolas; e por fim, sobre a resiliência com que alguns deles enfrentam os obstáculos, seguem em frente e, assim, contribuem intensamente para a formação das crianças e dos jovens. No estudo de todos esses aspectos, busca-se construir uma articulação dos estudos teóricos com o trabalho real e cotidiano das Escolas do Amanhã.

Este trabalho de pesquisa está organizado em oito capítulos: 1) introdução, 2) marco teórico, 3) considerações metodológicas, 4) contextualização das escolas e perfil dos candidatos, 5) as diferentes histórias sobre a escolha da profissão, 6) os desafios, 7) sonhos de mudanças na direção das escolas e na política educacional e, por fim, 8) as considerações finais.

Da introdução consta o objeto de estudo, o pressuposto, o objetivo geral e os objetivos específicos. A seguir é feita uma fundamentação teórica sobre o tema da resiliência e no capítulo três, a abordagem metodológica: contextualização das escolas, descrição da operacionalização, construção e organização dos dados, assim como as considerações sobre os procedimentos éticos adotados no contato direto com os participantes da pesquisa.

O último capítulo inclui as considerações finais sobre as principais descobertas e por algumas propostas, que podem servir como referência teórica e prática em futuros estudos que envolvam a realidade das condições de trabalho, e prevenção das consequências nocivas à saúde do trabalhador professor.

Este trabalho de pesquisa ofereceu-me possibilidade de crescimento pessoal e profissional, desde a construção do projeto da pesquisa, a participação nas diversas disciplinas obrigatórias e optativas, a contribuição das mesmas na elaboração da tese, o contato com sábios e experientes professores e pesquisadores, a realização do trabalho empírico, sobretudo nas entrevistas nas “Escolas do Amanhã”, a riqueza de interlocução com os meus queridos orientadores Prof.^a Dr^a Cecília de Souza Minayo e o Prof. Dr. Carlos Otávio Fiúza Moreira, as análises dos dados coletados e a elaboração final do texto.

Espero que o conteúdo apresentado possa estimular novos debates e discussões a respeito do profissional professor, seu trabalho, suas dores e alegrias, sua saúde e sua resiliência. Sobretudo, que ele possa ter repercussões positivas na orientação e formação de novos professores, abrindo assim, perspectivas de revalorização da imagem social da profissão professor.

CAPÍTULO 1

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação constitui um dos temas mais relevantes para a opinião pública brasileira na atualidade, ao lado da segurança e da saúde. É um assunto que surge na pauta das grandes questões do país por vários motivos: comparação com os índices de desenvolvimento educacional de outros países com o mesmo ritmo de crescimento econômico que mostra o Brasil sempre em desvantagem; esforços de estabelecimento de metas para melhoria da qualidade, da qual são exemplos o IDERIO (Índice de Desenvolvimento de Educação do Rio de Janeiro), o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e também questões de violência relacionadas à escola, expondo alunos, funcionários e professores ao risco e ao perigo em vários locais.

Todos falam de educação porque ela não é só importante para profissionais da área, mas é um tema de profundo interesse público, sobretudo num momento em que o país apresenta uma tendência de crescimento econômico e de mobilidade social. Uma das chaves para o desenvolvimento da qualidade da educação é a formação e o aprimoramento do professor. Este profissional é o objeto desta tese, especificamente o que trabalha no ensino fundamental e leciona em escolas localizadas em condições adversas e que, de alguma forma, revertem ou superam essas condições, realizando trabalho pedagógico de qualidade nas escolas.

Não há como negar o forte poder de influência e divulgação da mídia, expondo os fatos em tempo real sobre a realidade precária do ambiente de trabalho do professor de ensino fundamental no Brasil. Em vista deste fenômeno, vale ressaltar nesta introdução

um dos depoimentos mais recentes veiculados na mídia e que ficou entre os mais vistos, à época, no Youtube: o discurso da professora Amanda Gurgel de Freitas, que chamou a atenção de todos, ao fazer um resumo de sua visão, compartilhada por milhares de colegas, sobre a situação do professor no quadro da educação no Brasil.

Ao falar para os deputados e para a secretária de educação do Estado do Rio Grande do Norte, em audiência pública, a professora mostrou seu contracheque de R\$ 930,00 como prova irrefutável da situação econômica e de vida lastimável em que se encontra o professor e, em consequência, a falta de relevância da educação. Sua crítica à política educacional do governo do seu Estado terminou por silenciar os deputados presentes. De acordo com o texto de Kramer (2011), ao final, a jovem e valente professora fez um apelo aos deputados: 'parem de associar qualidade de educação com professor dentro de sala de aula'. Seu apelo foi por uma política educacional que se contraponha às más condições, aos problemas de gestão, ao desprestígio da profissão, às jornadas de trabalho extenuantes que, frequentemente, provocam o desenvolvimento de doenças relacionadas à atividade profissional, acarretam licenças médicas, readaptações² (incapacidade laborativa relativa) e absentismo (RIO DE JANEIRO, 2011c).

² O termo readaptação refere-se à situação jurídica que envolve o trabalhador que não se encontra na capacidade laborativa plena, verificada no resultado de inspeção médica como não clinicamente apto para fazer os trabalhos rotineiros, relacionados ao exercício das funções inerentes ao seu cargo. Mas também não é considerado, pela perícia médica, clinicamente inapta para receber uma licença ou se aposentar por invalidez. In: http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/16488Lei_94_79.pdf.

Para que esse mal-estar acabe ou diminua é preciso mais que um professor na sala de aula, mais que aluno na escola, mais que computadores para os professores. São imprescindíveis que a própria classe seja exemplo concreto de êxito e sucesso profissional e isso depende de políticas de respeito e valorização social da profissão. O professor deve ser o exemplo de que estudar vale a pena e que a educação é o maior bem para a transmissão dos valores essenciais à integração individual e social do cidadão. A fala da professora do Rio Grande do Norte apontou a complexidade da educação e os riscos de ações pontuais e desvinculadas do contexto, levemente pensadas como solução.

Embora considerando que só o empenho e a dedicação de alguns não bastam, esta pesquisa que aqui se apresenta ressalta a pertinência e a importância dos estudos sobre o professor que atua na educação básica, que leciona em escolas localizadas em comunidades de risco social, e que mesmo em condições adversas permanece acreditando e amando a profissão e desempenhando seu trabalho da melhor forma possível apesar das circunstâncias. São as próprias circunstâncias que esse tipo de professor tenta salvar, pois de acordo com o comentário de Julián Marías (1967), eu só sou plenamente eu mesmo em forma circunstancial, ou seja, integrado com e em minha circunstância, isto para explicar a máxima de José Ortega Y Gasset (1967, p. 222), “eu sou eu e minha circunstância, se não a salvo, não salvo a mim mesmo”.

1.1. Objeto de estudo

Este estudo tem como tema e área de interesse, a resiliência na prática docente. O foco do trabalho é o professor. Constitui-se num estudo de cunho qualitativo, tendo como interlocutores professores do ensino fundamental público, que atuam em áreas

consideradas de risco social. Busca-se compreender como alguns deles, no meio de condições de trabalho adversas e inclusive de ameaças de violência contra as escolas e contra eles próprios, continuam dedicados e entusiasmados com sua profissão.

Analisa-se os relatos de histórias de vida de um conjunto de docentes, na tentativa de se revelar o ambiente e os acontecimentos que fazem parte da sua experiência de vida pessoal e de sua vida profissional, dando ênfase às seguintes questões: como enfrentam as condições adversas, que estratégias utilizam para dar conta das atribuições, das múltiplas tarefas, das várias jornadas, das atividades que ultrapassam o trabalho prescrito, e como tudo isso repercute na saúde. Consta-se que nas circunstâncias atuais, um professor de ensino fundamental e público que trabalha em determinadas áreas consideradas de risco social precisa, muitas vezes, fazer a função de psicólogo, pai ou assistente social, já que todos os problemas sociais acabam convergindo para a escola. Esses últimos pontos também são observados e analisados.

1.2. Questões que guiaram o estudo

Considerando que o êxito do aluno e o bom desempenho profissional do professor requerem condições de trabalho dignas, que favoreçam a saúde mental e física de todos, pergunta-se: como, apesar das situações adversas vivenciadas no cotidiano escolar, alguns professores conseguem lidar com os conflitos, recuperar-se, ser entusiasmados e comprometidos com a profissão?

Vários outros questionamentos, derivados da pergunta-chave acima, foram feitos, tais como: (1) O professor resiliente efetivamente existe? (2) Quais seriam as características desse professor? (3) Por que, apesar das adversidades, professores continuam no exercício da docência e conseguem lidar com acontecimentos estressantes? (4) Qual a

importância da presença desse professor nas salas de aula? (5) Como esse trabalho poderá contribuir para futuras políticas de qualificação e revalorização da profissão de professor?

Ao tentar responder a esses e outros questionamentos, esta pesquisa pretende dar visibilidade ao papel e à vocação de professor, com toda a problemática de saúde e trabalho que a dinâmica da profissão e o exercício em sala de aula implicam, seja na produção de sofrimento e adoecimento, seja na construção de pessoas saudáveis e com elevado grau de complexidade ética, moral e social. Desta forma, segundo Beresford (2000, p. 109), “a moral trata do valor do bem em sua dimensão individual”, porém o amor, o cuidar do outro se refere a laços de sociabilidade, como um valor coletivo, ou como um bem comum ou de justiça. Para Beresford (op. cit), a noção de moral e a do direito são consideradas em um contexto da ética, sendo, portanto, uma ciência normativa da conduta ou do comportamento essencialmente humano.

1.2.1 Pressuposto básico

O pressuposto principal deste estudo é: existem professores que, apesar das condições adversas, não se deixam sucumbir ao estresse, persistem na profissão e seu diferencial é uma dedicação maior ao trabalho e sua capacidade de enfrentar, com criatividade, flexibilidade, iniciativa, as adversidades e os desafios encontrados.

1.3. Objetivos

1.3.1 Geral

Em consonância com o objeto do estudo, o objetivo geral dessa investigação é de desenvolver uma análise que permita identificar o perfil de professores resilientes que lecionam da educação infantil ao ensino fundamental nas escolas da 3ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação), inseridas no projeto “Escolas do Amanhã” da rede pública do Município do Rio de Janeiro. O estudo tem o propósito de contribuir para a compreensão do processo de trabalho dos professores que atuam nesse âmbito e que sejam portadores ativos de tão distinta qualificação, a resiliência.

1.3.2 Objetivos específicos

De acordo com o objetivo geral e o propósito apresentado, os objetivos específicos são:

(1) avaliar o contexto de trabalho do professor da educação infantil e do ensino fundamental da Cidade do Rio de Janeiro; (2) analisar a trajetória de seus processos de trabalho; (3) estudar o conceito resiliência e a sua possível adequação à atuação profissional dos professores; (4) articular questões da realidade de trabalho dos docentes, que atuam nas escolas municipais do RJ localizadas em áreas conflagradas, com o conceito de resiliência.

1.4. Metas

Espera-se que este trabalho se torne uma colaboração de relevância social e acadêmica.

A partir dele pretende-se:

- a) Contribuir para orientar a formação de novos professores, para atualização dos já concursados e para abrir perspectivas de maior visibilidade e revalorização da imagem social da profissão docente nos níveis da educação básica, especificamente, da educação infantil e do ensino fundamental;
- b) Influir em futuras políticas ou programas de adequação da formação dos professores quanto às novas exigências do ensino, de melhoria das condições de trabalho na sala de aula e, conseqüentemente, na redução do mal-estar e no adoecimento dos professores, como hoje vem ocorrendo.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1. Introdução

Com o intuito de estabelecer um discurso argumentativo, apresentam-se, neste capítulo, os principais conceitos e noções trabalhados, realizando-se um debate com os autores que fizeram parte da revisão da literatura que embasou a pesquisa de campo e a análise desse material (MINAYO, 2008). Esta análise contemplou os seguintes temas: o processo de trabalho do professor, os sinais e sintomas de sofrimento no trabalho; o conceito de resiliência e como ele se aplica na situação do professor.

A resiliência entre professores enquanto categoria de estudo é um tema ainda raro, preliminar e insuficiente. Essa constatação vem do trabalho de revisão de literatura realizado, tendo como base artigos publicados entre os anos de 2002 e 2009 nas bases de dados Medline, Scielo, Lilacs (BIREME). Também foram utilizados na revisão, livros de autores com edições datadas entre 1991 e 2009: Antunes (2003); Assis (2006); Carmello (2004); Cyrulnik (2001); Dell'aglio, Koller e Yunes (2006); Flach (1991); Grotberg (2006); Henderson e Milstein (2005); Melillo e Ojeda (2005); Miller (2006); Piovan (2009); Poletti e Dobbs (2007); Riecken (2006); Tavares (2001); Vanistendael e Lecomte (2000); Wolin & Wolin (1991).

2.2. O processo de trabalho do professor e os sinais e sintomas de sofrimento no trabalho

A relação entre trabalho, saúde e doença foi constatada desde a antiguidade. No entanto, essa relação nem sempre se constituiu em foco de atenção, pois inexistia a

preocupação em preservar a saúde dos que eram submetidos ao trabalho, interpretado, nessa época da humanidade, como uma espécie de castigo (MINAYO, 1997).

O conceito central que estrutura a relação entre saúde e a atividade profissional é o de processo de trabalho, inspirado em Marx. Nesse conceito, o autor considera os aspectos técnicos da profissão, os meios, as relações entre iguais e hierárquicas e a construção ideológica e da subjetividade advinda das interpretações que os próprios atores fazem de sua atividade e de suas relações. Ainda de acordo com Marx (1968; 1983), sempre que se fala em produção, refere-se a um estágio determinado do desenvolvimento social e à produção de indivíduos vivendo em sociedade. Para esse estudioso da Economia e da História, toda produção só é possível com um instrumento; este poderá ser a mão do indivíduo ou um aparato tecnológico. Embora tenha uma aplicação universal, o conceito desenvolvido por Marx se adequa muito melhor ao campo da produção industrial, que era hegemônica quando esse autor clássico escreveu sua obra. Marx não desenvolveu conceitos específicos para caracterizar as atividades de serviço, das quais a docência faz parte.

Entretanto, hoje alguns autores vêm aprofundando as especificidades do setor de serviços, dentre os quais se destaca a abordagem de Meirelles (2006). Segundo essa autora, qualquer prestação de serviço é considerada um trabalho em processo ou processo de realização de trabalho. Ou seja, um serviço prestado é essencialmente uma atividade humana, que utiliza recursos humanos ainda que sejam mediados por instrumentos; é ainda uma atividade interativa exigindo uma sustentação de fluxo e de vínculo entre prestadores e usuários; tem como resultado um produto intangível; a produção e o consumo do serviço se dão de forma simultânea no mesmo tempo e

espaço, ou seja, a produção só ocorre quando o serviço é demandado e se encerra quando a demanda é atendida; não é possível armazenar um serviço para consumi-lo depois, pois ele se extingue logo que é prestado.

É importante problematizar esse último aspecto porque se é verdade que a atividade docente é cotidiana, relacional e por isso passa por uma avaliação realizada sempre aqui e agora por parte dos estudantes, dos pais, dos colegas, dos gestores e da sociedade, o comportamento do professor também possui uma transcendência inegável.

Sendo assim, segundo Codo (2006), a escola torna-se uma organização de trabalho prestadora de serviço, fazendo parte do setor terciário da economia, o mesmo em que se localizam os serviços de saúde, comércio em geral. Isso devido a sua função de prestar um serviço: educar – para clientes muito especiais, isto é, crianças, adolescentes e até adultos que voltam aos bancos escolares. Para Codo (2006) esta relação direta com o cliente como acontece nas escolas ou em outras instituições ou empresas, implica num trabalho com características muito especiais.

O trabalhador desta organização está constantemente expondo seu trabalho a críticas diretas dos clientes e nem podemos aludir que, sendo estes crianças ou adolescentes, a situação seja diferente. Muito pelo contrário, quem trabalha com clientes nestas faixas de idade sabe muito bem que são críticos mordazes e com muito menos pudor para desaprovar alguma coisa que não está agradando do que alguém de meia idade que tem certas reservas adquiridas com o tempo e a experiência. Precisam ser conquistados o tempo todo, bem tratados, bem atendidos, do contrário manifestam seu descontentamento das formas mais constrangedoras e inesperadas. Que um professor de matemática, tente errar uma conta para ver o que lhe acontece ou, mesmo que acerte, não pode sequer parecer inseguro (CODO, 2006, p. 91).

Não se pode negar, portanto, que escolas são empresas prestadoras de serviços. Por isso, todas as características descritas sobre o trabalho em processo se encontram no

labor docente, mas o sentido de sua ação lhe acarreta as dores e os prazeres da profissão. Dos prazeres, faz parte a alegria de ensinar, de educar e de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento de novas gerações. Das dores, identificam-se vários tipos de problemas provocados pela sobrecarga psíquica, pelo estresse ocupacional e, em casos extremos, pelo *burnout* que pode ser traduzido em exaustão física, emocional e mental (MENDES, 2006).

Entre os maiores sofrimentos do professor estão seus baixos rendimentos. A UNESCO considera que o Brasil é o terceiro membro da entidade que paga os piores salários aos educadores (MENDES, 2006). Essa insuficiente valorização da atividade docente no Brasil tem como consequência uma dedicação insuficiente, pela necessidade dos professores atuarem em mais de uma escola, algumas vezes de trabalharem em três turnos, fazerem baldeações em conduções para locais distantes, geralmente utilizando transportes coletivos como trem, metrô, ônibus ou van, para garantir o orçamento familiar. Além dos riscos para a saúde, a excessiva carga de trabalho toma o tempo que seria de lazer e dificulta o aprimoramento e a participação na vida cultural da sociedade. Segundo Polato (2008), quando há um mal-estar docente, nos casos mais sérios, os sintomas acabam afastando os profissionais da sala de aula. E quando o problema se repete pelo país, essas doenças mostram que os sintomas são mais do que questões individuais.

O ato de educar implica relações nos mais diferentes aspectos do cotidiano escolar. Tais como: interagir com superiores hierárquicos, com colegas, com alunos e com suas famílias, com a comunidade, com o processo ensino-aprendizagem em relações técnicas, profissionais e afetivas, sobretudo, pois educar é cuidar do outro. Esse outro

pode ser o próprio colega de trabalho com quem seria muito importante estabelecer uma convivência profícua. Contudo, em condições adversas, como no caso da atuação em vários turnos ou em vários lugares, acaba por gerar uma relação pontual que não constitui um vínculo duradouro e se restringe a trocas estereotipadas nos curtos momentos de intervalo e de final de jornada. Segundo Zaragoza (1999, p.12), os múltiplos fatores que causam o *mal-estar docente* (algo que não vai bem, que não se consegue definir o que não funciona e por quê), embora gerais, refletem-se de forma diferente nas pessoas e na vida privada, integrando sintomas e manifestações psicossociais, comportamentais, emocionais, cognitivos e físicas (PEREIRA, 2002; CODO, 2006; ZARAGOZA, 1999).

Para Mendes (2006), ser professor é uma das profissões mais estressantes na atualidade. As múltiplas exigências do mundo atual e as mudanças sócio-educativas (PEREIRA, 2002) são fatores que dificilmente deixam de afetar sua saúde e seu bem-estar. Isto quer dizer que a superação dos males do dia a dia dos profissionais da educação que realizam trabalhos educativos com crianças, jovens ou adultos no ambiente da sala de aula, requer intervenções mais complexas do que somente ou simplesmente medidas paliativas (POLATO, 2008; FREIRE, 1996).

O processo de lidar com acontecimentos vitais dissociadores e estressantes no ambiente da instituição escolar se constitui num desafio para os professores, que têm de desenvolver a capacidade de se adequar às novas exigências de conhecimento e às inovações tecnológicas e relacionais do mundo contemporâneo. O professor resiliente é o que, no meio disso tudo aprendeu a se fortalecer na lida com os jovens que sempre trazem um sopro novo de vida ainda quando “leva, com suas mochilas e

cadernos, livros e canetas, a experiência da carência afetiva e da solidão marcadamente presente em seus registros emocionais” (TOMAZETTI e OLIVEIRA, 2009, p. 58).

2.2.1 Sinais e sintomas de sofrimento no trabalho

As questões relativas à temática sobre a resiliência aparecem no final dos anos 1990, quando se amplia em vários âmbitos, inclusive na área educacional, a ideia de fazer mais com menos e de competitividade entre os pares (PIOVAN, 2009). Visão que vem da economia globalizada, juntamente com a noção de competitividade, que chegou à escola brasileira introduzindo-se num universo de mudanças, pressões, cobranças e incertezas constantes. Essa nova concepção, que passou a influir na gestão escolar e contemporânea aliada a um conjunto enorme de mudanças tecnológicas – como é o caso do advento da Internet - veio problematizar o papel do professor, num momento em que no País acontecia o processo de universalização do ensino fundamental, trazendo para as salas de aula, crianças e jovens filhos de pais com pouca cultura escolar e letrada.

Um estudo sobre a resiliência do professor é relevante diante dessas transformações globais e dentro do país. Pois é imprescindível que a escola desdobre todo o seu potencial de recursos para conseguir atuar de forma mais inclusiva em todos os aspectos sejam demográficos sejam tecnológicos. Mas, qualquer ação precisa reconhecer a importância do educador e ouvir de sua boca, as necessidades que sente para cumprir melhor e adequadamente sua missão. Este estudo pode proporcionar a oportunidade de levantar questões sobre as causas e as consequências do pouco investimento e da ínfima relevância social que possui a educação no país.

Para Obiols (2006), a geração dos nossos avós encontrava consenso ao seu redor para por limites aos filhos, o que não ocorre com os pais atualmente, para quem o certo e o errado tornou-se uma zona confusa e cinzenta, graças às mudanças aceleradas de valores na esteira da urbanização e das mudanças tecnológicas e sociais. Para essa psicanalista:

todos ellos, hombres y mujeres, pueden caer en el autoritarismo intentando sostener un modo de vida que no encuentra eco entre los jóvenes ni en muchos de los demás adultos que los rodea. La violencia familiar a menudo es originada en estos serios desacuerdos (OBIOLS, 2006, p. 63).

Professores, alunos, pais e outros responsáveis, atualmente, vivem num mundo em acelerada transformação que precisa ser interpretada, com os meios atuais, em sua positividade ou em seus aspectos negativos. Todo esse conjunto de mudanças se expressa no corpo docente, que segundo Zaragoza (1999), é assolado a cada dia por novas exigências. Como já sustentava Ortega y Gasset (1947, v.7, p. 467): vida que “es tener que ser, queramos o no, en vista de unas circunstancias determinadas”. Concordando com esse grande filósofo, para um professor, frente a determinadas questões não há escolhas, e sim circunstâncias, com as quais tem que lidar, usando sua liberdade, iniciativa, criatividade e flexibilidade e determinação para agir, se adequar e transformar.

É importante analisar alguns elementos das condições sociais de educação hoje em dia. Primeiramente, destaca-se o contexto das configurações familiares, sobretudo das classes populares, onde em grande parte, a figura paterna (não raro, vários pais biológicos passam transitoriamente por uma mesma unidade familiar em que o elo de permanência é a mulher) está ausente, e quem cuida dos filhos são as mães, os irmãos

mais velhos, as avós ou as vizinhas. Em geral, muitas mulheres têm que deixar as crianças aos cuidados de outros para ganhar o salário de sua subsistência. O efeito da ausência paterna e, frequentemente, da escassa presença materna – além da baixa escolaridade formal que leva a um ambiente cultural e doméstico pouco propício para os estudos – leva a que as crianças apresentem baixa frequência e insuficiente aproveitamento na escola. Muitas delas são obrigadas também a trabalhar e a contribuir com a renda familiar. Ocorre, assim, em muitos casos, um encurtamento da infância e um começo precoce da adolescência, em que o trabalho e não a educação formal é o compromisso principal (TOMAZETTI e OLIVEIRA, 2009).

Em segundo lugar é importante conhecer a situação dos professores enquanto trabalhadores. O trabalho de Mendes (2003), preocupado com a saúde das professoras das séries iniciais da rede pública de ensino de Florianópolis, chama a atenção para o elevado índice de absenteísmo nas escolas. Segundo esse pesquisador, a alta incidência de licenças para tratamento de saúde, as doenças psicossomáticas, os corpos aparentando cansaço e encurvados, a demonstração de apatia são sintomas de sofrimento, sobretudo no caso das mulheres. Tais sinais são indicadores de que o corpo fala, sendo alvo e receptáculo das marcas de frustração, de insatisfação e de opressão. Porém, de acordo com Mendes (2003), os órgãos gestores costumam desconfiar de tais sintomas, atribuindo-os à histórica fuga da sala de aula ou à irresponsabilidade e má vontade do professor.

Intitulado “Sintomas de estresse em professores brasileiros”, um artigo escrito por Martins (2005) destaca os principais sinais físicos e psicológicos de sofrimento mental encontrados em professoras das séries iniciais do ensino fundamental de escolas

públicas estaduais de uma cidade brasileira. A análise dos resultados de seu trabalho indicou que os sintomas de estresse estão presentes na maioria dos professores, sendo predominantes os de origem psíquica: irritabilidade, pensamento fixo em um só assunto e excessiva sensibilidade emotiva. No aspecto físico, os sintomas mais presentes são: cansaço constante, sensação de desgaste físico permanente e problemas com a memória.

Pesquisas mostram que o que aparenta ser preguiça, ausência de compromisso, falta de envolvimento, irresponsabilidade no trabalho, mau humor ou indisposição pode ser sintoma da Síndrome de *Burnout* ou Síndrome de Esgotamento Profissional. O termo *Burnout*, que resulta da junção em inglês de *burn* (queima) e *out* (exterior), caracteriza um tipo de estresse ocupacional que resulta em exaustão e em comportamento agressivo e irritadiço. Essa síndrome é definida como o desgaste que se expressa sob a forma de fadiga emocional, despersonalização e redução da realização pessoal. Também está associado à síndrome da desistência do educador, o que ocorre quando o professor abre mão de seu objeto de trabalho que é o aluno (ROMERO, 2009; CODO, 2006).

A síndrome de *burnout* é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes, a saber:

- 1) exaustão emocional – situação em que os trabalhadores sentem que podem dar mais de si mesmos em nível afetivo. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas.
- 2) Despersonalização – desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho (usuários / clientes) – endurecimento afetivo, “coisificação” da relação.
- 3) Falta de envolvimento pessoal no trabalho – tendência de uma “evolução negativa” no trabalho, afetando a habilidade para realização do trabalho e

o atendimento, ou contato com as pessoas usuários do trabalho, bem como com a organização (CODO, 2006, p. 238).

Para Cyrulnik (2009), ambiente de trabalho pobre em comunicação, isolamento sensorial, decisão que leva ao desligamento criam as condições que levam ao colapso físico e psíquico. Segundo esse neuropsiquiatra francês, o indivíduo em alerta biológico e cerebral constante, acaba por perguntar-se por que está cansado, por que dorme mal, por que se irrita tanto, ficando, dessa forma, sujeito à Síndrome de *Burnout*.

Nos Estados Unidos, essa síndrome já é tida como caso de Saúde Pública, por causa das complicações psicológicas, físicas e sociais que ela pode acarretar (SIQUEIRA, 2003). Burnout é um tipo de resposta prolongada a estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho, que tem sido descrita como:

resultante da vivência profissional em um contexto de relações sociais complexas, envolvendo a representação que a pessoa tem de si e dos outros. O trabalhador que antes era muito envolvido afetivamente com os seus clientes, com os seus pacientes ou com o trabalho em si, desgasta-se e, em um dado momento, desiste, perde a energia ou se “queima” completamente. O trabalhador perde o sentido de sua relação com o trabalho, desinteressa-se e qualquer esforço lhe parece inútil (MINISTÉRIO DA SAÚDE NO BRASIL, 2001).

Igualmente, muitos problemas físicos ocorrem comumente com os professores, como calos nas cordas vocais; irritações e alergias, especialmente as de pele e as das vias respiratórias provocadas pelo pó de giz, pois nem todas as escolas possuem quadro branco; sobrecargas musculares e do sistema circulatório provocados por excessiva permanência em posturas incômodas, como estar muito tempo em pé ou sentado em cadeiras não ergonômicas; distúrbios no aparelho locomotor como desvios de coluna; dores e problemas estomacais; exposição a doenças infectocontagiosas, dores de cabeça constantes e outros.

Segundo Rech (2008), a interação com o público, no caso, alunos e responsáveis (pai, padrasto, mãe, madrasta, tios, irmãos mais velhos, avós, vizinhos, cuidadores) pode ser um dos agravantes para a deflagração de doenças psicossomáticas, isto é, de doenças que acometem concomitantemente o organismo físico e psíquico. O agravamento de doenças psicossomáticas pode acontecer ainda pelo fato de os professores se sentirem impotentes frente aos casos de crianças praticamente cooptadas pela socialização das ruas, sobretudo as que entram no circuito do mercado varejista de drogas ilícitas. Como escreve Codo (2006):

Eles (professores) empreendem uma luta sem quartel contra um mundo de sombras que nem sempre conhecem, e, se conhecem, agora eles estão “do outro lado”, do lado da socialização da escola. São crianças e jovens que trazem para o cotidiano das escolas suas experiências com a “fauna” da megalópole de final de século. Elas, crianças de rua ou na rua, são parte e testemunhas da existência de um universo paralelo e um pouco oculto, que pode se tornar visível nas situações mais corriqueiras. Um *frisson* na sala de aula, as vivências dos educandos se entrelaçam com as das prostitutas, traficantes, policiais violentos, vítimas e vitimários, meninos e meninas com a solidão urbana pintada nos rostos. Quantas vezes os professores terão que vivenciar no cotidiano do trabalho as misérias do mundo urbano, a face oculta de nossa modernidade. Um mundo que os interpela com sua feia face, violência e precariedade dos laços afetivos (p. 80).

Segundo esse mesmo autor, os problemas graves das famílias pobres, as necessidades da comunidade também fazem parte da realidade de trabalho dos professores. Dessa forma, além do acúmulo e intensidade de tarefas e cargas emocionais, os educadores convivem com o sofrimento do outro.

A relação entre trabalho e saúde dos professores que atuam desde a educação infantil ao ensino fundamental são problemas atinentes ao campo da Saúde Pública porque relaciona as condições laborais as consequências danosas a esse grupo profissional. Ao participar de um debate sobre o impacto da violência na saúde, Minayo (2007)

esclarece que, nos tempos atuais, os principais problemas de saúde estão relacionados às condições, às situações e aos estilos de vida, em lugar das doenças infecciosas que até os anos 1960 ocuparam os primeiros lugares na morbimortalidade do país.

Profissionais e gestores, juntos e distintos são chamados a atuar. Ao fazê-lo a saúde pública assume sua função precípua de promover a vida e a qualidade de vida, de prevenir causas que incidem na exacerbação dos processos sociais e de cuidar dos sofrimentos humanos que a violência social provoca (MINAYO, 2007).

2.3. O conceito de resiliência e como ele se aplica na situação do professor

A proposta de trabalhar com o conceito de resiliência, entendida como a capacidade para recuperar-se e sobrepor-se com êxito frente à adversidade, tem conseguido deslocar o modelo médico apoiado na doença para explicação do mal-estar no trabalho e aproximar-se de uma visão fundamentada na construção de fortalezas internas.

Para se tentar entender melhor o conceito apresentam-se reflexões de diversos autores. O termo resiliência provém do latim *resiliens*, significando saltar para trás, voltar ao estado natural (CARMELLO, 2008). O termo inicialmente foi referido ao campo dos materiais: “propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causadora duma deformação elástica; [...] resistência ao choque” (FERREIRA, 1999, p. 1751).

Em inglês, *resiliency* ou *resilience*, dois termos relacionados ao construto com grafias diferentes, significam: (a) capacidade para se recuperar a partir de choques, ferimentos e traumas; (b) capacidade dos animais e plantas se recuperarem rapidamente de lesões e danos e; (c) capacidade de objetos, depois de ser dobrado,

esmagado e deformado combinarem força e resistência e voltarem à forma original (CROWTHER, 1995).

Porém, observa-se que *resiliency* é utilizado, frequentemente, para se referir aos fatores protetores relacionados a traços de personalidade do indivíduo que favorecem a superação de obstáculos; e *resilience* descreve o processo que leva à adaptação e superação de adversidades. Nos estudos aqui analisados há uma certa confusão entre resiliência como traço de personalidade e como processo de construção do sujeito, que, segundo Vilete (2009), vem da influência da literatura sobre o construto *ego-resiliency*. Este se refere a uma característica pessoal do indivíduo que apresenta uma resistência de caráter e que responde com mais flexibilidade e positividade às várias circunstâncias ambientais, inclusive as negativas. Sendo assim, o conceito de *ego-resiliency* não pressupõe necessariamente exposição à adversidade. Enquanto *resilience* requer, por definição, a exposição a uma condição adversa (VILETE, 2009).

Na literatura, percebe-se a inexistência de um consenso na maioria das definições, mas há uma ênfase quanto à capacidade de adaptação bem sucedida do sujeito diante de um distúrbio, estresse ou adversidade (NORRIS et al, 2008 apud VILETE, 2009). Percebe-se, também, uma aproximação de visões em outros dois pontos: 1º) da resiliência ser melhor definida como habilidade ou processo do que como desfecho; 2º) e ela ser melhor definida como adaptabilidade do que como estabilidade (VILETE, 2009).

Segundo Vilete (2009), a resiliência é um processo que liga um conjunto de capacidades adaptativas a uma trajetória positiva de funcionamento após um distúrbio.

Pode-se dizer, a partir da literatura revisada, que atualmente há uma convergência de muitos pesquisadores para uma conceituação mais complexa, que considera a resiliência como um construto multifacetado e dinâmico, que envolve a interação entre processos sociais e intrapsíquicos de risco e de proteção e que possibilitam à pessoa ter uma vida saudável num meio adverso. A resiliência é, portanto, um processo de construção interior que se desenvolve ao longo do tempo e resulta da influência da família, dos suportes sociais e da educação quanto à forma de enfrentar as dificuldades de todas as ordens (ASSIS, 2006; HENDERSON E MILSTEIN, 2005; TAVARES, 2001, VILETE, 2009).

Segundo alguns autores a resiliência pode ser aprendida. Portanto, pode ser promovida no âmbito escolar como uma busca de: (a) estabelecimento de vínculos de sociabilidade, atitudes e comportamentos positivos entre professores e alunos, evitando-se o isolamento social que poderia gerar a violência e a discriminação; (b) fortalecimento de estratégias que valorizem, questionem, mas não fujam das aceleradas mudanças e do estresse que atestam as necessidades e dificuldades da vida moderna; (c) construção de atitudes favoráveis do professor para identificar e ajudar os alunos a enfrentarem problemas e dificuldades, evitando consequências prejudiciais à saúde e ao bom desempenho na escola; (d) criação de meios para fortalecer a saúde dos estudantes e professores, desenvolvendo o lado positivo de seu desempenho e a sua proteção; (e) criação de estratégias para valorizar uma atuação dialógica e de negociação de conflitos, o que é altamente significativo em relação à prevenção da violência interpessoal (ANTUNES, 2003; HENDERSON e MILSTEIN, 2005; MELILLO et. al., 2008; TAVARES, 2001).

Henderson e Milstein (2005) colocam os pontos citados acima em seis passos: (1) enriquecer os vínculos, o que implica fortalecê-los entre os vários tipos de atores e sua atividade social; (2) elaborar e implementar políticas e procedimentos escolares coerentes; (3) ensinar habilidades para a vida, incluindo cooperação, resolução de conflitos, estratégias de resistência, assertividade, comunicabilidade, e manejo saudável do estresse; (4) proporcionar afeto e apoio, o que implica em dar respaldo e alento incondicional, o que torna a escola um lugar onde as pessoas tenham a sensação de pertencimento; (5) estabelecer e transmitir expectativas elevadas e realistas, de forma que os docentes funcionem como estimuladores eficazes dos alunos e colegas, acreditando que a escola é capaz de proporcionar bem-estar a todos; (6) proporcionar oportunidades de participação significativa, o que significa delegar aos alunos, a suas famílias e à comunidade escolar uma cota de responsabilidade pelo que ocorre na escola, dando-lhes oportunidade de resolver problemas.

De acordo com o pensamento desses estudiosos, a combinação desses seis passos produz como resultado, maior apego à escola, mais compromisso social e percepção mais positiva do professor por parte dos alunos, pais, responsáveis e dos próprios docentes. Os mesmos autores ressaltam que a resiliência proporciona ao indivíduo destrezas protetoras e defensivas e a escola pode contribuir para que isso ocorra, promovendo “reacciones resilientes ante circunstancias inmediatas, así como también enfoques educativos, programas de prevención y currículos adecuados para desarrollar factores protectores individuales”. Ao investir na resiliência do professor, uma administração escolar sábia estará fomentando o êxito escolar e social de toda a

sua comunidade, principalmente dos seus alunos (HENDERSON Y MILSTEIN, 2005, p. 27).

Escrevendo para mulheres, Miller (2006) salienta que “queremos ser resilientes, queremos superar os momentos ruins e ser melhores depois das dificuldades”. Porém, ninguém é resiliente o tempo todo e mesmo para aquelas pessoas que parecem naturalmente muito fortes, existe momentos difíceis e de fragilidade pessoal. Como o corpo docente da Educação Básica é composto, na sua maioria, por mulheres, as ponderações de Miller se tornam pertinentes.

Uma discussão que leve a consequências práticas sobre o conceito de resiliência pode tornar a escola um espaço fundamental para o crescimento e desenvolvimento intelectual e emocional dos docentes e dos discentes. Nesse contexto, o professor se torna um ator fundamental de transformação. A resiliência na educação é um desafio e uma conquista, podendo ser uma das palavras-chave no cumprimento de objetivos fundamentais para formar pessoas livres, responsáveis e sociáveis. Autores como Assis (2006), Barbosa (2008), Varela (2005), Tavares (2001), Antunes (2003) e outros contribuem para ressaltar a importância desse conceito na educação escolar, pois para eles, a escola é um dos espaços mais apropriados para se implementar o fortalecimento do caráter e a construção de cidadãos responsáveis: porque agrupa distintos grupos e porque articula a pessoa do professor ao aluno dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano e de proteção.

Depois da família, a escola é considerada o meio fundamental e essencial para que as crianças adquiram as competências necessárias ao sucesso na vida, por meio da

superação das adversidades. Portanto, saber lidar com as formas de promover a resiliência é a chave para a educação cumprir objetivos fundamentais tais como formar cidadãos livres e responsáveis. Sobretudo nos casos de ausência de laços afetivos familiares fortes e de outros sistemas de suporte social, cabe à escola um papel fundamental:

Ela possui funções que vão além da produção e reprodução do conhecimento. Os exemplos e os incentivos são importantes para a formação do indivíduo e, portanto, investir na escola como espaço que contribua também para a promoção da saúde, a qualidade de vida e o bem-estar dos indivíduos que dela fazem parte pode ser um caminho para a prevenção de agravos à saúde (ASSIS, 2006, p.117).

Assim como outros autores, também Antunes (2003) reforça que para haver o desenvolvimento de competência, habilidades e estratégias para o fortalecimento dos sujeitos resilientes no ambiente educativo, “é essencial privilegiar o presente, o aprender a aprender” (ANTUNES, 2003, p. 36) abrindo-se, assim, um leque maior de mecanismos de proteção, como descreve Assis:

Clima dialógico na comunidade escolar; valorização dos estudantes como protagonistas; trabalho coletivo; autoridade escolar compartilhada, existindo uma evidente liderança dos diretores; planejamento participativo; rotinas e atividades que vão além dos horários escolares; relação de afeto, respeito, diálogo e confiança entre os alunos, professores e gestores; participação da família e da comunidade nas atividades educacionais; ressignificação do espaço físico da escola; incremento da sociabilidade e construção do sentido de pertencimento; gestão inovadora, aberta e flexível às mudanças; administração eficiente; estabilidade de recursos financeiros e materiais necessários às atividades [...] (ASSIS, 2006, p. 78).

Boa parte dos problemas na escola pode ser superada quando o ambiente muda para melhor. De acordo com o pensamento de diferentes estudiosos, para se ter ações promotoras de seres humanos resilientes, é preciso que os profissionais sejam capazes de compreender que:

O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente "lido", interpretado, "escrito" e "reescrito". Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no "trato" deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 1996, p. 109).

Podemos considerar então que formar professores resilientes exige, sobretudo, dos próprios docentes um fator diferencial que, segundo Riecken (2006), se compõe de autoconfiança, persistência, criatividade, bom humor, liderança, capacidade de produzir conhecimento, relacionamento interpessoal e capacidade de sonhar e aceitar desafios.

2.4. Resiliência e educação: revisão crítica com foco na prática escolar

Diversos estudos, como já foi dito, apontam definições de resiliência como a capacidade desenvolvida pelos sujeitos de responder e reagir às situações consideradas traumáticas, adversas e violentas sem sucumbir frente a elas (FLACH, 1991; TAVARES, 2001; ANTUNES, 2003; DESLANDES E JUNQUEIRA, 2003; ASSIS, 2005; POLETTI E DOBBS, 2007; MELILLO E OJEDA, 2008). Há uma tradição de estudos latino-americanos, portugueses e americanos do norte que exploram as relações entre educação escolar e resiliência, entre os quais se citam: Lipp (2002); Henderson e Milstein (2005); Poletti E Dobbs (2007); Grotberg (2006); Melillo, Ojeda, Tavares (2007); Melillo et al. (2008); Timm, Mosquera, Stobäus (2008).

No Brasil, identifica-se uma literatura que explora duas perspectivas: a que tem como foco os sujeitos alvo do processo educacional, como alunos adolescentes de escolas da rede pública, de classes populares e submetidos a contextos de vida marcados pela violência (ASSIS, 2005; HENDERSON E MILSTEIN, 2005; ASSIS, PESCE, AVANCI, 2006; ANTUNES, 2007; MELILLO, OJEDA, RODRÍGUEZ, 2008) e; a perspectiva que problematiza a posição dos educadores no desenvolvimento de suas experiências e de

posturas (WOLIN E WOLIN, 1993; YUNES, 2001; ANTUNES, 2003; BARBOSA, 2006; TAVARES, 2007).

Para fins dessa tese, explora-se o foco que incide sobre o papel do educador e sua capacidade de responder de forma consistente e flexível aos desafios e circunstâncias desfavoráveis, no ambiente educativo.

Inspirado em Deslandes e Junqueira (2003), este tópico retoma como base metodológica o desenho de estudo de revisão crítica e compreensiva. Busca-se a perspectiva da produção de significados, numa abordagem que trabalha a comunicação da vida cotidiana e do senso comum, criando instrumento de crítica na relação com o contexto histórico, a estrutura sócio-cultural e os problemas surgidos entre educação, pobreza e violência (MINAYO, 2008). Nesse sentido, priorizam-se os textos que têm pressupostos e perspectivas teóricas com enfoque no professor resiliente. A partir da literatura revisada identificam-se dois principais núcleos de sentido: 1) a dimensão relacional da resiliência e a estrutura educacional; 2) e a estrutura da política educacional e a resiliência na prática docente.

A realidade socioeconômica dos países serve como contexto que situa os principais problemas que os autores identificam e a forma como eles discutem o conceito de resiliência na relação com o mundo da educação. No Brasil e no México, países em desenvolvimento, com situações de desigualdade social, dificuldades de acesso a bens e serviços e questões relacionadas aos agravos produzidos pela violência, a literatura enfoca resiliência e prática docente destacando as interferências da desigualdade e da violência no âmbito da educação. No caso da literatura norte-americana, o enfoque

incide sobre a interferência da família e de sua organização no desempenho escolar dos alunos. Nesse caso, os professores atuariam suprindo as lacunas das relações de suporte familiar. Já a literatura portuguesa aponta para a interferência dos avanços tecnológicos na prática escolar, com incorporação e mudanças de posturas por parte dos alunos e professores que desenvolvem posturas resilientes.

No quadro 1, a seguir estão identificados 3 artigos e 12 livros num total de 15 textos:

Quadro 1: Descrição e análise da literatura revisada sobre resiliência e educação

Literatura revisada	Tema estudado	Método utilizado	Marco teórico / conceitos e pressupostos
Antunes, 2008	Uma pedagogia para alunos e professores resilientes.	Revisão teórica	Visão sistêmica, com destaque para despreparo das escolas para receber aluno pobre.
Assis, 2006	A capacidade dos jovens em lidar de maneira positiva com as adversidades da vida.	Pesquisa de campo	Relação entre a dimensão social da instituição escolar e a promoção da resiliência
Barbosa, 2006	Possibilidade dos professores conseguirem se realizar e ser resilientes, apesar das circunstâncias desfavoráveis.	Pesquisa de campo	Relação entre a dimensão social da instituição escolar e a promoção da resiliência dos professores.
Dell'Aglio, Koller, Yunes, 2006	Resiliência como constructo que aponta para um novo modelo de se compreender o desenvolvimento humano.	Coletânea de pesquisas da área de psicologia em geral e de psicologia da educação.	Destaque para pesquisas com abordagens qualitativas, trazendo à luz elementos novos como compreensão da dinâmica de sobrevivência e resistência à opressão e à violência.
Flach, 1991	A resiliência como conjunto de forças psicológicas e biológicas que levam as pessoas a superarem com sucesso mudanças durante os ciclos da vida e o estresse da vida moderna.	Estudo de casos	Desenvolve o conceito de ruptura e de reintegração como parte necessária da adaptação do ser humano às mudanças e, em particular, a resiliência como a força para lidar com esse ciclo.
Grotberg, 2006	Resiliência como capacidade humana de superar traumas e feridas, condição de bem-estar e felicidade.	Coletânea de pesquisas americanas sobre resiliência.	Fornecer informações para se entender os fundamentos da resiliência, com enfoque prático de caráter multidisciplinar.
Henderson e Milstein, 2002	Resiliência, como modelo de construção de fortalezas internas ao indivíduo e dispositivo para os professores transformarem suas salas de aula.	Pesquisa de campo	Destaque à dimensão individual e ao lugar das instituições educativas na promoção de resiliência.
Libório, 2010	Fatores de risco e proteção como forças que intermedeiam a construção	Revisão teórica	Crítica do conceito resiliência com relação à dimensão ideológica e que deixa de focar os processos sociais,

	da resiliência nas vidas de populações em situação de risco, associados a bem-estar pessoal e social.		comunitários e culturais na vida de adolescentes em situação de risco.
Melillo, Ojeda, Rodríguez, 2008	Conduta resiliente como possibilidade humana.	Revisão teórica	Os seres humanos têm a capacidade para virem a ser resilientes, fortalecidos e sensíveis ao outro.
Miller, 2006	Resiliência como forma de se superar os momentos ruins e de sair mais forte deles.	Pesquisa de campo com utilização de histórias de vida	A resiliência como capacidade de lidar com a adversidade, superar obstáculos e recuperar-se, encontrando na flexibilidade a força de sua realização. Perspectiva de gênero.
Poletti e Dobbs, 2007	Resiliência e capacidade de reagir frente às adversidades.	Pesquisa de campo com entrevistas.	Apoio social e religioso como suporte na produção de resiliência.
Tavares, 2001	Resiliência como desafio para a educação.	Coletânea de pesquisas portuguesas e brasileiras.	Aportes teóricos da psicologia e da cultura.
Timm, Mosquera, Stobäus, 2008	Realização do professor tendo como base na resiliência.	Revisão teórica	Abordagem teórica que revê a condição do mal-estar na atualidade e sua extensão à docência.
Yunes e Szymanski, 2001	Resiliência: noção, conceitos e considerações críticas.	Ensaio crítico quanto ao uso de conceito como rótulo.	Aporte teórico sobre risco e vulnerabilidade sob uma perspectiva crítica do conceito de resiliência. Perspectiva social.
Wolin & Wolin, 1993	Resiliência e perspectiva familiar.	Estudo de coorte	Abordagem que interpreta a organização familiar e o desafio de vencer as dificuldades.

No quadro 1, que apresenta a descrição e a análise da literatura ganham destaques dois eixos nas análises sobre resiliência: o primeiro eixo subdivide-se em dois campos: um relacionado à psicologia do desenvolvimento, por meio da valorização do lugar do indivíduo na construção de posturas e comportamentos resilientes; outro tem uma perspectiva sistêmica que envolve todo o grupo institucional, no caso, a escola e a família. O segundo eixo trata de perspectivas (críticas) que desnaturalizam o marco individualista para focar leituras sociológicas e culturais. Nesse eixo, valoriza-se o aporte das redes de apoio social e religioso. O interesse nas sessões seguintes é por explorar as perspectivas analíticas que embasam a literatura revisada sobre resiliência e prática escolar, a partir de uma perspectiva crítica, sociológica e cultural.

2.4.1 A dimensão relacional da resiliência e a estrutura educacional

Nesse núcleo temático localizam-se análises que se centram na visão adaptativa do indivíduo frente aos desafios e circunstâncias desfavoráveis, contando inclusive com o apoio do professor nesse processo. No caso, Poletti e Dobbs (2007), autoras com uma visão otimista do ser humano e crença nos seus imensos recursos internos, consideram que laços e vínculos afetivos e de confiança são criados a partir também de relações desenvolvidas pelo professor. Fazem parte de suas considerações: (1) a comunicação, que representa a possibilidade de elo e de troca; (2) a capacidade de assumir a responsabilidade por sua própria vida; (3) a consciência limpa, o que significa não ceder à culpabilização, aceitar responsabilidades, reconhecer erros e superá-los; (4) ter convicções sobre alguns valores essenciais que permitem avançar e suportar adversidades. Para esses autores, a base de análise teórica sobre resiliência se assenta na perspectiva dinâmica de Jung (1986), em que os conceitos valorizam a dimensão empática do ser humano.

Os vários autores que têm uma perspectiva interacionista criticam a visão individualista que não dialoga com o contexto e as questões sociais, tendo entre outras limitações, a de responsabilizar apenas o sujeito por ser resiliente ou não. Já em Melillo e Ojeda (2008), a resiliência é mais um estar que um ser. É um processo, um vir-a-ser humano que inscreve seu desenvolvimento no meio social e escreve sua história dentro da cultura. Esses autores enfatizam o caráter interativo do desenvolvimento e o vínculo positivo com o outro, aspectos que marcam dois caminhos interpretativos: um enfoque geneticista e individualista de pessoas resilientes e outro que ressalta as características da interação recíproca dos seres humanos para o desenvolvimento dos sujeitos. Esse

último grupo faz uma leitura mais complexa sobre a situação dos sujeitos, diferentemente da posição centrada no indivíduo por parte de Poletti e Dobbs (2007).

O investimento na escola como promotora de saúde, qualidade de vida e bem-estar de todos que nela atuam, aparece em autores que tratam da prevenção de agravos, êxito escolar do aluno e papel social do professor. A utilização da categoria papel social por parte dessa literatura remonta ao interacionismo simbólico, teoria que explora a criatividade, a inovação e o diálogo com a realidade dentro do contexto. No caso, o contexto é o daqueles que estudam e trabalham numa unidade escolar. Mas também essa visão recebe crítica dos que têm uma abordagem interpretativa dialética que dão peso e ênfase à estrutura social – sobretudo a que é marcada por desigualdades e violências -, que influenciaria fortemente os sujeitos, colocando limites à superação das dificuldades encontradas nas relações face a face do ambiente escolar.

No entanto, os autores que trabalham dentro de uma perspectiva interacionista acreditam que professores, gestores, pessoal de apoio, pais e responsáveis podem participar da produção de um clima dialógico, de valorização dos estudantes, do papel do professor e que este seja instado a compreender a importância de desenvolver estratégias de fortalecimento das pessoas. Para isso o educador precisa aprender a lidar com situações estressantes e adversas. Segundo Assis (2006), pesquisas brasileiras e latino-americanas demonstram a existência de uma grande quantidade de escolas em que professores conseguem elevado desempenho acadêmico dos alunos, apesar da situação socioeconômica e de outros problemas sociais que vivenciam.

Exemplo recente, que corrobora com o apresentado por Assis (2006), é o resultado do IDE-RIO/2010 (Índice de Desenvolvimento de Educação do Rio de Janeiro). Desse estudo consta que, das treze escolas do projeto “Escolas do Amanhã” que fizeram parte desta pesquisa, dez, ou seja, 77% delas receberam o Prêmio Anual de Desempenho Escolar por alcançarem as metas estabelecidas para o município. O IDE-RIO foi lançado em maio de 2009, baseado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), medido pela Prova Rio - uma avaliação externa aplicada aos alunos do 3º e 7º anos - em todos os municípios brasileiros por meio da Prova Brasil, aplicada pelo Ministério da Educação (RIO DE JANEIRO, 2011a). Todas as escolas participantes do projeto “Escolas do Amanhã” estão localizadas em áreas consideradas de risco social, onde a situação socioeconômica é precária e o nível educacional dos pais é considerado baixo. O que faria a diferença entre as bem sucedidas e as 23% restantes? De acordo com o pensamento de Emiliano Galende (2008), a pergunta acerca do por quê alguns fracassam nas mesmas circunstâncias de vida em que outros alcançam a superação e o enriquecimento pessoal,

debe llevarnos a indagar sobre las condiciones en que la subjetividad produce capacidades de acción racional y pensamiento crítico, sobre las cuales el sujeto se apoya para superar la adversidad y adquirir un nuevo conocimiento y poder sobre ella (GALENDE, 2008, p. 38).

Do ponto de vista da resiliência o aspecto essencial e original é a ênfase na necessidade do outro como ponto de apoio para a superação da adversidade. E quando esse outro é criança e jovem em idade escolar, o professor se torna ator social importante no processo de promoção da resiliência, tornando-a uma necessidade e uma obrigação (MELILLO, OJEDA E RODRÍGUES, 2008).

Segundo Yunes (2001), autora afinada com a vertente discutida acima, boa parte dos problemas na escola poderia ser sanada se o ambiente mudasse para melhor. Os eventos estressores podem ser vivenciados de distintas maneiras. Daí que a resiliência não pode ser vista como um atributo fixo do indivíduo. Esta, ao contrário, deve ser concebida como um conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que se associam positivamente, e cujo peso maior está no período da infância e na juventude (POLETTO E KOLLER, 2006). Portanto, a resiliência tem tudo a ver com presenças significativas, com solidariedade, com cooperação, com interações entre seres humanos que formam comunidades saudáveis e acolhedoras.

Nessa leitura, o professor atua como promotor de resiliência para si e para o aluno no âmbito das relações de grupo e do ambiente institucional. Há uma relação dos fatores de proteção com o aumento da resiliência, ressaltando-se o importante papel do professor e das condições familiares favoráveis para a formação de jovens bem sucedidos na escola. Cabe ao professor, segundo Antunes (2007), assumir o papel de instigador de curiosidades, de ajudante no processo de autoconhecimento e de motivação do estudante, de estimulador de relações interpessoais saudáveis e de especialista na administração do tempo. Ou seja, a visão dos últimos autores citados porta uma perspectiva construtivista das relações de ensino e aprendizagem, e das trocas sociais significativas. Esses estudiosos contribuem para compreender e contextualizar a formação profissional, as condições de trabalho, a definição do papel docente, as cobranças e pressões, a segurança na escola dentro de uma ótica em que nem tudo está determinado e que o sujeito (seja ele o professor ou a criança e o jovem)

tem certa autonomia, com a qual ele pode se acomodar ou arremeter voos cada vez mais elevados.

As duas linhagens teóricas situadas nessa sessão – a individualista, que tem origem no campo da leitura psicológica da resiliência, e a interacionista simbólica, que embasa a perspectiva sociológica e pedagógica – geram perspectivas diferentes quanto ao conceito de resiliência. A primeira pode sugerir leituras culpabilizantes ou exaltadoras do indivíduo, e a segunda avança na direção do estímulo e da promoção à ação social e coletiva. Nessa segunda perspectiva, resiliência se relaciona aos vínculos de sociabilidade, atitudes e comportamentos positivos, reafirmando valores e evitando o isolamento social do sujeito, o que contribui para a violência, a discriminação e a exclusão.

2.4.2 A estrutura da política educacional e a resiliência na prática docente

Nesse núcleo temático, aborda-se a bibliografia que dá destaque a questões estruturais de caráter trabalhista e organizacional, relacionado à gestão, mas que influenciam na prática docente e interferem na construção da resiliência. Os autores mostram que uma estrutura organizacional rígida e autoritária compromete a estabilidade e as relações de confiança, promovendo um campo ambíguo de ações e de afetos.

Nesse sentido, a frustração que domina os profissionais da educação torna-se digna de análise e é colocada como objeto nos estudos por vários pesquisadores portugueses e latino-americanos (TAVARES 2001; YUNES, 2001; MELILLO E OJEDA, 2005). No território brasileiro é patente a crise da profissão docente, havendo na opinião pública uma visão negativa quanto à competência dos professores do ensino fundamental e

médio, mas também um sentimento generalizado de desconfiança dos próprios docentes em relação a suas competências e à qualidade de seu trabalho. Na leitura de Tavares (2001) e Antunes (2003), os círculos intelectuais e políticos são influentes e acaba por dispor de um importante poder simbólico potencializado nas atuais culturas de informação. Nessa leitura vemos atualizado o referencial teórico que trabalha o contexto da globalização e do impacto que ela promove nos círculos de informação e na estrutura educacional. Quando os autores acessam esse referencial para refletir sobre a resiliência no campo da educação pela perspectiva do profissional, eles problematizam a estrutura tradicional de acesso a conteúdos e ensino. Dessa maneira, torna-se necessário refletir não somente sobre as capacidades pessoais, mas também sobre as relações que elas têm com o contexto complexo e diverso em que a produção de ensino-aprendizagem ocorre.

Para esses autores o profissional da educação precisa ser formado - e se autoformar - para se preservar psicologicamente, para reagir, para ordenar seu mundo, suas necessidades, suas prioridades, seus desejos e ações. Essa formação contextualizada quanto ao mundo contemporâneo e, ao mesmo tempo, quanto à realidade social em que vai atuar, contribuiria para a construção de sua resiliência - isto é, para que desenvolvesse características de personalidade que o ajudasse a superar-se, superando também as pressões de seu mundo e abrindo-se ao novo e às mudanças.

Destaca-se especialmente a questão do contexto. E o contexto aqui é o da globalização e da competitividade, muito mais intensas do que para as gerações passadas. Segundo Grotberg (2006), as adversidades no ambiente de trabalho, atualmente, abarcam: carga horária e atribuições excessivas, em que o trabalho real vai além do prescrito; pouco

tempo de descanso; tarefas rotineiras de pouca importância; falta de uso das próprias capacidades criativas; escassa ou nenhuma autonomia; falta de participação nas decisões; falta de comunicação; falta de apoio de colegas e superiores; expectativas de trabalho incerto ou conflituoso ou exigindo demasiadas responsabilidades; insegurança no trabalho; falta de oportunidade de crescimento, de progresso ou ascensão. Tudo isso traz como resultante más condições físicas, sofrimento psíquico e frequentemente, muito estresse.

Em relação ao contexto contemporâneo também ganham destaque os trabalhos de Dell’Aglío, Koller, Yunes (2006) e Grotberg (2006). Esses autores criticam a associação entre resiliência, invencibilidade e invulnerabilidade, termos ainda bastante usados pela Psicologia; argumentam que, por mais forte que uma pessoa seja, ela está vulnerável às situações adversas, aos ambientes desfavoráveis seja no trabalho ou na vida pessoal. E experimentar demasiado estresse durante muito tempo pode resultar em sérios problemas de saúde, inclusive enfermidades cardiovasculares e transtornos psicológicos, tais como depressão e esgotamento (DESLANDES E JUNQUEIRA, 2003). Para Assis (2006), Grotberg (2006), Yunes (2001), Tavares (2001), o tema da resiliência associado à educação ressalta o aspecto da saúde, caracterizando o enfoque centrado na proteção e prevenção de agravos.

As análises teóricas e as pesquisas (ainda que poucas) sobre resiliência no campo da educação revelam-se inovadoras ao lançarem um olhar sobre o professor e suas capacidades de desenvolver aspectos positivos em ambientes adversos. Reconhece-se uma tradição de estudos que, ao tomar de empréstimo o conceito de resiliência do campo da física e da engenharia, veem nele possibilidades de utilização frutífera, seja

do ponto de vista da psicologia, da sociologia ou da educação. Nesse particular, os sujeitos resilientes e as instituições resilientes são os que enfrentam situações adversas e conseguem administrá-las, criando uma complexidade e uma abertura maior em sua forma de atuar.

No caso da educação, emerge a preocupação não somente com o aluno resiliente, mas com o professor que pode ele próprio desenvolver a resiliência a seu favor e a favor do outro. Nesse contexto, as leituras individualistas e psicológicas revelam limites no sentido de incluírem pouco ou até desconsiderarem as influências do ambiente, da estrutura social e das interações na construção de processos resilientes. Já a perspectiva interacionista e a dialética, consideram significativo o contexto, as relações e o papel da cultura e dos agentes.

CAPÍTULO 3

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

3.1. Introdução

Para pesquisar o sentido da experiência humana em lugares sociais específicos - como no caso das “Escolas do Amanhã” – a opção foi por uma pesquisa com abordagem qualitativa, buscando, de um lado, a compreensão das ações e das condições de trabalho dos professores e, de outro, ouvir o que esses profissionais que atuam nas unidades escolares têm a dizer sobre isso. Para tanto, se utilizaram as narrativas de vida, que constituem uma modalidade do método qualitativo em que o indivíduo conta na totalidade ou em parte sua experiência vivencial (MINAYO, 2008).

As narrativas de vida nunca serão uma verdade sobre os fatos vividos e, sim, uma versão possível que lhes atribuem os que vivenciaram os fatos, a partir dos dados de sua biografia, de sua experiência, de seu conhecimento e de sua visão do futuro (MINAYO, 2008, p. 154).

Para esta autora, o método qualitativo se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções, das opiniões e interpretações feitas pelas pessoas a respeito de suas ações, sentimentos e pensamentos. Esse método permite desvelar processos sociais, propiciando o aparecimento de categorias empíricas que confirmam ou questionam o que parecia já construído pelo senso comum ou por estudos anteriores e, assim, possibilita rever conceitos e ampliar conhecimentos.

A utilização da técnica de história de vida, nesta pesquisa, visa a compreender o processo de socialização, a trajetória de cada uma das pessoas aqui consideradas dentro do contexto familiar e da estrutura institucional e organizacional em que se

inserem, e suas respostas profissionais e circunstanciais ao cotidiano de trabalho em escolas do município do Rio de Janeiro. É preciso considerar, segundo Minayo (2008), em cada caso, o papel do indivíduo nos acontecimentos históricos. Pois esse papel não está definido de uma vez por todas. É a estrutura dos grupos que o condiciona em cada circunstância. O grupo confere seu poder e sua eficácia aos indivíduos que, por sua vez o constituem. Mas o indivíduo tem uma particularidade irreduzível, que é sua maneira de viver na sociedade e seu modo de fazer de si próprio algo diferente do que as circunstâncias predizem. Nesse sentido, propõe-se aqui uma análise que leve em conta a relação dialética entre o papel do sujeito e da instituição em que ele trabalha, atua e cria significado.

Os relatos, sobre as histórias de vida, foram acompanhados por um processo de observação participante das atividades dos professores nas escolas onde se realizaram as entrevistas. A opção por este desenho metodológico favoreceu a minha participação ativa como pesquisadora nas relações com os sujeitos da pesquisa; a entrada e o envolvimento na comunidade, onde estão inseridas as escolas; favoreceu também, vivenciar o dia a dia dos professores, funcionários, pais e alunos. Ao ser conduzida à sala de aula para a entrevista, alguns professores, com entusiasmo, apresentavam suas estratégias de trabalho com os alunos, suas conquistas e dificuldades, os cadernos com as atividades realizadas, os espaços reservados para a leitura, para a contação de história, para os jogos, para a arte e como fazia para sanar as dificuldades de aprendizagem. Desta forma, foi possível apreender mais do que dados estatísticos podem oferecer, pois ao estabelecer um contorno claro do contexto onde os

educadores trabalham, suas falas, atitudes e condutas se tornaram mais compreensivas.

O público alvo desta pesquisa foram professores vinculados à 3ª Coordenadoria Regional de Educação (3ªCRE), pertencente à Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (SME), que fazem parte do projeto “Escolas do Amanhã”. Esses profissionais trabalham como regentes do ensino fundamental³, como professores de Educação Física, na função de diretores, de diretores adjuntos e de coordenadores pedagógicos. Os gestores e coordenadores pedagógicos não foram entrevistados, mas foram sujeitos ativos e colaboradores valorosos, que tiveram um papel fundamental para a execução do trabalho de campo porque, além de permitirem e apoiarem sua realização, eles ajudaram a localização das escolas (desenhando mapas e referenciais de localização) e o universo dos docentes. O interesse principal foi pelos professores que lecionam do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, por fazerem parte do projeto da prefeitura que tem como preocupação melhorar o índice de desempenho dessas turmas com relação à alfabetização. Localizar as escolas não foi tarefa fácil. Algumas comunidades localizam-se em lugares de difícil e perigoso acesso. Apesar da tensão de localizar e transitar pelas comunidades, a receptividade foi amistosa e cooperativa, encontrando apoio e ambiente propício ao trabalho de pesquisa de campo. Quando na função de coordenadora pedagógica, tive a oportunidade de conhecer a maioria dos gestores e coordenadores das escolas pesquisadas, o que facilitou a minha estadia nessas unidades escolares. Ao participar das reuniões de

³ A Lei nº 11.274/06, sancionada em fevereiro, estendeu a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Com a medida - que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394/96) - a matrícula nessa etapa da Educação passa a ser obrigatória a partir dos seis anos de idade. In: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosrelat.pdf>.

Centro de Estudos, esta pesquisadora teve a oportunidade de apresentar o projeto de pesquisa e responder às perguntas dos professores sobre a pesquisa. Isto favoreceu a compreensão do porquê não entrevistar todos os professores, mas 2 de cada escola já que era uma pessoa só para categorizar, analisar e fazer a coletas de dados das respostas fornecidas pelos entrevistados. Mas também se abriu espaço para que todos tivessem acesso aos conceitos principais sobre resiliência. Após a apresentação desta pesquisadora aos docentes presentes à reunião, foi mostrado ao grupo um pano branco com uma mancha negra no centro. Foi solicitado que expressassem o que viam naquela imagem. Isto, com o propósito de chegar aos objetivos da pesquisa e revelar o que não era visto e que se passava no cotidiano da escola nas ações dos professores, representado pelo espaço branco, que era muito maior que o tamanho da mancha no centro do tecido. Esta idéia do pano branco com uma mancha negra borrada no meio fez com que os professores se manifestassem, opinando, expondo idéias, sentimentos e representações. A partir daí foi apresentado o projeto de pesquisa. Todo esse conjunto de procedimentos contribuiu para uma relação compreensiva e amistosa com todos os professores da escola e não somente com os selecionados, pelos gestores, para a entrevista.

Nas idas às escolas houve poucos incidentes. Em uma delas o carro desta pesquisadora ficou preso entre as barras de trilho fincadas na rua, sendo socorrida pelos próprios moradores. Em outra escola, perdi o caminho de volta e me embrenhei pela favela sendo ajudada, também, pelos moradores a encontrar o caminho de volta. Em uma terceira escola, ao telefonar para confirmar a minha presença naquela tarde,

esta pesquisadora foi informada que havia conflito entre os traficantes e a polícia e foi agendado um outro dia para a entrevista.

De acordo com Minayo (2008), a proximidade com os interlocutores, longe de ser um inconveniente, é uma necessidade insubstituível da pesquisa qualitativa empírica, para que o pesquisador relativize o seu espaço social, tenha empatia com o outro e se coloque no seu lugar. Desta forma, quando esse se integra no ambiente, acaba por ver a realidade com outras lentes, amplia sua visão e percebe sutilezas nos gestos, comportamentos, movimentos corporais, posturas, tiques, e outros aspectos sutis e evasivos. “Assim, o observador se torna parte integrante do contexto sob observação que ao mesmo tempo o modifica e é modificado por ele” (MINAYO, 2008, 214).

As etapas deste estudo foram as seguintes: revisão de literatura; levantamento de leis e documentos institucionais; preparação do roteiro de entrevista e observação; realização de entrevistas para reconstituição das histórias de vida concomitantemente com a observação participante e, ao final, categorização e análise dos dados cotejados com a literatura já estudada e a que foi acrescentada *a posteriori*.

A revisão de literatura foi uma das primeiras tarefas realizadas depois de definido o objeto de estudo. A pesquisa, a leitura e a análise de documentos como decretos, resoluções, portarias e comunicados publicados em Diário Oficial (D.O.) da Prefeitura do Rio de Janeiro, assim como de livros, capítulos, artigos e teses sobre o objeto da pesquisa serviram para a ordenação do conhecimento existente, anterior ao trabalho de campo.

A opção pelas histórias de vida permitiu ter acesso às experiências não documentadas ancoradas na realidade social, que geralmente são pouco exploradas; assim como engajar a investigadora numa interrelação com os atores ativos, pela observação dos fatos no cenário em que eles ocorrem.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos professores selecionados. A opção por gravá-las permitiu fidedignidade aos dados coletados, favorecendo a compreensão da lógica interna do grupo que fez parte do objeto de estudo.

As histórias de vida relativas a 30 professores e professoras foram lidas, ordenadas e a seguir passaram por um processo de categorização, em que se buscaram as estruturas de relevância e os núcleos de sentido atribuídos por eles a suas falas.

3.2. Estratégias de campo e roteiro de entrevista

Para chegar às escolas e iniciar o trabalho de campo, foi preciso obter a aprovação do projeto pelos Comitês de Ética da ENSP-Fiocruz (Protocolo de Pesquisa CEP/ENSP – Nº 73/10 – CAAE: 0076.0.031.000-10) e da Secretaria Municipal de Saúde (Protocolo de Pesquisa Nº 09/10 CAAE: 0006.0.314.000-10). A etapa de coleta de dados (realizar a pesquisa de campo e entrevistar os professores) seguiu todos os procedimentos de autorização e controle exigidos foi necessário pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e pela Terceira Coordenadoria Regional de Educação (3ªCRE) com base na Portaria E/DGED nº 41/2009.

Esta pesquisadora solicitou aos diretores das escolas o quadro de horário dos projetos e das aulas de Educação Física com o intuito de planejar a volta às escolas para as entrevistas. Isto, para utilizar os horários em que os alunos estão ausentes da sala de

aula com atividades em outros ambientes da escola tais como: quadra para aulas de educação Física, aulas de apoio à alfabetização, aulas com a professora de Sala de Leitura, projetos de xadrez e outros. As entrevistas foram realizadas, na sua maioria, durante os 50 minutos das aulas de Educação Física, pois era o espaço de tempo que o professor teria livre para ser entrevistado. Para a realização das entrevistas foi utilizado o próprio espaço físico da sala de aula, já que as atividades de Educação Física ocorriam, normalmente, na quadra de esporte ou no pátio destinado à recreação dos alunos. Em algumas delas, devido à localização das salas de aula que eram inundadas pelo barulho de vozes dos estudantes no recreio ou das aulas de Educação Física, a entrevista foi feita na sala dos professores o que não constituiu também uma situação adequada, pois não propiciou a privacidade necessária ao diálogo por causa da entrada e saída de funcionários e professores que chegavam para descansar, planejar, corrigir material de alunos, conversar e ou beber cafezinho. Houve duas ou três entrevistas agendadas para após a Reunião de Centro de Estudo de horário integral, pois nesse dia não havia aula em todas as escolas do Município do Rio de Janeiro. Nesse último caso, houve uma liberdade maior na comunicação, em que a entrevistadora e o entrevistado puderam discorrer sobre o tema em pauta sem se prenderem estritamente às questões formuladas e nem ficarem preocupados com horário. Já nos dias de Centro de Estudos Parciais, os alunos ou saem mais cedo ou entram mais tarde, o que restringia o tempo de entrevista.

As histórias de vida centradas na escolha da profissão e em suas consequências foram guiadas por algumas questões que interessavam compreender, sem tolher a liberdade de fala dos professores. O roteiro continha os seguintes itens, que têm como suporte

um conjunto de conceitos que constituem as faces do objeto da investigação. Mas todos estavam voltados para a operacionalização da abordagem empírica do ponto de vista dos entrevistados: (1) Por que e quando escolheu ser professor da educação básica? (2) Quem influenciou essa escolha? (3) Quando você começou, quais foram os principais desafios que você encontrou? (4) O que tem ajudado você a enfrentar os desafios? (5) quais os pontos mais negativos no exercício da profissão? (6) O que você faz para enfrentar esses desafios? (7) A partir do momento que entrou no magistério você se arrependeu de ter escolhido a profissão? (8) O que move você no sentido de seguir adiante, apesar das adversidades? (9) Se você fosse diretor o que modificaria para que essa escola fosse mais produtiva? (10) O que você faria se fosse Secretário de Educação do Município do Rio de Janeiro? (11) A que você daria ênfase nos concursos para professor? (12) O que você faria como acompanhamento e atualização dos professores já concursados?

Os tópicos assinalados acima não constituíram um questionário, mas um roteiro de orientação da conversa com finalidade (MINAYO, 2008), de acordo com o pressuposto da investigação. Dentre os 30 professores que participaram da pesquisa, 27 são do sexo feminino e três do sexo masculino. As entrevistas foram planejadas, no início, para 2 professores por escola das 13 escolhidas, mas por sugestão de 5 diretoras - nessas escolas - foram entrevistados 3 professores, aumentando, dessa forma, o quantitativo total.

Além do trabalho individual com histórias de vida, buscou-se junto aos gestores, que os docentes concordassem em participar de um grupo de estudos proposto pela pesquisadora, que aconteceu às quartas-feiras, com o argumento da importância

desses encontros para se socializar o processo e o andamento da pesquisa com os professores da unidade escolar. Em todos os casos, houve interesse nessa participação. A totalidade dos participantes desses encontros e das entrevistas concordou e permitiu a gravação de seus depoimentos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado e assinado por cada um dos participantes da pesquisa, conforme preconiza a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

O quadro 2 mostra o total de professores; quantos docentes readaptados, ou seja, afastados das funções - para as quais prestaram concurso - por determinação médica; quantos professores com DR (dupla regência); total de salas de aula, de turmas e de alunos na escola; número de funcionários de apoio, isto é, merendeiras, serventes e funcionários da COMLURB (Companhia Municipal de Limpeza Urbana do Estado do Rio de Janeiro/Brasil) que fazem parte do projeto “Escola Limpa” (cuida da limpeza interna e externa da escola) e funcionários da COMLURB que integram o projeto APA (Agente Preparador de Alimentos), trabalhando na elaboração da merenda.

Quadro 2: Profissionais que trabalham nas escolas

Escolas	Nº de prof.	Prof. readaptado	Prof. c/ Dupla Regência	Prof. c/ 2 matrículas	Nº de salas de aula	Turmas	Total de alunos	Servente	Servente readaptada	Merendeira	Merendeira Readaptada	Escola Limpa (COMLURB)	APA (COMLURB)
MÁRIO	21	01	02	03	10	16	448	01	01	04	02	02	-
LINS	38	02	11	02	19	18	471	-	-	-	03	02	05
GAMA	57	02	10	06	17	34	987	-	02	-	03	04	04
PATRICE	28	-	02	06	18	21	519	-	03	-	01	05	05
MOURÃO	44	-	03	06	16	33	957	-	02	-	01	04	05
NEREU	73	-	06	43	19	52	1532	-	03	-	02	02	06
AFONSO	40	-	08	26	16	32	975	-	02	-	-	03	02
RUBENS	44	03	04	15	16	41	1399	-	03	09	-	03	08
VERA	19	-	01	-	10	23	710	-	-	05	01	03	-
VINÍCIUS	27	-	03	04	22	22	617	-	-	-	-	05	07
FORÉIS	14	-	02	02	05	10	280	-	01	-	01	02	02
WILLY	26	02	13	-	20	20	520	-	-	02	-	02	03
BARROS	11	02	02	-	10	09	201	01	01	-	-	-	05

O Quadro 3, a seguir, mostra os diversos ambientes, das escolas que fazem parte da pesquisa, que favorecem atividades extras como: SL (Sala de Leitura), A (auditório), LI (Laboratório de Informática), SP (Sala de Professores); QEC (Quadra de Esporte Coberta); SD (Sala de Dança) e; AS (Sala de Artes).

Quadro 3: Ambientes físicos que estruturam algumas escolas

ESCOLAS	SL	LI	SP	QEC	A	SD	SA
E/SUBE/CRE (03.13.005) Mário Augusto Teixeira de Freitas	S	S	S	N	N	N	N
E/SUBE/CRE (03.13.503) Lins e Vasconcelos	S	S	S	S	S	N	N
E/SUBE/CRE (03.13.013) Ministro Gama Filho	S	S	S	S	S	N	N
E/SUBE/CRE (03.12.501) CIEP Patrice Lumumba	S	S	S	S	S	N	N
E/SUBE/CRE (03.29.001) Professor Mourão Filho	S	S	S	S	S	N	N
E/SUBE/CRE (03.12.014) Nereu Sampaio	S	S	S	S	S	N	N
E/SUBE/CRE (03.12.027) Professor Afonso Várzea	S	S	S	S	S	S	S
E/SUBE/CRE (03.12.022) Rubens Berardo	S	S	S	N	N	N	N
E/SUBE/CRE (03.12.037) Professora Vera Saback Sampaio	S	S	S	N	N	N	N
E/SUBE/CRE (03.28.501) Vinícius de Moraes	S	S	N	S	N	N	N
E/SUBE/CRE (03.12.026) Henrique Foréis	S	N	N	N	N	N	N
E/SUBE/CRE (03.13.502) CIEP Chanceler Willy Brandt	S	S	N	S	S	N	N
E/SUBE/CRE (03.12.028) Hermenegildo de Barros	S	S	S	S	S	N	N

Legenda

S	Sim	QEC	Quadra de Esporte Coberta
N	Não	A	Auditório
SL	Sala de Leitura	SD	Sala de Dança
LI	Laboratório de Informática	SA	Sala de Artes
SP	Sala de Professores	E/SUBE	Subsecretaria de Ensino (Unidade Administrativa)

Como revela o quadro 3, das 13 escolas, 12 possuem laboratório de informática; 3 escolas não possuem sala de professores; 4 escolas não possuem quadra coberta para as atividades de Educação Física; 5 escolas não possuem auditório; 12 escolas não possuem sala de dança nem sala de artes; todas têm sala de leitura. Este mostra que a maioria das escolas pesquisadas possui ambientes diferentes que favorecem atividades criativas e multidisciplinares.

3.3. Universo e amostra

Optou-se por uma amostra construída através de um processo de seleção que contou com a ajuda e o apoio dos diretores e coordenadores pedagógicos das 13 escolas do projeto “Escolas do Amanhã”, localizadas nas comunidades Parque União, Complexo do Alemão, São João, Cachoeirinha, Jacarezinho, Conjunto Engenho e Comunidade do Amor. Essa escolha se deu após um diálogo profícuo com esses gestores, no qual se buscou esclarecer os objetivos e metas da pesquisa e os conceitos e significados da temática sobre resiliência.

Foram indicados por eles os professores que apresentavam as características próprias de uma pessoa resiliente a partir da apresentação, por esta pesquisadora, das qualidades e traços que formam os pilares da resiliência, segundo a literatura estudada. Isto é, indicaram professores com iniciativa e criativos que fossem além das suas atividades docentes e que, no jargão profissional, “puxassem o grupo para frente”. Os professores recomendados lecionam na educação infantil (EI) para crianças de 4 a 5 anos de idade e no ensino fundamental, ou seja, para alunos do 1º ao 9º ano escolar (RIO DE JANEIRO, 2009 b). As escolas escolhidas localizam-se na zona norte do município do Rio de Janeiro, nos bairros do Méier, Engenho Novo e Inhaúma, nas áreas já citadas. Quatro dessas escolas são CIEP (Centro Integrado de Escola Pública) distribuídos nos três bairros indicados. Alguns desses profissionais trabalham também em escolas particulares de ensino. Todas as escolas que fazem parte da pesquisa trabalham com um sistema intenso de projetos criados pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

3.4. Procedimentos de análise

Com base nos marcadores semânticos apresentados pelos professores, criaram-se dois quadros em que se ordenou todo o material recolhido, de forma a se visualizar as respostas de cada professor. Os dados empíricos ou unidades de sentido, provenientes das histórias de vida profissional foram denominados “Quadros com as categorias empíricas” 1 e 2 que consta no ANEXO II e ANEXO III. Esta última classificação foi organizada pela recorrência e significância das falas, reagrupadas em número de doze categorias, que correspondem ao número de questões principais levantadas nas entrevistas. A partir daí, foi feita uma “Descrição do Perfil dos Entrevistados” e uma análise de cunho qualitativo das respostas (ANEXO I).

CAPÍTULO 4

CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS E PERFIL DOS PROFESSORES

4.1. Perfil dos professores

Com o objetivo de traçar o perfil dos professores, estes foram reunidos a partir de alguns critérios, tais como tempo de serviço no magistério, idade, escolaridade, sexo.

Apenas 2 professores têm até 5 anos de serviço no município, 10 deles têm de 6 a 15 anos de experiência, mas a predominância é de 11 docentes com mais de 16 anos de magistério. Conforme a tabela 1, os que já cumpriram mais de 25 anos de docência, praticamente, estão com tempo de serviço suficiente para se aposentar. Dos entrevistados, 4 têm mais de 30 anos em exercício do magistério.

Tabela 1: Distribuição dos professores pelo tempo de magistério

Tempo de magistério	Número de professores
Até 05 anos	02
De 06 a 15 anos	10
De 16 a 25 anos	11
Mais de 25 anos	07
Total	30

O que se observa na tabela 1 é que, se a idade mínima para se aposentar é de 25 anos de serviço, 7 professores já cumpriram esse requisito. Pois, segundo a Lei que rege a aposentadoria do magistério público municipal/ RJ, é preciso: a) tempo mínimo de dez anos de efetivo exercício no serviço público e cinco anos no cargo efetivo em que se dará a aposentadoria; b) sessenta anos de idade e trinta e cinco de contribuição, se homem; c) cinquenta e cinco anos de idade e trinta de contribuição, se mulher. Porém,

o tempo de contribuição e a idade serão reduzidos em cinco anos para o (a) professor (a) que comprovar, exclusivamente, efetivo exercício na função de magistério no ensino infantil, fundamental e médio (RIO DE JANEIRO, 2011b). A Lei 11.301/2006, de 10 de maio de 2006, estabelece esse tipo de aposentadoria especial também para os diretores de escola, coordenadores pedagógicos, supervisores das escolas públicas. Há situações de professores que têm tempo de serviço, mas não completaram a idade exigida, que é de 50 anos. Mas ocorre o inverso também, isto é, professores com idade e sem o tempo de serviço suficiente para pedir aposentadoria.

Tabela 2: Distribuição dos professores quanto à idade

Idade	Número de professores
Menos de 30 anos	01
De 31 a 40 anos	12
De 41 a 50 anos	06
De 51 a 60 anos	10
Mais de 60 anos	01
Total	30

A tabela 3 a seguir mostra que 80% dos professores pesquisados têm ensino superior completo e que 10% cursaram Mestrado. Não houve referência a professores com doutorado. Pela idade da maioria dos pesquisados, a exigência quando entrou no magistério, de acordo com a LDB⁴/71 Art.30 e 77, era de que o professor para o ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, tivesse formação preferencial em habilitação específica no 2º grau. No entanto, a LDB/96, Art. 62, que trata dos profissionais da educação, trouxe a perspectiva de “nível superior” para os docentes que atuam na educação básica, reforçada com “graduação plena”. Apesar de ter sido atualizado, o texto da Lei admite

⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

“como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental” a atual proposta da Escola Normal, de nível médio (DEMO, 1997, p. 50).

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 29).

Com olhar crítico, Demo (1997) vê entre os dois textos uma contradição, porque não é compatível a expectativa de nível superior pleno com uma trajetória apenas de nível médio. Todavia, o Art. 63 ressalta a proposta mais avançada:

Estabelecer a idéia de “institutos superiores de educação” para formação de “profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior”, além de outras finalidades mais gerais, como “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica”. Podemos considerar isso uma inovação fundamental, desde que o curso normal superior, à revelia do artigo anterior, não volte a decair em “licenciaturas curtas”, ou coisas do gênero (DEMO, 1997, p. 51).

Tabela 3: O nível de escolaridade do grupo de professores pesquisados

Nível de escolaridade	Número de professores
Ensino Médio	03
Ensino Superior	24
Pós-graduação	03
Total	30

As tabelas 1, 2 e 3 revelam dados importantes do grupo de professores entrevistados: são docentes habilitados, com larga experiência de magistério, capacidade e competência no trabalho educativo e instrutivo dos jovens e crianças a eles conferidos.

4.2. Contexto e espaço sócio-cultural da pesquisa

A estrutura da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (SME-RJ) possui um nível central e 10 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), que cobrem as diferentes regiões do município (CARVALHO, FELIPE e MANDELERT, 2011). As unidades escolares se organizam nessas 10 Coordenadorias e suas localizações se espalham pela cartografia da cidade, conforme mostra o quadro 4.

Quadro 4: Descrição da localização das Coordenadorias Regionais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

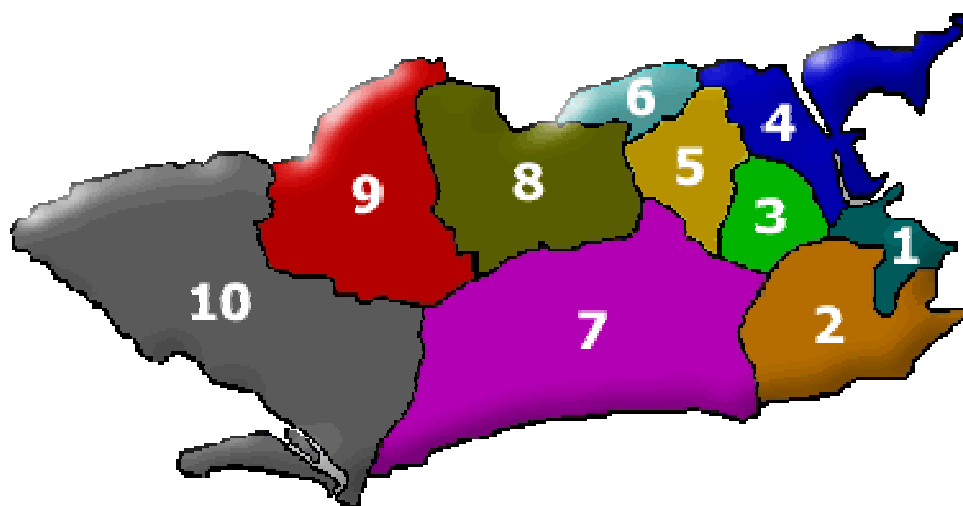
Coordenadorias	Localização	Bairros
1ª CRE	Centro/ Zona Norte	Centro, Paquetá, Caju, Cidade Nova, Catumbi, Rio Comprido, Lapa, Santa Teresa, São Cristóvão, Bairro de Fátima.
2ª CRE	Zona Sul/ Centro/ Zona Norte	Catete, Laranjeiras, Flamengo, Lagoa, Botafogo, Leblon, Ipanema, Urca, Gávea, São Conrado, Copacabana, Tijuca, Alto da Boa Vista, Vila Isabel, Grajaú, Andaraí.
3ª CRE	Zona Norte/ Zona Suburbana	Higienópolis, Cachambi, Engenho de Dentro, Engenho Novo, Méier, Piedade, Inhaúma, Del Castilho, Engenho da rainha, Rocha, Pilares.
4ª CRE	Zona Suburbana	Cordovil, Bonsucesso, Bancários, Penha, Olaria, Ilha do Governador, Brás de Pina, Penha Circular, Vigário Geral, Ramos.
5ª CRE	Zona Suburbana	Vila Kosmos, Irajá, Madureira, Marechal Hermes, Rocha Miranda, Quintino Bocaiúva.
6ª CRE	Zona Suburbana	Guadalupe, Anchieta, Pavuna, Ricardo de Albuquerque, Acari, Irajá, Barros Filho.
7ª CRE	Zona Oeste	Barra da Tijuca, Vargem Grande, Curicica, Jacarepaguá, Taquara, Praça Seca, Vila Valqueire, Tanque, Cidade de Deus, Anil, Rio das Pedras.
8ª CRE	Zona Oeste	Deodoro, Sulacap, Realengo, Padre Miguel, Bangu, Senador Camará, Jabour, Vila Aliança, Vila Kennedy.
9ª CRE	Zona Oeste	Inhoaíba, Campo Grande, Vasconcelos, Vila Nova.
10ª CRE	Zona Oeste	Paciência, Santa Cruz, Sepetiba, Guaratiba, Pedra de Guaratiba.

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2009c; CARVALHO, FELIPE e MANDELERT, 2011.

O mapa a seguir mostra a localização geográfica das 10 Coordenadorias Regionais de Educação distribuídas pelo território da cidade do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa foi realizada, somente, com os professores lotados nas escolas localizadas no espaço geográfico pertencente à 3ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação).

Mapa 1 – Localização Geográfica das Coordenadorias Regionais de Educação da Cidade do Rio de Janeiro



Fonte: RIO DE JANEIRO, 2009c.

O estudo que aqui se apresenta foi realizado na abrangência dessas 10 Coordenadorias Regionais de Educação, tendo como destaques as 13 escolas inseridas no projeto “Escolas do Amanhã” da 3ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação).

As “Escolas do Amanhã” constituem um projeto de iniciativa da Prefeitura do Rio de Janeiro, na gestão do prefeito Eduardo Paes e da atual Secretária Municipal de Educação, Cláudia Costin. Ele tem o propósito de transformar para melhor a realidade de 151 unidades do ensino fundamental localizadas em áreas consideradas de risco social da cidade do Rio de Janeiro. Segundo o Comunicado publicado no D.O. do dia 13 de março de 2009, os alunos dessas unidades escolares devem receber educação em período integral, com ensino programado de Ciências para todas as séries,

integrando ainda Cultura e Esportes. O projeto conta com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e reúne uma série de medidas que edificam o estudo dos jovens, além de prever bônus salarial para os professores. Os diretores das escolas que compõem o programa também passam por curso de preparação para atuarem dentro da proposta. Todas essas atividades têm como objetivo qualificar o ensino nessas unidades escolares (RIO DE JANEIRO, 2009a).

O quadro 5 com as 13 escolas que constituem o universo desta pesquisa, como já foi dito, revela que essas instituições estão situadas em áreas de risco social. A maioria é de difícil acesso, problema que se intensifica com vários outros obstáculos. Barras de trilhos de trem cimentadas no meio das ruas ou nas ladeiras são exemplos de objetos, que têm sido colocadas por delinquentes, traficantes de drogas e armas, com o intuito de dificultar a passagem de carros utilizados pela polícia, mas que impedem também o acesso dos correios na entrega de correspondências em geral, de carros pipa para o abastecimento de água, funcionários da Light, da COMLURB, etc. Todas essas comunidades têm um grave histórico de violência armada que vem se acumulando desde a década dos anos 1980. Por isso, essas são áreas denominadas pela prefeitura como conflagradas, por causa dos constantes conflitos entre delinquentes de várias facções ou com policiais que atuam na repressão à criminalidade.

As treze unidades escolares do projeto “Escolas do Amanhã” pesquisadas ficam na Zona Norte do Rio de Janeiro, e por causa das dificuldades citadas, lecionar nelas exige inúmeros sacrifícios dos professores e que seu trabalho real vá além do prescrito (BRITO, 2006). Também requer uma forte motivação e permanente compreensão do

contexto, uma vez que, ser professor em tais localidades e circunstâncias acarreta diminuição do prestígio profissional (TEDESCO, 1989).

No quadro 5 a seguir, constam as unidades escolares, da 3ª CRE, pertencentes à Secretaria Municipal de Educação pesquisadas, a designação que as identificam, o nome de cada uma delas, a comunidade à qual pertencem, as notas do IDE-Rio/2010, o total de aluno de cada Unidade Escolar e o número de professores entrevistados por escola.

Quadro 5: Alguns dados das “Escolas do Amanhã” da 3ªCRE/SME-RJ

Nº	DESIGNAÇÃO	UNIDADE ESCOLAR	COMUNIDADE ATENDIDA	NOTA DO IDE-Rio	Nº DE ALUNOS	Nº DE PROF. ENTREVISTADO
01	03.12.014	NEREU SAMPAIO	ALEMÃO	4,5	1.532	01
02	03.12.022	RUBENS BERARDO	ALEMÃO / NOVA BRASÍLIA	–	1.399	03
03	03.12.026	HENRIQUE FORÉIS	FAZENDINHA	4,7	280	02
04	03.12.027	PROFESSOR AFONSO VÁRZEA	ALEMÃO	4,6	975	02
05	03.12.028	HERMENEGILDO DE BARROS	CONJUNTO ENGENHO	4,3	201	03
06	03.12.037	PROFESSORA VERA SABACK SAMPAIO	ALEMÃO	5,1	710	02
07	03.12.501	CIEP PATRICE LUMUMBA	PARQUE UNIÃO	3,6	519	02
08	03.13.008	MÁRIO AUGUSTO T. DE FREITAS	SÃO JOÃO	–	448	03
09	03.13.013	MINISTRO GAMA FILHO	CACHOEIRINHA	4,2	987	02
10	03.13.502	CIEP CHANCELER WILLY BRANDT	JACARÉ	4,2	520	02
11	03.13.503	LINS E VASCONCELOS	COMUNIDADE DO AMOR	4,5	471	02
12	03.28.501	CIEP VINICIUS DE MORAES	JACAREZINHO	4,3	617	03
13	03.29.001	PROFESSOR MOURÃO FILHO	ALEMÃO	–	957	03

Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/sme/noticias/downloads/escolasDoAmanha.pdf>
(Adaptação e atualização de FAJARDO, I. N).

Vale sinalizar que a escola E/CRE (03.13.005) Nereu Sampaio, localizada na comunidade do Complexo do Alemão, não faz mais parte do projeto “Escola do Amanhã”, por não estar localizada totalmente dentro do perímetro das áreas em conflito

e não sofrer ameaça e risco de violência direta. Porém, esta pesquisadora já havia iniciado a pesquisa de campo e entrevistado um professor. Este material foi aproveitado e faz parte dos dados coletados. Esta informação foi repassada a esta pesquisadora ao retornar à escola com a intenção de entrevistar o segundo professor. O que não se concretizou.

CAPÍTULO 5

AS DIFERENTES HISTÓRIAS SOBRE A ESCOLHA DA PROFISSÃO PROFESSOR

5.1. Introdução

Este capítulo apresenta uma discussão acerca da escolha da profissão, envolvendo as três primeiras questões das entrevistas com professores que participaram da pesquisa. Buscou-se, com estas questões, perceber como esses docentes compreendem o magistério como profissão.

As três questões trabalhadas foram as seguintes: (1) Por que e quando você escolheu ser professor da Educação Básica? (2) Quem influenciou a sua escolha? (3) Você se arrependeu dessa sua escolha? Essas questões estão relacionadas aos fatores que influíram e interferiram na opção pela atividade docente, a trajetória percorrida e as expectativas em relação à profissão de Ser Professor.

A escolha da docência como profissão se materializa em diferentes circunstâncias de vida, no exercício e na subjetividade dessa opção. Decidir por algo faz parte da vida das pessoas e nem sempre é um momento fácil. A escolha de uma profissão é um passo importante de tomada de decisão por um projeto de vida pessoal e profissional, que envolve diferentes contextos e diferentes influências e fatores motivacionais, tais como a família, os amigos, a escola, os antigos professores.

As circunstâncias que conduziram os entrevistados à escolha do magistério como profissão, podem dar pistas sobre esses docentes, considerando que esta opção parte

da constituição de sua identidade profissional. As respostas foram analisadas levando-se em conta alguns determinantes sociais, educacionais, familiares, psicológicos, econômicos e políticos sugeridos pelos trabalhos de Soares (2002). Esses fatores não atuam separadamente e devem ser compreendidos na sua interrelação com o campo educacional.

Os depoimentos estão permeados com as histórias de vidas individuais, recordações, experiências boas e ruins que retratam a vida pessoal e profissional dos sujeitos que formam parte da pesquisa.

Mesmo não tendo planejado ou escolhido ser professor como primeira profissão ou por tê-lo feito em circunstâncias diversas - como influência de amigos, decepção na profissão anterior, incompatibilidade de horário com o trabalho, para não ser demitido - os profissionais da educação, selecionados para a entrevista, foram indicados pelos gestores das escolas onde lecionam, como tendo o perfil característico de pessoas resilientes. São professores, segundo os gestores das escolas, “*abnegados*”, que aprenderam com a prática da educação, com o fazer, com a experiência em sala de aula, buscando apoios por conta própria, num processo reflexivo e de superação:

Encontramos essa ideia desse profissional em todos os grandes pedagogos e cada um deles, a seu modo, consideraram o professor ou o educador um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência (PERRENOUD, 2002, p. 13).

Esse tipo de profissional pode muito bem estar em sintonia com o que Contreras (2002) chama de resgate da idéia do docente como profissional, pois dessa forma pode-se e deve-se defender valores, qualidades e características profissionais enquanto

expressam seu sentido em função do que requer a prática do ensino. A isso, o autor chama de *profissionalidade*, ou seja, o modo de ressignificar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho docente. Diferentemente de profissionalismo, termo evitado por ele segundo afirma:

“[profissionalismo é] uma descrição ideologicamente presunçosa do status e dos privilégios sociais e trabalhistas aos quais se aspira. Esta inserção, na pretensão de diferenciar-se de outras preocupações e de identificar-se com aquelas profissões liberais clássicas que gozaram de maior reconhecimento e prestígio em nossa sociedade, presta-se à perversão daqueles valores, em benefício de interesses corporativistas (CONTRERAS, 2002, p. 73).

Alguns dos professores participantes das entrevistas deram depoimentos de que, assim que entraram na sala de aula, se identificaram com a profissão e não saíram mais da escola, apesar das inúmeras dificuldades e do desgaste físico e mental. Mas aqui se trata de uma consumição pelo esforço na profissão, compensado pelos resultados obtidos no processo de ensino-aprendizagem e na formação dos alunos. Percebe-se nessa sutil relação professor-aluno um esgotamento pelo excesso de tarefas, mas, em contrapartida, uma satisfação pelo trabalho realizado como se vê abaixo.

Eu gosto de trabalhar com criança. Principalmente aqui, que as dificuldades são inúmeras. É uma coisa que desgasta demais, mas eu gosto e a gente aos poucos vai tendo resultados que fazem com que a gente continue (Prof. L).

O que, aparentemente, pode parecer uma impossibilidade, uma incapacidade diante “das inúmeras dificuldades”, pelo cansaço e desgaste físico e mental, em que muitos sucumbem e desistem, às vezes, pode estar aí uma prova da resiliência. Pois, segundo Flach, (2001, 12) “a resiliência não é uma questão meramente psicológica, é física também. Ter resiliência exige que os processos fisiológicos dos nossos corpos, atçados pelo estresse, funcionem bem”. Foi o que demonstrou, durante a entrevista, o

professor L, isto, pela capacidade de reverter uma situação adversa e sentir orgulho e satisfação ao descobrir novas formas de lidar com as adversidades em sala de aula, se reorganizar de maneira eficaz e conseguir, assim, resultados positivos dos alunos. Tudo isso o motivou a não desistir, prosseguindo na crença que todos conseguiriam alcançar as metas traçadas.

5.2. Motivos da escolha e início da vida profissional

A força dos afetos e das relações primárias - No caso das entrevistas analisadas o afeto é o elemento central das escolhas dos professores que aqui são considerados resilientes. É importante assinalar fortemente esse aspecto porque, embora uma série de outros fatores possa estar presente, dentre eles o econômico, esse foi o destaque e, possivelmente, o fator que ilumina o conjunto das falas sobre as escolhas. A palavra afeto tem origem do latim *affectus*, significando afetar, tocar, mostrar, exteriorizar. Estes vocábulos constituem os elementos básicos que, para Cunha (1986), revelam uma qualidade de quem tem forte inclinação para amar. Nas entrevistas com a maioria dos professores que se pode classificar como resilientes, em resposta à pergunta sobre o “por que escolheram a docência como profissão?”, responderam o seguinte: *“porque sempre gostei de criança, porque as carências delas são inúmeras (Prof.B)”*; porque *“era voltada para ajudar as pessoas (Prof. E); porque “a educação é uma das poucas áreas que você pode fazer alguma coisa para mudar o mundo, para mudar o contexto” (Prof.G).*

Essas respostas revelam ao mesmo tempo uma disposição de abertura para o outro e uma crença utópica do papel do sujeito nas transformações sociais que, segundo

Melillo, Ojeda e Rodríguez (2008, p. 99), podem ser “una consecuencia, sino también una fuente de resiliencia”.

Sabe-se que todo trabalho envolve algum investimento afetivo por parte do trabalhador, quer seja na relação estabelecida com outros ou mesmo na relação com o produto do trabalho. Mas a relação afetiva estabelecida com o exercício da docência é diferente e especial, pois ela é uma condição de êxito para a atividade profissional, assinala Codo (2006). Isto porque o papel do professor solicita o envolvimento da pessoa na compreensão da criança ou do jovem, num movimento de compartilhamento de interesses visando ao desenvolvimento de suas potencialidades.

“Escolhi por amor. Na antiga primeira série minha professora já dizia: Poxa, você tem jeitinho de professora. Talvez pela remuneração eu tenha procurado outro caminho, que me deu a certeza do que eu queria” (Prof. M); “Eu sempre gostei de ser professora. Consegui trabalho no comércio e fiquei por 5 anos. Tentei concursos e só consegui este ano” (Prof. N); “Sempre quis ser professora. Nunca tive dúvida da minha escolha” (Prof. P).

O sentido do afeto aparece na fala dos professores entrevistados, quando tentam explicar, inclusive, porque trocaram de profissão ou ainda pela identificação de classe.

“Eu tenho uma história por trás de família. Minha mãe veio do Norte com oito filhos. Ela era costureira, meu pai era pedreiro. Quando chegou aqui ela faleceu. Eu tinha 15 anos, a mais nova tinha quatro anos. Meu pai só trabalhando, trabalhando, trabalhando. E depois meu pai faleceu também. Ficamos os oito irmãos órfãos e foi cortado o estudo. Nós começamos a correr atrás. E aí cada um foi construindo a sua vida. E eu comecei a estudar um pouco mais tarde, porque eu tive que pegar no trabalho [...]. Eu procurei... eu mesma, terminar o ensino básico. Depois procurei também uma faculdade particular de Magistério. Foi tudo por minha conta mesmo. Não tive preparo de pai e mãe [...]. Eu fiz o Magistério à noite. Fiz meu primeiro concurso, passei e ingressei. Fui trabalhar em Santa Cruz e me realizei. Pois lecionei para crianças pobres, que trabalhavam. Quer dizer, me vi também porque eles trabalhavam e queriam estudar também. Eu já poderia estar aposentada

há cinco anos. Tenho mais de vinte e cinco anos de magistério, porque eu **averbei**⁵ (Prof. T). **Grifo meu.**

Essa força dos fatores efetivos envolvidos na escolha da profissão tem vários elementos de identificação e aqui surgiram pelo menos três: o incentivo familiar, o exemplo de professores e a solidariedade de classe.

O incentivo e a influência familiar - Ao perguntar quem influenciou a escolha pela docência, mais da metade dos professores responderam que foram influenciados por alguma pessoa da família ou porque a mãe, tios (as), irmãos (ães), primos (as) avós eram professores. Sendo a família parte importante na vida de qualquer pessoa é natural que no momento de escolha profissional esse grupo primário atue de forma positiva ou negativamente nesta decisão. Mesmo que não apareçam de forma consciente, os fatores familiares exercem papel decisivo na hora da escolha da carreira.

“Foi minha família e meu lado maternal, minha paciência” (Prof. A); “Eu sofri influência da **minha mãe**. Ela não é professora, mas me fez ser mais humana” (Prof. J); “Foram as **minhas irmãs**” (Prof. L); “A **minha mãe** adotiva. Ela era professora de ensino médio” (Prof. P); “Eu tenho **primos, primas, tios, tias** que são professores. Creio que veio no DNA” (Prof. Q); “**Minha prima** me incentivou” (Prof. R); “**Minha mãe**. Ela era professora da rede particular” (Prof. T); “Minhas duas **tias** professoras”; (Prof. S); “Minha **irmã** caçula que teve mais regalia” (Prof. U); “**Meu pai** não me influenciou, ele me obrigou a fazer o Curso Normal. Para ele, toda enfermeira dorme com o médico” (Prof. V); “**A minha avó**” (Prof. W); “Não diretamente, apesar de ter muitos **professores na família**” (P. X); “**Meu pai** dizia que o melhor para o povo era a educação” (Prof. A2); “**Minha mãe** e minha irmã que são professoras do município” (Prof. B2); “[...] A **minha mãe**. Venho de uma **família** de professores” (Prof. D2). **Grifos meus.**

⁵ Averbei - Averbação de tempo de serviço/ contribuição - É o registro, na pasta funcional do servidor, do tempo de contribuição decorrente de vínculo de trabalho prestado a outras instituições, públicas ou privadas, desde que este período não tenha sido aproveitado para outros quaisquer benefícios (de natureza previdenciária) em quaisquer outras entidades (públicas ou privadas). In: <http://www.ufrgs.br/prorh/conteudo/servidor/manual/averba/averba.htm>.

No primeiro caso, para muitos, a opção começou na infância, ao brincar de boneca, de escolinha e, sobretudo, imitando pais ou familiares referenciais que desempenharam papéis importantes em suas vidas. No caso das influências familiares, Bourdieu (2007, p. 41), assinala os objetivos que reproduzem a estratificação social. “Cada família transmite aos seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, certo capital cultural e um certo *ethos* [...] que contribui para definir [...] as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar”.

“Desde a minha infância eu já havia escolhido essa profissão. Sempre gostei de brincar de professora” (Prof. D); “O ensino foi uma coisa decidida desde criança” (Prof. F); “Quando criança já brincava de escolinha. Eu ditava as regras. Aos 13 anos comecei a dar aula em casa” (Prof. K); “Eu adorava brincar de escolinha. Gostava de ser professora” (Prof. O).

As respostas dos professores corroboram a hipótese da força da socialização primária na discussão sobre a questão da herança cultural familiar, que segundo Bourdieu, nega o caráter autônomo do sujeito individual. Bourdieu não utilizou a palavra sujeito, justamente por rejeitar a idéia do sujeito livre. O que se encontra com frequência é o termo agente, por significar aquele que age. Como escreve Nogueira (2006, p. 60; 63), em linhas gerais, cada indivíduo é caracterizado em termos de uma bagagem socialmente herdada. Assim como, também, os *habitus* são hábitos de classe, de segmentos, de gênero, de etnia, não são só pessoais. Hábitos esses, formados “pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso dos grupos sociais, [...] construindo um conhecimento prático daquilo que está e daquilo que não está ao alcance dos membros do grupo”. Do pondo de vista de Pierre Bourdieu, “o capital cultural constitui o elemento da herança familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar” dos indivíduos. Pode-se dizer que os depoimentos dos professores

revelam esse poder do agente família, que não tem plena consciência das ações, cuja história é coletiva.

Influência de professores referenciais - Em segundo lugar, essa transmissão de valores, como se pode observar na fala do grupo estudado, recebe forte reforço de professores queridos e admirados que tiveram profunda influência nos hoje educadores, e em suas escolhas profissionais. No caso dos professores inspiradores da carreira, a memória afetiva mostra que eles certamente não só transmitiram conteúdos, informações, conhecimentos, mas ensinam postura, atitudes, valores e seu envolvimento incondicional com sua profissão. O mesmo ocorre no caso das pessoas que já tinham parentes professores.

“Vim de uma família que já tinha professor” (Prof. A); “Sempre gostei de imitar meus professores. Quando pequena, brincava de bonecas e tinha um quadro negro” (Prof. H); “Escolhi aos oito anos de idade. Quando fui para a escola eu já ajudava a ensinar. Minha mãe adotiva me alfabetizou” (Prof. I); “Quando aluno, vivia intensamente a escola. Tive professores de referência de Ed. Física. Na formação vi que minha linha era o magistério” (Prof. L).

Solidariedade de Classe - Em terceiro lugar, a pesquisa aponta, pelo menos um caso explicado pelo entrevistado como solidariedade de classe. Quando o entrevistado (Prof. T) diz que toda a vida vem lecionando para crianças pobres e que estas também trabalham para ajudar em casa, destaca-se nessa fala a identificação do professor com os alunos, por causa de sua origem pobre e vivências de carências materiais, o que o fez se encantar com a profissão, vendo nela uma oportunidade de contribuir para o sucesso de crianças em situação semelhante. No seu caso, houve uma identificação e uma forte empatia com seus alunos e alunas, no entendimento de seus sentimentos de alegria, tristeza, raiva e medo, criando, assim, um ambiente receptivo e de apoio ao seu desenvolvimento em sala de aula. Este professor tem sessenta e quatro anos de idade,

entrou com o processo de aposentadoria e, antes que saísse a publicação no Diário Oficial, cancelou o pedido e voltou para a sala de aula. No momento da entrevista, ele alfabetizava uma turma com 35 alunos do 1º ano do ensino fundamental, em um CIEP na zona norte do Rio de Janeiro, localizado numa comunidade de moradores com baixo poder aquisitivo e que convivem com a insegurança e o medo constantes em relação a grupos de traficantes armados.

Esse professor conseguiu, com sua atitude determinada, empática, simpática e acolhedora mostrar a importância de uma das características das estruturas ambientais que, no dizer de Flach (1991), facilitam a resiliência: o trato e o contato humano positivo. Mesmo podendo se retirar de suas obrigações, ele sentiu necessidade de continuar sendo útil, importante (alguém se importa com ele) para alguém, assim como, da mesma forma, se importando (tornando alguém importante) e se dedicando a outras pessoas. Ou seja, com atos ele mostrou que se tornou importante para as crianças, mas, principalmente, que o desenvolvimento das crianças se tornou o sentido de sua vida. Segundo Carmello (2008, p. 158), “a história de um resiliente é a história de um ser humano que cresce, amadurece e aprende principalmente por suas capacidades, características positivas e pelo mútuo apoio entre os que estão ao seu lado”.

Vê-se como marco a dimensão da afetividade naqueles que optaram pela profissão de professor como uma oportunidade de contribuir para transformação de pessoas para a cidadania e para a convivência social pautada em valores humanos, consubstanciados na obrigação moral da profissionalização docente e na preocupação, respeito e interesse pelas necessidades e carências dos discentes.

Esses dados, de que a maioria dos professores entrevistados escolheu a docência ainda na infância e que desde criança já brincava de professor, contribuem para que os que trabalham nas escolas em contexto adverso e em condições muito difíceis, passem pelo processo de adaptação aos novos conhecimentos, às inovações tecnológicas, às múltiplas exigências do mundo atual, ao atendimento às necessidades do aluno de hoje, acompanhando as mudanças sócio-educativas, sem sofrer forte abalo na sua saúde física e mental e no seu bem-estar ou sem ser vencidos pelas barreiras e adversidades encontradas. Pois, quanto mais as responsabilidades do trabalho permitir usar os talentos e interesses manifestados na infância e na juventude, maior será a probabilidade de se ter profissionais melhores, assertivos, com tendência ao sucesso, pelo bom humor, flexibilidade e criatividade. Brincar de professor, quando criança, pode vir a ser um dos instrumentos de medida, uma bússola importante na busca e no direcionamento do tipo de atividade profissional preferida e que se irá dedicar com prazer, segurança, significado e êxito apesar das circunstâncias adversas, que por ventura, aparecer no ambiente de trabalho (FLACH, 1991; PEREIRA, 2002; POLATO, 2008, THURLER, 2011).

Todos os três aspectos aqui assinalados mostram claramente a importância do processo de socialização primária e das disposições que estruturam a vida adulta. Como escreve Rodrigues (2007), “a educação é uma ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social”.

[...] A educação tem justamente por objeto formar o ser social; pode-se então perceber, como que num resumo, de que maneira este ser se constitui através da história. A pressão de todos os instantes que sofre a criança é a própria pressão do meio social tendendo a moldá-la à sua imagem, pressão de que tanto os pais quanto os mestres não são senão representantes e intermediários (RODRIGUES, 2007, p. 49).

A criança, quando vem ao mundo, não traz consigo mais do que sua natureza de indivíduo e não resulta de um desenvolvimento espontâneo. O ser que acaba de nascer necessita da sociedade e das gerações mais velhas para desenvolver nele “um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política ao seu conjunto e o meio ao qual se destina particularmente” (DURKHEIM, 2007, p. 14; 15).

Portanto, a educação que, para Durkheim (2007), constitui um processo de socialização das novas gerações, desperta e cria no ser humano, desde a infância, um senso moral e social de valorização e dignidade da vida humana. Mas também, como a educação tem um caráter reprodutivo, ela aponta para os lugares sociais possíveis e desejáveis do sujeito: “toda a educação, tanto a do rico como a do pobre, aquela que conduz às carreiras liberais como a que prepara para as funções industriais, tem por objetivo fixá-las nas consciências” (DURKHEIM, 2007, p.16). Neste sentido, o processo de socialização primária é um dos fatores responsáveis pela transmissão de experiências e representações coletivas da atividade educativa. Portanto, a escolha da profissão como educador contém um conjunto de influências em que a própria família e os próprios professores têm um peso muito importante.

Embora a questão da escolha, tal como apresentada pelo grupo estudado ressalte a força do afeto e das relações primárias e secundárias nas escolhas, não se podem desconhecer outros fatores importantes. Um dos entrevistados, por exemplo, comentou que sua escolha aconteceu “*depois que um menino veio a falecer no centro cirúrgico*” (Prof. G) onde atuava como instrumentador. Depois desse episódio, resolveu trocar de profissão e cuidar de criança. Para Melillo, Ojeda e Rodríguez (2008), cada vez que

tenta se reerguer ou ajudar o próximo, a pessoa repara uma parte dela mesma. Esse depoimento, na verdade também remete a uma escolha movida por um fato traumático, portanto, de ordem psicológica. Dez professores responderam que a escolha da profissão foi permeada por diversas circunstâncias: arrependimento da profissão anterior; escolha por acaso; falta de escolha ou opção; perda da prova para uma outra área profissional; para não ser demitida. Os vários motivos ressaltam uma combinação de fatores presentes na escolha de uma profissão, que segundo Soares (2002 p. 45), são: 1) *políticos* – referentes especialmente à indução da política governamental e seu posicionamento perante a educação; 2) *econômicos*, que dizem respeito ao mercado de trabalho, à globalização e à informatização das profissões, à falta de outras oportunidades, ao desemprego, à dificuldade de vir a ter um emprego; 3) *sociais* – concernentes à divisão da sociedade em classe sociais, à busca da ascensão por meio do estudo, à influência e efeitos da globalização na cultura e na família; 4) *educacionais* – que compreendem o sistema de ensino e ao acesso promovidas pelas universidades públicas e privadas; 5) *familiares* que impõem certas expectativas culturais influenciando as decisões pessoais e os papéis profissionais; 6) *psicológicos* – que dizem respeito aos interesses, às motivações, às subjetividades, às habilidades, às competências pessoais, mas, que dizem respeito, também, às situações e fatos traumáticos.

Como assinala Moreira (2002), as contínuas e penetrantes influências do meio social têm efeitos fundamentais na formação dos indivíduos e nas suas opções profissionais. Nesse sentido, de acordo com o autor (op. cit.), John Dewey destacou três importantes dimensões culturais que interferem nesse processo: os hábitos da linguagem, as

maneiras e a apreciação estética. Com relação à linguagem, o modo de falar e as dimensões do vocabulário se formam nas relações habituais da vida e se desenvolvem como uma necessidade social de relacionar-se com o outro. Sobre as maneiras e as dimensões estéticas, Moreira (2002) comenta o seguinte:

No caso das maneiras, elas são adquiridas de forma eficaz nos atos cotidianos, respondendo a estímulos efetivos, e não como conhecimentos teóricos transmitidos. No que diz respeito à apreciação estética, ele contesta a noção comum de que o gosto seria simplesmente uma questão pessoal, ressaltando a importância de disposições que jazem abaixo do plano da reflexão e que se formam no incessante movimento de nossas interações sociais (p. 125)

As escolhas motivadas por outros fatores - Dos 30 professores entrevistados, 12 responderam que a escolha da profissão foi por uma questão de oportunidade, que não escolheram e ou não tinham escolhas, por circunstâncias que já estavam ali presentes, instaladas naquela época, naquele contexto. Porém, muitos deles terminaram por adotá-la com entusiasmo, como mostram os depoimentos.

“Eu trabalhava numa concessionária com a parte financeira da empresa. Resolvi fazer faculdade. Escolhi o curso de Letras. Como não dava para conciliar o horário de trabalho, optei por fazer Pedagogia e me apaixonei” (Prof. W); “Escolhi assim porque me formei e fui trabalhar na escola onde eu estudava. Tinha dezoito anos. Comecei e gostei (Prof. S)”; “Foi por acaso. Fiz o Normal por causa da minha amiga, para ficarmos juntas, pois ela iria fazer o Normal. Porém, só eu sou professora” (Prof. H); “Trabalhei numa editora. Fui demitida e, prometi a mim que ninguém mais me demitiria e fiz o concurso público. Hoje, eu adoro o que faço” (Prof. Z); “Porque eu perdi a prova para o científico. Eu queria trabalhar. Meu sonho era ser química. Não penso em largar o magistério” (Prof. Q).

O relato a seguir mostra a influência do contexto nas escolhas:

“Na época você tinha duas opções quando acabava o ginásio: o Curso Normal ou Científico. Eu escolhi o Normal”. (Prof. D)

Nas respostas de alguns professores entrevistados diferentes fatores se misturam na escolha profissional, como é possível observar a seguir.

“Eu é que influenciei minhas irmãs. Ninguém me influenciou. Eu sempre gostei” (Prof. E); “Foi o destino. Foram as circunstâncias, as oportunidades. Fui seguindo o conselho de amigos. Não tem ninguém professor na família” (Prof. F); “Indiretamente foi minha amiga” (Prof. H); “Não tive apoio de ninguém. Quando eu passei para o Instituto de Educação, minhas tias, que eram professoras do Município do Rio, me deram os pêsames. Mas eu continuei, porque para mim era um sonho que eu realizei” (Prof. I); “Acho que ninguém me influenciou. Foi a convivência e as coisas boas que aconteceram na escola. Isso tudo me deu ânimo” (Prof. A).

A trajetória que pode elucidar o contexto atual da profissão docente tem estreita relação com a história da educação escolar e com os dilemas e desafios enfrentados ao longo de décadas⁶. A vertiginosa mudança social, a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massa, a lentidão do atendimento às novas exigências, as dificuldades de adaptação diante das aceleradas mudanças, de demandas mutantes e constantes (des) (re) organização do sistema escolar público, têm provocado, o que diria Zaragoza (1999, p. 13) o mal-estar docente, expressão que denota, na literatura pedagógica, o conjunto de reações dos professores, como grupo profissional desajustado, frente aos conflitos, a crise contemporânea da profissão e as circunstâncias adversas no ambiente de trabalho. Para Zaragoza (op. cit.) o termo mal-estar difere do vocábulo dor, porque este é algo determinado e que se pode localizar pelos sintomas manifestos. Porém, o mal-estar demonstra que algo não vai bem e que não se consegue definir o quê e o porquê. Esse desconforto pode surgir, segundo o autor (op. cit.), “do paradoxo de que essa mesma sociedade, que exige novas responsabilidades dos professores, não lhes fornece os meios que eles reivindicam para cumpri-las. Outras vezes, da demanda de exigências opostas e contraditórias”. Corroborando, desta forma, com os conflitos e angústia do Prof. F, quando reclama da *“falta de organização e de uma coisa definida”* no sistema educacional das escolas

⁶ Para resgatar esse processo histórico, ver referências desta publicação: NÓVOA, António, cap. I, 1999.

públicas, somando a isso, a violência e a falta de perspectivas de melhora, que força o professor a buscar estratégias e ações que ultrapassem o trabalho prescrito e as suas possibilidades de formação contínua (NÓVOA,1999; ZARAGOZA,1999; TEDESCO,1989).

Uma escolha culturalmente naturalizada entre as mulheres - Neste trabalho de pesquisa, para se manter a identidade dos entrevistados sob sigilo, tratam-se todos por professor⁷. Mas, como seria de se esperar, neste estudo chama atenção a preeminência eminentemente feminina da profissão. Observam-se três respostas semelhantes quanto à escolha da carreira que nos remetem para uma compreensão do lugar da mulher no espaço social e do imaginário criado sobre a mesma dentro da sociedade brasileira: a mulher procurava conquistar uma identidade própria por meio da educação, apesar da preponderância e supremacia masculina (SILVA e FILHO, 2011):

“Na época a opção era ser professora” (Prof. A); “Eu escolhi a profissão quando tinha 15 anos, porque era mais fácil para uma mulher ser professora e ter uma profissão” (Prof. V); “Eu queria ser enfermeira, mas meu pai, meio tirano, ditou: ou faz o curso Normal ou vai ajudar sua mãe nos trabalhos de casa” (Prof. U).

Até o século XIX, as mulheres eram criadas para as funções da maternidade e para o cuidado do lar, o que estava relacionado à função maternal de forma naturalizada, diferentemente do homem que, segundo padrões culturais não se adequava ao exercício de ensinar e lidar com crianças pequenas. A visão corrente é que essas atividades demandavam certos cuidados relacionados com a maternidade, como

⁷ Substantivo masculino - significando homem ou mulher cuja profissão é dar aula em escola, colégio ou universidade; mestre, docente. Houaiss. RJ: Objetiva, 2001.

carinhos, toques corporais e higiene (BRITO et al, 2003). Em geral, essa ótica do papel da mulher permanece até hoje.

No entanto, outras professoras, mesmo achando que os homens não são preparados para lidar com crianças, acreditam que essa compreensão tenha a ver com a questão do julgamento moral dos pais, da comunidade e delas próprias. Trata-se da naturalização dos afazeres femininos realizados no âmbito doméstico, os quais se estendem à escola (BRITO et al, 2003, p. 46).

A profissão de professor, porém, teve em sua origem a predominância da figura masculina por meio dos educadores clérigos e sacerdotes. Estes faziam uso de regras severas e dispositivas de poder que ditavam saberes sobre o jovem, seu corpo, sua sexualidade, sua religiosidade, seus interesses e vontades e sobre a visão de mundo. A igreja formulou imagens que obrigaram a mulher a continuar enclausurada no espaço doméstico, favorecendo assim, a desigualdade entre os sexos.

De acordo com Silva e Filho (2011), na trajetória da mulher na sociedade brasileira constata-se a sua presença na educação básica como primeira conquista do seu reconhecimento social e profissional. Contudo, e de forma paradoxal, foram nas instituições confessionais privadas que a professora da educação básica recebeu inicialmente sua formação, o que possibilitou uma articulação entre o privado e o público (FROTA e SCHUELER, 2007).

No que diz respeito à questão de gênero, implícita nas respostas dos entrevistados, Codo (2006) elucida que a concepção da dependência das mulheres seja do pai ou do marido e a concepção de que o trabalho docente constituía, em parte, um prolongamento de algumas das tarefas realizadas no lar como cuidar da casa, educar os filhos e dar atenção ao marido – denominada por Pierre Bourdieu de “capital social

da família” (Loyola, 2002, p. 48) – são elementos que conformam a identidade profissional destas trabalhadoras.

Mas, apesar disso, na medida em que o acesso à profissão requeria superar um exigente exame de proficiência e a formação das professoras era de elevada qualidade, obedecendo a padrões europeus (muito admirados e valorizados na época), o senso de competência profissional ajudava a contrabalançar os aspectos derivados da identidade de gênero que colocavam a estas trabalhadoras num espaço de subordinação (CODO, 2006, p. 67).

Entrevistado por Loyola (2002, p. 49), ao responder sobre o uso frequente do conceito de violência simbólica, entre outras coisas, Pierre Bourdieu esclarece que a dominação masculina é exemplo desse conceito, isto é, da violência que resulta do fato de as pessoas – homens e mulheres - terem na cabeça princípios, percepções e maneiras de ver que são produto de relação de dominação com a colaboração delas próprias. O que significa que as estruturas sociais levam-nas – desde a infância, na família, na escola – a incorporar, interiorizar um tipo de relação masculino-feminino pelo sistema de adjetivos, como por exemplo, as mulheres acharem que são destinadas às belas artes, aos estudos e práticas de cunho social, enquanto aos homens cabem as carreiras da matemática, da física, do mercado financeiro, por exemplo. Se as coisas acontecem assim, lembra o autor, é porque as mulheres pensam dessa forma. A dominação de gênero é muito difícil de ser modificada, pois para que essa transformação aconteça é necessária uma revolução simbólica, nas cabeças, já que os modelos culturais são naturalizados e reproduzidos em todas as instituições e esferas como a igreja, a escola e o Estado. Para ele, os lugares de luta não podem se reduzir ao plano doméstico. E dá como exemplo o fato de “o setor público que se pretende destruir, atualmente, ser aquele no qual mais trabalham as mulheres (escolas, hospitais, etc.) e do qual as

mesmas são as principais beneficiadas (serviços sociais, assistência às creches etc.)” (LOYOLA, 2002, p. 50).

Uma narrativa diferente das demais - Dos trinta professores entrevistados apenas um se diferencia das narrativas construídas anteriormente, já que se trata do único entrevistado com plano de desistir e mudar de profissão. É importante levar isso em conta, ainda mais se tratando de um professor que ingressou recentemente no magistério, como é o caso do entrevistado (Prof. F).

“Já estou há dois anos me preparando para mudar. Dou aula há dois anos, mas parei para fazer o mestrado com a intenção de mudar de rumo. Mas estou estudando pra concurso para fazer outra coisa, pra mudar de área. Eu tenho uma matrícula no Município outra no Estado e dou aula para cursinho. E com esse ritmo de trabalho não consigo tempo para fazer um doutorado. Na verdade, ao todo, são quatro colégios em que eu trabalho. Muitas vezes pensei em largar e ficar só estudando. Mas preciso desses empregos para seguir a minha vida. Mas por causa da necessidade financeira [...] é que me dá motivo de acordar cedo e dizer: vamos lá que você tem que ir trabalhar e ganhar seu dinheirinho. É pelo lado financeiro mesmo, porque pelo lado profissional eu já me desiludi completamente e estou pronto para ir embora” (Prof. F).

Apesar de ser apenas um que tem vontade de desistir, mesmo se mostrando absolutamente responsável e envolvido com o desenvolvimento de seus alunos, seu gesto e suas palavras serão aqui aprofundados porque talvez, esse perfil seja um dos mais comuns entre os docentes do ensino fundamental que atuam em áreas de risco social. Haja vista o contexto atual da profissão e a relação desta com a história da educação escolar e seus dilemas e desafios durante décadas.

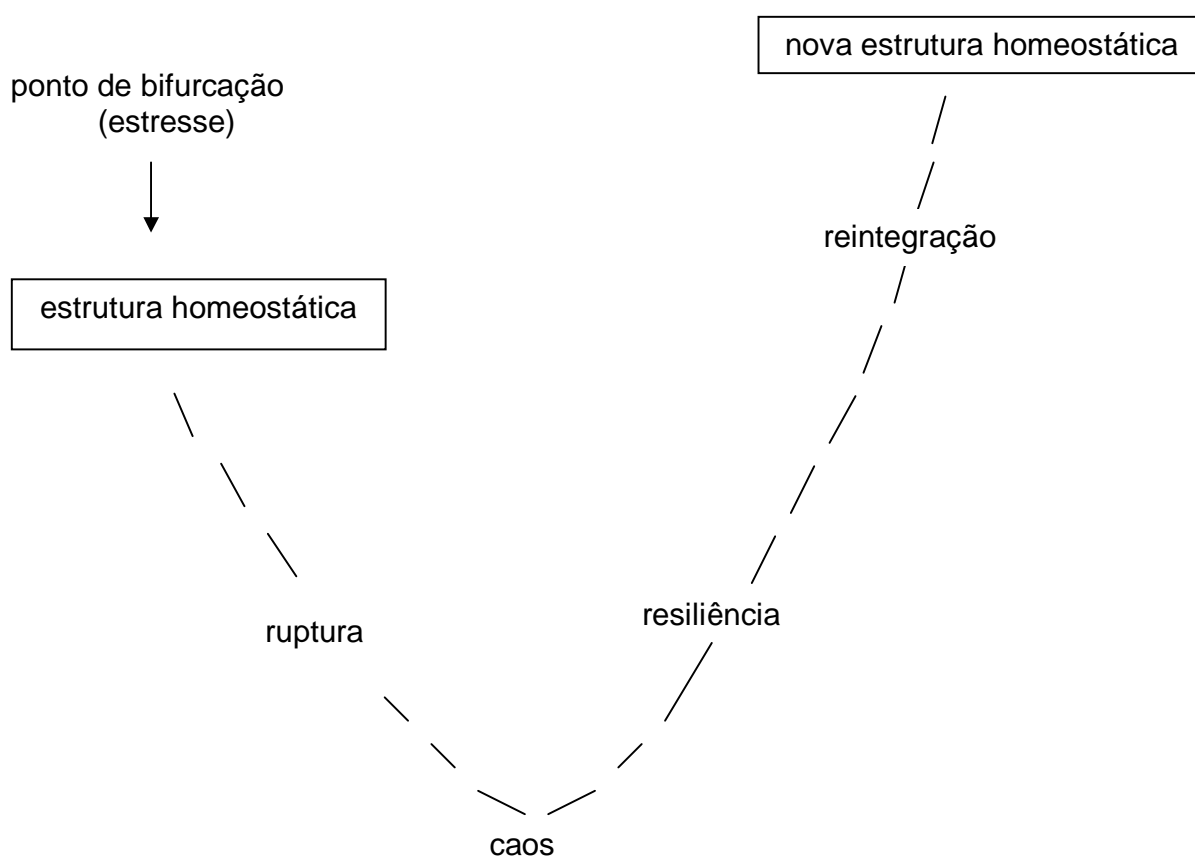
Segundo Henderson e Milstein (2005, p. 58), “es crucial comprender esta realidad, advertir los extraordinarios desafíos que enfrentan los educadores y hacer un esfuerzo consciente por incrementar la resiliencia de este importante grupo de profesionales”.

Segundo os autores existem muitos fatores ambientais externos e internos na escola que afetam a resiliência do docente.

Segundo Flach (1991, p. 61), a resposta saudável - sobretudo quanto ao estresse associado aos pontos de bifurcação, sem desintegração – inclui a ruptura. E quando isso não acontece pode surgir a doença. Embora esta costuma aparecer quando não se é capaz de reorganizar a vida de uma forma diferente, mais eficaz, o que se traduz em mudança. O autor denomina “essas forças necessárias para administrar os ciclos de ruptura e reintegração” ao longo da vida de resiliência. É preciso ter consciência de seus limites para admitir que o afastamento, o rompimento e a mudança são necessários para “sobreviver ao impacto de fatos estressantes”.

O desenho que se segue ilustra o ciclo normal de ruptura e reintegração que teve como fonte Flach (1991, p. 30).

Ciclo normal de ruptura e reintegração



O autor (op. cit., p. 23; 24) descobriu e começou a entender a desintegração como fato normal, quando ele próprio passou por uma crise existencial. Segundo Frederich Flach, a desintegração não só é um fato normal como é necessário. Trata-se de uma resposta a mudanças significativas do ser humano ou dos ambientes. Resumidamente, ponto de bifurcação significa momentos de extrema mudança, quando o indivíduo é duramente desestabilizado. Esse pensamento de Flach se inspira da teoria de Ilya Prigogine et al.

(1996) para quem existem bifurcações na existência dos seres vivos e também dos seres humanos que exigem mudanças e essas podem ocorrer em várias direções, uma vez que, segundo sua teoria, não existe uma teleologia. Atlan (1979) completa esse pensamento afirmando que o ser vivo pode optar por mudanças que tornem a sua vida mais complexa e melhor e assim se fortalece ao longo do ciclo de vida, à medida que se passa de uma fase a outra. Homeostase é palavra derivada do latim *homeo* que significa o mesmo e *stasis*, quer dizer falta de movimento. Então, homeostase é o poder que têm todas as estruturas na vida do indivíduo de se manter em um estado de relativo equilíbrio. “É uma força biológica que funciona no sentido de preservar o *status quo* e restaurá-lo quando este sofre algum distúrbio”. Segundo Frederic Flach, a ruptura ocorre sempre que se é obrigado a aprender algo importante que contraria algum arraigado conceito anterior e, portanto, rompe-se a homeostase. Quanto à reintegração, ele classificou de segunda parte de uma resposta saudável ao estresse, que inclui “juntar os pedaços do nosso eu e do nosso mundo, reunindo tudo para formar uma nova homeostase”. Só que esse autor se esqueceu de dizer que essa homeostase é sempre provisória, uma vez que o “estado” do ser vivo é antes de tudo o desequilíbrio em busca de mudança e de mais complexidade ou então da morte. Frederic Flach dá o exemplo da jovem que aceitou o fato de não entrar no time da faculdade, depois de descobrir que havia se enganado ao se achar uma atleta magnífica quando estava ainda no 2º grau, pois tinha sido até campeã do seu time. Mas quando foi para a faculdade, não saía do banco de reserva. Essa jovem acabou se dedicando de tal forma aos estudos que se formou com distinção. Quem sabe o professor F, ao mudar de profissão (ruptura) e se manter relativamente equilibrado (homeostase) em meio à mudança (caos), consiga se reintegrar e reestruturar sua vida profissional e ser feliz.

Segundo Flach (1991), o importante é a pessoa sentir que tem mais valor do que o ambiente o faz acreditar que tem.

No pensamento de Nóvoa (1999) e Codo (2006) os professores começam a demonstrar cansaço e visíveis sinais de esgotamento físico e mental. Para eles, o trabalhador que se envolve afetivamente com os seus clientes (alunos), se desgasta e, num extremo, desiste, não aguenta mais e adocece.

Para Zagury (2006), o professor num tempo de tantas mudanças precisa ser ouvido e integrado nas soluções e escolhas. Pois ele costuma estar mais apto a apontar os nós do sistema do que enfrentá-los, até porque é tratado como mero executor de tarefas. Além disso, as mudanças vão e vêm cada vez que há nova equipe gestora ou mudança de governo. Quando o professor não se sente incluído como um ator ativo e levado a sério, gera nele uma crescente frustração que o contamina, com prejuízos para todos, pois costuma ter como consequência, desmotivação pessoal, absentismo, abandono e desistência da carreira. O mais comum, porém, é a insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante, como já foi mencionado nos parágrafos anteriores.

De acordo com Henderson e Milstein (2005), Zagury (2006), Lipp (2002), Nóvoa (1999), Tavares (2001) e Codo (2006) entre as inúmeras questões que a escola tem de enfrentar estão as pressões vindas de todos os lados, dando a sensação de que o bem-estar e a eficácia dos professores estão sendo afetadas por uma série de comprometimentos como o desconcerto e as resistências à crítica social, à tendência frente à economia global e ao rápido incremento dos adventos tecnológicos que

impulsionam o absurdo aumento de tarefas e atribuições delegadas aos que atuam nas unidades escolares. Porém, como escreve Henderson e Milstein (2005, p. 58), “en la mayoría de los casos, estas expectativas no han ido acompañadas de apoyo e capacitación para efectuar cambios didáticos y curriculares dirigidos a satisfacerlos, como tampoco de un aumento de recursos”. Esses autores citam três fatores ambientais que podem inibir a resiliência nos docentes. Em primeiro lugar, estão as mudanças de expectativas do que se deve fazer nas escolas e como se deve fazer. Em segundo lugar, a composição do alunado que está mudando, na medida em que o projeto de escolas para todos traz crianças de diversos níveis socioeconômicos, o que exige um desafio muito maior do que em qualquer época, quanto à adaptação, adequação e formação. Em terceiro lugar, as críticas negativas vindas de todos os setores da sociedade, na maioria das vezes, responsabilizando o professor pelo fracasso escolar do aluno.

Com relação aos fatores internos que inibem a resiliência do professor, Henderson e Milstein (2005) citam quatro. Em primeiro lugar, hoje em dia, o professor, na sua maioria, se caracteriza por sua longevidade, isto é, sua idade é significativamente maior do que no passado. Em segundo lugar, muitos veteranos não optaram por investir grandes mudanças nas suas funções, isto é, eles permanecem no mesmo cargo, na mesma escola por um longo tempo durante toda a carreira. Essa combinação, segundo os autores, conduz a uma percepção de esgotamento e acomodação, o que prejudica a resiliência. Em terceiro lugar, há as restrições estruturais dentro do sistema, que também limitam os propósitos e desejos individuais e institucionais de construir resiliência. Em quarto e último lugar, as mudanças ambientais mencionadas têm gerado

um maior ímpeto para reformar as escolas, num movimento de descentralização, na busca por compartilhar e dividir o poder, encontrando meios e estratégias de envolver alunos, famílias e comunidade nas decisões e ações, o que requer mudanças de atitude e conduta, assim como uma capacitação por parte de todos os segmentos da comunidade escolar.

“Eu sinto a falta de uma organização, uma coisa definida. Quando eu entrei, estavam terminando com o ciclo. O dia em que tomei posse, estavam justamente tirando o conceito O. Então, eu nem sabia como era antes, e ainda nem haviam passado como era o novo. Aí, depois sai o ciclo, entra a aprovação automática, sai a seriação e muda a nomenclatura. E eu nem sei como fazer para seguir o programa extenso que a gente tem da matéria ou segue o que era antes, o ciclo? A gente dá nota? Dá conceito? É sim ou não. Cada dia é uma coisa nova. Não pode ser assim, não pode ser assado... No Estado, por exemplo, eu já sei que tem média, tem nota. No Município toda hora muda” (Prof. F).

No pensamento de Tedesco (1989, p. 29), na atualidade, as condições adversas encontradas no exercício da profissão fazem que o ingresso no magistério seja com base “na suposição de que esses postos são apenas cargos iniciais da carreira docente [...] e tendem a serem abandonados [...] e trocados por outros dotados de melhores condições para o exercício profissional”. O que acarreta o ingresso de pessoas cada vez mais inexperientes e instáveis que, principalmente, não têm condições psicológicas para atuar em áreas sociais de risco, onde se necessita de uma ação pedagógica mais intensa e qualificada.

De acordo com Nóvoa (1999, p. 21), “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos”. Destacando, também, dois fatores que podem ser a causa desse mal-estar: o de primeira ordem que consiste na imposição administrativa, no isolamento, na falta de participação nas

decisões que incidem diretamente sobre a ação do professor no ambiente da sala de aula, provocando-lhe emoções negativas. E o de segunda ordem, referente às condições ambientais do contexto em que os professores lecionam - como a violência no entorno, a falta de tempo, o material inadequado ou a falta dele, o excesso de alunos, as condições salariais - têm ação direta sobre a motivação, a saúde e o desempenho profissional.

A literatura sinaliza a desprofissionalização dos professores nas últimas décadas, mostrando que as questões sociais nunca são simples, muito menos as relacionadas à educação e ao ensino.

Um dos professores entrevistados expõe, com a propriedade de quem vivencia o problema, a diferença entre o que se aprende na universidade e as reais situações dos alunos na sala de aula.

“Na faculdade é muita teoria e quando eu fui dar aula me deparei com outra realidade. Então eu tive que retroceder e estudar tudo aquilo de novo para poder dar aula [...]. (Prof. F).

Entre outras coisas, o relato desse professor (Prof. F) ressalta que os conteúdos socialmente elaborados para desenvolver o conhecimento humano e as estratégias cognitivas necessárias para sua internalização são evocadas segundo os níveis reais de desenvolvimento da criança e o que importa é trabalhar, também, de acordo com a realidade e as necessidades apresentadas pelos discentes em cada sala de aula, levando-se em conta o que o aluno traz internalizado de cultura herdada do grupo familiar.

Segundo Henderson e Milstein (2005, p. 69), “el esfuerzo individual es solo una parte del proceso de construir resiliencia”. Porém, as pesquisas indicam, claramente, que ‘también es necesario contar con ambientes propícios’, para que esses profissionais não se sintam demasiadamente exigidos e cansados, optando por “resistirse a continuar participando” e investindo na docência.

Para Contreras, (2002), a força da liberação e da autonomia dos professores está no processo de reflexão sobre sua prática, a que ele denomina “pesquisa”, já que esta representa desenvolver estruturas de julgamento, de argumentação e valorização que não se encontrem submetidas à autoridade. Segundo Contreras (2002), a autonomia, geralmente, costuma ser descrita de forma equivocada da função desempenhada pelo ensino já que se situa no terreno da transmissão de valores e saberes sancionados socialmente. Estas concepções o levam a usar a metáfora do artista que pode se enquadrar aos dilemas de alguns professores entrevistados.

A idéia do artista reflete também o fato de que uma pessoa se auto-analisa, com seus próprios recursos e sua própria compreensão, para desenvolver as qualidades artísticas de sua obra, dentro de uma tradição estética. Da mesma maneira, os professores pesquisam e tratam de indagar segundo sua própria concepção e seus critérios educativos, explorando seus significados e sua tradução na prática. Isto significa que a prática é em si mesma um processo de pesquisa (CONTRERAS, 2002, 144; 145).

No entanto, diante do que escreve Contreras, pode-se argumentar que os problemas e dilemas enfrentados pelos docentes são muito mais amplos e complexos como demonstraram os depoimentos dos professores entrevistados e os estudiosos citados nos parágrafos anteriores como: Henderson e Milstein (2005), Nóvoa (1999), Tedesco (1989), Zagury (2006), Lipp (2002), Tavares (2001), Codo (2006). Contreras parece que devolve a responsabilidade dos problemas do professor, enquanto indivíduo, para ele

próprio, ou seja, para as reflexões apenas pessoais, individuais. A resiliência não é apenas um processo interior, um voo solo. Ela precisa ser cultivada num coletivo que lhe dê apoio e consciência. De acordo com esses autores as pessoas aprendem, mudam de condutas e modificam suas atitudes como resultados de experiências diretas e compartilhadas. Ninguém é resiliente sozinho, precisa-se uns dos outros. Desta forma, em certo sentido, o processo é o produto. Como escreveram Henderson e Milstein (2005, p. 88), “cuanto más participen todos los interesados – alumnos, sus familias, educadores, y otros – [...] en la decisión de tomar medidas apropiadas, tanto más posible será que se hagan cargo del proceso de cambio”. Para Melillo, Ojeda e Rodríguez (2008, p. 72), a resiliência se tece, se constrói, é um processo íntimo com o social: “no hay que buscarla solo en la interioridad de la persona ni en su entorno, sino entre los dos”.

5.3. Efeitos possíveis das opções profissionais

Ao perguntar se houve arrependimento pela escolha da docência como profissão, a grande maioria dos professores, por diversos motivos, responderam que “*não*”, “*nunca*”, como se pode exemplificar por meio das falas a seguir:

“De nenhuma forma eu me arrependi. Claro que os desafios e os obstáculos são muitos e cada vez são maiores” (Prof.I); “Arrependimento, não. Mas me vi diante de uma realidade diferente da realidade das escolas do estágio. Nada mais me assusta depois do eu vivi na Maré” (Prof.K); “Eu não digo nem que eu tenha me arrependido. Às vezes eu acho que dá aquela pontinha de raiva de ver o sistema atrapalhar o que você quer fazer”. (Prof. D2).

O cuidado, por definição, é uma relação que resulta no bem-estar do outro. Isto significa trabalho, empatia, responsabilidade, compromisso. É uma relação de dupla transformação e também de uma via de mão dupla entre o ser humano que cuida e seu

objeto de trabalho, no caso do professor, o aluno. Para a maioria dos professores entrevistados, o exercício da docência se deu mais por motivação do que por estímulo externo, salário, recursos, apoio ou outros fatores. Quando um professor iniciante consegue superar o choque e o estranhamento inicial com relação à realidade do campo, começa aí sua possibilidade de auto-realização na sua atuação profissional. É um trabalho de tentativas, de ensaio e erro, de humildade que requer pedir ajuda, mas também de buscar por si mesmo, atento aos inúmeros recursos tecnológicos que facilitam a informação e oferecem mais elementos para o conhecimento e a reflexão. Mas necessita de apoio para que possa integrar a questão social na sua forma de agir e de compreender os estudantes. Como relata um dos entrevistados: *“O professor precisa de alguém. A quem recorrer? Pedir ajuda? Há problemas sérios de agressividade de alunos com problemas psicológicos, dificuldade de aprendizagem. Os professores precisam de acompanhamento para saber lidar com certo tipo de criança. Nós nos sentimos cada vez mais sozinhos”* (Prof. I).

O que se percebe neste estudo, é que a maioria dos aqui entrevistados, apesar do choque entre a formação acadêmica que receberam com a realidade das crianças que frequentam a escola pública, das dificuldades de adaptação pessoal e profissional - tanto os experientes quanto os iniciantes - não demonstram arrependimento quanto à escolha. Pelo contrário, apesar das decepções, *“da raiva de ver o sistema atrapalhar”* (Prof. D2) e dos enormes desafios, se mostram imbuídos de força de vontade, de entusiasmo, de expectativas de mudanças em relação à ação pedagógica na sala de aula e de interesse por novos conhecimentos e práticas.

A maioria dos depoimentos ressalta o inegável esforço e disposição para se tornarem profissionais competentes, seguros, reconhecidos e exitosos. Portanto, diante do aumento de expectativas, cobranças e da complexidade do trabalho real, esses professores apresentam características de um ser resiliente como: persistência, flexibilidade, criatividade, sentimento de indignação e busca determinada pelo caminho que os conduza a se superarem sempre em seus esforços.

Pegando um pedaço aqui e outro ali foi tecido, por esta pesquisadora, um poema com os retalhos das narrativas de histórias de vida dos professores com relação à escolha da profissão, buscando ressaltar os papéis que diferentes atores interpretam num único cenário: a escola.

O curso Normal
Preparou-me para trabalhar
Da educação infantil ao ensino fundamental.
Deparei-me diante de uma realidade
Diferente da realidade das escolas do estágio.
É verdade.

Porém,
Nada mais me assusta depois do que
Eu vivi na Maré.
Mas, levei um grande susto mesmo assim.
Eu não tinha noção da realidade agressiva que é!

Os desafios e os obstáculos
São muitos e cada vez maiores:
Não tinha jeito com criança pequena;
Não consigo alfabetizar.
Às vezes, eu acho que dá aquela pontinha de raiva
De ver o sistema atrapalhar.

Há momentos em que a gente fica assim triste, chateada,
Porque faz um tipo de trabalho
E não é valorizada.
E com muita persistência
Espera um resultado, principalmente na área da
Agressividade, da violência.

Mas estou preocupada, entristecida,
Porque tive alunos que
Precisam de tratamento especializado
E eu não consegui ajudá-los;
Muito menos alfabetizá-los.

Decepciono-me
Com algumas situações,
Com algumas diretrizes impostas,
Por pressões.
Posso citar a aprovação automática
Que está mascarada, o que eu acho pior,
Porque essas situações causam dores
E é injusto com os alunos, com os pais e,
Principalmente, com os professores.

Segui a minha satisfação:
As crianças.
Minha vida e minha profissão
Sustentaram-me.
Tudo o que tenho hoje devo à educação.

É uma missão,
Um resgate que eu tenho que abraçar.
Vou morrer dentro de uma sala de aula.
Até porque, não vou me aposentar.

(FAJARDO, I. N).

CAPÍTULO 6

SONHOS DE MUDANÇAS NA DIREÇÃO DAS ESCOLAS E NA POLÍTICA EDUCACIONAL

6.1. Introdução

O objetivo deste capítulo é compreender as inquietações, os anseios e o que os professores mudariam caso fossem diretores de escola ou secretários de educação, e também o que pensam a respeito dos concursos públicos para professores. Nas entrevistas, os professores apresentaram ideias, propostas e algumas convicções estabelecidas ao longo de um processo de vida e experiências no ambiente das escolas. As perguntas feitas aos professores e que compõem este capítulo foram as seguintes: Se você fosse Diretora o que modificaria? O que você faria se fosse Secretário (a) de Educação? A que você daria ênfase nos concursos para professor? Seguem abaixo os núcleos de sentido estabelecidos a partir de suas falas.

O aporte de apoio pedagógico efetivo, estratégias para tratar dos problemas disciplinares referentes a alunos com comportamento agressivo e a urgência do investimento em trazer os pais para dentro da escola, para tê-los como parceiros e colaboradores, foram as relevâncias principais apontadas pelos entrevistados caso fossem Secretário de Educação. É o que mostram as citações a seguir: *“A escola hoje tenta encontrar vários meios de resolver os problemas. É preciso estar em sintonia com a comunidade”* (.Prof. A). *“Eu investiria na conquista desse pai na escola”* (Prof. G); *“Colocaria mais estagiárias para auxiliar os professores para poder dar conta de tanta*

tarafa: é Cientista do Amanhã, Diário de Classe, Alfabetização. Eles são agressivos e brigam muito” (Prof. D).

Alguns professores tecem críticas ao comportamento de alguns (poucos) colegas que não se empenham tanto para o êxito do aluno: *“A direção fica muito à mercê do profissional que não quer trabalhar. Trabalharia comigo os professores que produzem e não deixam a criança de lado (Prof. W).*

Não foram poucos os professores que se manifestaram em defesa e apoio aos diretores das escolas em que lecionam: *“Aqui, nessa escola tudo é ótimo. A diretora é excelente. Faria tudo igual a ela” (Prof. O).* Outro professor elogiou a atuação do diretor declarando que *“ele está botando ordem. Era tudo o que eu queria que esta escola fosse: organizada. Agora está com cara de escola” (Prof. C2).* Estas falas corroboram o observado nas outras unidades que participaram desta pesquisa. Nelas, a maioria dos gestores contribui para que o espaço escolar seja um lugar dinâmico com apoio aos professores e tenha um ambiente que permita a negociação de conflitos, a abertura e o diálogo entre todos.

As críticas, algumas, foram extensivas à Secretária de Educação quanto ao excesso de atribuições, cobranças, exigências e projetos que sobrecarregam e tiram a autonomia de diretores e professores nas escolas. Segundo os entrevistados, esta é uma estratégia que dificulta e não permite tempo para que os docentes estudem, planejem, troquem experiências e ideias entre si, construam seus próprios projetos político-pedagógicos e tomem decisões internas em atendimento aos desejos, características e necessidades de cada unidade escolar.

6. 2. Atenção, respeito ao espaço público e autonomia do professor

A questão sobre o apoio aos professores focalizou-se, sobretudo, no campo pedagógico. Os entrevistados mostraram que existe quase uma desconfiança na sua capacidade quando recebem projetos que deveriam ser, também, compartilhados, em sua idealização, dentro da escola e com o corpo docente: *“Voltaria ao tempo em que construíamos o Projeto Político-Pedagógico, que acontecia nos Centros de Estudos e que eram mais produtivos” (Prof. Y); “Daria apoio aos professores naquilo que eles têm mais necessidade. É preciso mudar o sistema. Eu voltaria com a recuperação dos alunos” (Prof. S).*

Em geral os professores entrevistados demonstram relações positivas com a prática pedagógica da escola. Mas defendem que todo planejamento e projetos sejam criados a partir da realidade, identidade e necessidade de cada unidade escolar nos diferentes bairros. Por mais que tenham proximidade física, características socioeconômicas similares e estarem sujeitas a incidências semelhantes de violência, as escolas têm realidades e características específicas. Por isso, um dos educadores comenta: *“A cobrança administrativa que a escola tem atrapalha muito o trabalho pedagógico. Eu olharia mais o andamento pedagógico” (Prof. K).*

Além do compartilhamento do projeto pedagógico, um dos professores menciona outro tema importante no cotidiano das escolas: o equilíbrio emocional: *“Eu trabalharia muito com os professores, com a coordenadora pedagógica para que primasse pela inteligência emocional. Porque devido à correria do dia a dia, de estar assoberbado o professor se torna insensível” (Prof. T).*

Segundo Gottman (1997), as pessoas emocionalmente inteligentes conseguem regular os próprios estados emocionais. Elas adquirem o senso de respeito, importância e de responsabilidade. Não apenas falando ou impondo responsabilidades, mas compartilhando responsabilidade com os outros. E isto se pode conseguir fazendo uso de atividades em equipes, onde todos trabalham igualmente e possuam a responsabilidade de manter a equipe viva. Segundo o autor a educação da emoção proporciona uma estrutura pautada na comunicação emocional e ajuda a lidar com a raiva, a tristeza, o medo de forma equilibrada. A preocupação do professor quanto à inteligência emocional faz sentido diante do contexto de insegurança e violência no entorno das escolas e ao excesso de tarefas e cobranças diárias no ambiente escolar. O tornar-se “insensível” é uma forma de lidar com o estresse, e pode ser uma forma de defesa.

Desenvolver a inteligência emocional significa perceber os próprios sentimentos e os do outro e ser capaz de compreendê-los, tranquilizá-los e guiá-los. Os professores precisam de apoio para treinar esse controle dos sentimentos e, desta forma, manter a saúde e as condições para serem os preparadores emocionais dos alunos, o que muitas vezes não tem ocorrido por causa do estresse e da correria típica do cotidiano da escola.

Outro ponto relevante assinalado pelos entrevistados foi a necessidade de investimento dos gestores em envolver as famílias com a vida escolar do filho. Existe por parte dos professores enorme preocupação com a valorização da escola como lugar de sociabilidade, de aprendizagem: *“Eu envolveria mais a família para que valorizasse tanto o ambiente escolar como a sua responsabilidade para com aquela criança” (Prof.*

J). Alguns entrevistados apresentam sua visão pessimista sobre como estão hoje as relações entre a escola e a família: *“Eu traria a família para dentro da escola. Pra ganhar o Bolsa Família basta que a criança tenha frequência e vacinação em dia. Então, não interessa se a criança tem bom aproveitamento na escola. Não interessa se você chama a mãe 500 vezes e ela não comparece”* (Prof. X).

Muitos pais dos alunos são de origem pobre e não tiveram a oportunidade de concluir a sua escolaridade. Mais que isso, para muitos a educação formal significou muito pouco na vida real. Para estes, é difícil exigir que cobrem dos filhos “que sejam interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da boa educação” (NOGUEIRA, 2006, p. 60). No entanto, neste ponto também não se deve generalizar, pois há pais e mães que mesmo analfabetos fazem enormes sacrifícios para educar seus filhos e, se não comparecem à escola, é porque os horários rígidos de trabalho não permitem. Outros têm até vergonha de frequentar reuniões e alguns chegam a dizer que só são chamados para receberem queixas ou do comportamento ou do desempenho das crianças. E tudo isso deve ser levado em conta quando se quer abrangê-los em algum projeto, pois, como lembra Bourdieu (2008), nesse estrato social as crianças, geralmente, não contam com referenciais adequados com relação às estratégias da vida escolar. De acordo com os estudos de Nogueira (2006), a partir da obra de Pierre Bourdieu,

Dentre todas as estratégias educativas, a mais importante (e a mais dissimulada), é a transmissão doméstica do capital cultural que depende de um investimento em tempo e em transmissão cultural, e que assegura o mais alto rendimento em termos de resultado escolar. Nesse ponto, o autor polemiza com os economistas que costumam acreditar que o mais importante dos investimentos educativos é aquele direto de recursos monetários na escolarização dos filhos (NOGUEIRA, 2006, p. 69)

Em vários trechos das entrevistas os professores mostram a importância que dão à presença da família na escola: *“Tentaria trazer o pai para dentro da escola. Aqui nós tentamos, mas é complicado. Temos que caminhar juntos: escola e os pais” (Prof. I).*

“A questão está na deficiência quanto ao atendimento neurológico, social, saúde, apoio da família, segurança” (Prof. C); “Eu criaria, na escola, oficinas profissionalizantes (artesanato, carpintaria). Tentaria chamar a comunidade, para que desta forma eles dessem valor à escola” (Prof. H).

Num seminário em que esteve presente a Secretária de Educação, a temática de discussão foi a ausência da figura paterna nas famílias e nas certidões de nascimentos das crianças, o que aumentou consideravelmente nos últimos tempos, obrigando a mulher a assumir, integralmente, a responsabilidade pelos filhos e pela manutenção da casa. As mães saem para trabalhar e são obrigadas, pelas próprias circunstâncias, a delegar o cuidado da casa e dos filhos menores aos filhos mais velhos, a vizinhos, a avós ou a outros cuidadores da comunidade onde moram. Essa situação foi citada como uma das causas da ausência da família na escola - tão mencionada pelos entrevistados -, e também dos atrasos, faltas e evasões de muitos alunos.

Houve um professor que falou especificamente sobre a conduta disciplinar do aluno na escola que a seu ver é bastante liberal: *“Eu adotaria uma linha meio dura, tipo ditadura. Começaria a estabelecer regras de respeito, de comportamento e de postura de escola. Qualquer liberdade a gente perde o controle. Essa postura não é coisa minha. Aqui eu quase não dou um sorriso” (Prof. F).* Possivelmente, essa preocupação parte de fatos concretos, frente a uma situação social onde até a violência é um meio de comunicação.

Segundo Cunha (2002), os professores, às vezes, regulam o comportamento do aluno fazendo uso de métodos e estratégias de coação. Agindo assim, segundo o autor, o que se consegue é encaminhar o jovem na direção oposta à que naturalmente seguiriam.

Tais mestres esquecem-se, porém, de verificar as consequências dessa atitude. Temeroso diante de ameaças, o jovem pode ficar exposto a influências que se desejou evitar. Dewey afirma que “toda direção é apenas redireção”; se as energias que já estão atuando na personalidade são desconhecidas, toda e qualquer tentativa destinada a dirigir comportamentos será quase totalmente inútil (CUNHA, 2002, p. 44).

Segundo esse autor, porém, há que se respeitar um determinado conceito de desenvolvimento humano do que seja a infância e a formação de hábitos. Ele vê o educando como membro atuante no meio social em que vive, não podendo ser considerado como uma tábula rasa, como se a mente infantil fosse um espaço vazio a ser preenchido. Também Paulo Freire (1987) denominava educação "bancária", aquela que reduz o aluno a mero depositário de ensinamentos, ao que ele opõe uma educação "problematizadora" fundada na “dialogicidade”. Na verdade, esses educadores estão falando de um processo de aprendizagem em que o amor, a compreensão e o compartilhamento ocupem o lugar da coação. No entanto, possivelmente, o ambiente social das escolas citadas dificulta essa pedagogia embora necessite mais que nunca dela.

Para entender um pouco mais as possíveis causas do mau comportamento do aluno é preciso que se leve em consideração o que ele traz para a escola em termos de capital cultural herdado e incorporado do grupo de socialização primário e da comunidade. Essa herança tem um poder sobre o destino escolar do aluno, que concorre de algum modo para reproduzir a posição social de origem (BOURDIEU, 2008).

Cada grupo social adotaria – na maior parte do tempo, de modo inconsciente - um conjunto específico de estratégias diante da escola e dos estudos. Essas estratégias do grupo tenderiam, ao longo do tempo, a ser incorporadas pelo próprio sujeito – por meio de um processo contínuo e difuso de socialização familiar – como parte de habitus familiar ou classe (NOGUEIRA, 2006, p. 68).

“O pai é o lugar e o instrumento de um projeto (*conatus*) que, estando inscrito em suas disposições herdadas, é transmitido inconscientemente [...], por ações educativas para a perpetuação da linhagem” (BOURDIEU, 2008, p. 588).

Segundo Nogueira (2006, p. 69), as estratégias escolares não constituem senão um aspecto particular das estratégias educativas que recobrem um campo mais vasto destinado a produzir agentes sociais capazes de receber a herança do grupo. Isto porque há uma implicação de “todo o processo no qual a família produz o agente social munido de competências, habilidades e disposições adequadas para ocupar determinado lugar social”.

Ainda com relação à disciplina em sala de aula e no ambiente escolar, Zagury (2006, p. 84) ressalta que este “é hoje o maior problema, seguido de muito perto pela falta de motivação”. A autora não nega que caberia ao professor a tarefa de incentivar e disciplinar os alunos. No entanto, não pode ser ignorada a incidência elevada de professores que mencionam essas tarefas como seus maiores desafios. Baseada em pesquisa, a autora revela:

Foram 43% do total em todos os níveis de ensino, localidades e regiões. Esse alto índice desvela com clareza que, se até um passado recente tais atividades constituíam tarefas de que o docente “dava conta”, hoje se torna um entrave. Fugiu ao controle, (ZAGURY, 2006, p. 85).

Outra questão relevante indicada pelos professores é a necessidade de redução do número de alunos por sala de aula:

“Na escola pública é difícil porque a gente tem uma Secretaria. Mas eu reduziria o quantitativo de alunos por turma. Isso modificaria muito na qualidade da aula, principalmente nas turmas do projeto” (Prof. Q); “Do 1º ao 3º ano do ciclo é passagem automática. Eu acabaria com isso. O Ciclo não se enquadra na nossa realidade com turmas superlotadas. Diminuiria esse quantitativo. Colocaria dois professores por sala de aula. Implementaria um método na sua íntegra” (Prof. A2).

Ao responder o que modificaria caso fosse diretor de escola, um entrevistado disse que *“não modificaria nada na escola. A diretora já faz além da conta”* (Prof. N). Outra afirma que *“jamais gostaria de ter um cargo desses. É muita coisa, muita cobrança, tudo para ontem. É Bolsa Família, Cesta Básica. É tudo aqui”* (Prof. R).

A atual Secretária de Educação do Município do Rio de Janeiro, Claudia Costin, ao se pronunciar em vídeo conferência, citou e listou as muitas atribuições de todos na escola para dar conta das solicitações da SME (Secretaria Municipal de Educação), revelando uma sobrecarga de responsabilidades dos professores:

Garantir que a criança aprenda, realfabetizar 10 mil crianças, acelerar os defasados de série; muitos relatórios; Diário de Classe, provas bimestrais; correção; garantir que as crianças tenham reforço na escola; Nenhuma Criança a Menos; Monitoramento quinzenal; documentação do CNPJ; PDDE. Vamos combinar que vocês trabalham muito e, graças a isso estamos fazendo uma revolução na educação”. (COSTIN, 2010).

Esta questão da sobrecarga de trabalho foi mencionada pelos entrevistados como um fator que contribui para o adoecimento do professor e também do gestor. Isto porque, no caso do diretor, na falta do professor, eventualmente ele também assume a turma, para que o aluno não fique sem aula e tenha que voltar para casa.

Outros depoimentos, a seguir, mostram que os professores estão satisfeitos com o trabalho realizado pelos gestores da escola onde trabalham.

“A gente trabalha dentro de uma adversidade tão grande que perfeição não vai encontrar. Apesar disso o pedagógico rola muito bem lá” (Prof. D2); “A escola está conseguindo conciliar o projeto das Escolas do

Amanhã. Essa escola tem produzido bastante” (Prof. D); “Eu acredito que, o que está ao alcance do Diretor ele está fazendo. Ele está fazendo tudo que tem que ser feito” (Prof. B2).

Segundo Perrenoud (1993, p. 143), “ser professor hoje em dia significa, simultaneamente, saber exercer a profissão em condições muito diversas [...]. É saber fazer frente a públicos muito heterogêneos em estabelecimentos de ensino, onde a segregação social já fez o seu trabalho”.

6.3. Capacitação e valorização do professor como atribuição dos gestores

Segundo vários entrevistados, se fossem a Secretária de Educação ouviria a categoria naquilo que tem de mais urgente e necessário: formação, conhecimento da realidade, superação do paternalismo.

“Eu formaria continuamente os professores. Daria um salário condizente. A saúde, a assistência social, a política e a justiça têm que andar juntos com a educação” (Prof. B); “Ouviria mais os professores. Existe representante da comissão de professores, mas que nunca nos ouviu. Gostaria que a Prefeitura ouvisse a nossa realidade; ouvisse as comunidades; acabassem com o paternalismo. Ela [Secretária] não sabe o que é uma sala de aula, ou se já entrou numa, não ficou muito tempo. Os professores têm muito a contribuir” (Prof. V).

Manter-se atualizado, apoiado, valorizado são preocupações, interesses e desejos dos entrevistados. Só ouvindo atentamente o que os professores têm a dizer é que será possível se tomar decisões cada vez mais acertadas. Segundo Filho (2001), comprovadamente, muitas decisões tomadas se mostram erradas pela falta de capacidade de ouvir dos chefes, diretores, supervisores. O autor cita como exemplo o projeto Taurus da Ford americana, um dos maiores sucessos de vendas até hoje. Esse projeto teve um sucesso surpreendente porque implementaram as opiniões bastante sensatas daqueles que trabalhavam diretamente com as máquinas. O que se aplicaria também aos professores que estão em contato direto e diário com os alunos. A ênfase

de mudança está na própria atuação do professor. Ou seja, como escreve Zagury (2006), seria plausível e humano, dada a situação e circunstância em que se encontra e trabalha o professor da rede pública, encontrar docentes atribuindo aos alunos a culpa dos insucessos. Não é o caso dos professores entrevistados, que revelaram consciência da necessidade de atualização permanente e adequada ao incluírem o assunto entre seus maiores problemas.

Outro tema abordado pelos professores foi a aprovação automática em relação à qual, praticamente, todos são contra. Esse é um ponto quase que consensual nas conversas com os professores. Segundo Vieira (2001), a aprovação automática foi adotada nos anos 80 e os possíveis efeitos negativos foram: incentivo aos desinteressados em estudar e um desestímulo aos alunos aplicados; afastou os pais da vida escolar dos filhos; lançou sobre os ombros do professor toda a responsabilidade em educar e formar os aprendizes; criou problemas de comportamento na sala de aula; ampliou a devoção às estatísticas, gerando um quadro distanciado da realidade. Como dizem os professores entrevistados:

“Eu acabaria com a aprovação automática. Eles dizem que acabou, mas no 1º, 2º e 3º anos não há reprovação” (Prof. I); “O que piorou foram as ideias interdisciplinares de aprovação automática. Pensa-se mais no aluno. Tem que ajudar o professor. A gente está ali para fazer o cara pensar. É cada vez mais obrigações para o professor e cada vez menos para o aluno” (Prof. F).

Na intenção de obter mais compreensão das reivindicações de apoio e melhoria nas condições de trabalho, alguns entrevistados gostariam que a Secretária de Educação participasse das atividades normais nas “Escolas do Amanhã” e acompanhasse de perto o dia a dia dos professores naquelas unidades para que os projetos fossem mais condizentes com a realidade:

“Se eu fosse Secretária passaria um mês numa escola do Amanhã dentro de uma sala de aula, de manhã e à tarde toda” (Prof. C); “A Secretária deveria estar mais inteirada do que realmente acontece nas escolas e não criar coisas absurdas que fogem à nossa realidade” (Prof. J); “Eu não traria nenhuma realidade de outro Estado para aqui; faria uma visita às escolas ou mandaria meus assessores. Elas têm realidades diferentes mesmo sendo da mesma região” (Prof. N).

Alguns entrevistados, caso fossem Secretários de Educação, completariam o quadro de pessoal nas escolas com diferentes profissionais da área da saúde por causa das necessidades das crianças, buscariam estagiárias para apoiar o professor e dariam uma melhor remuneração para os docentes:

“Eu mudaria o Bolsa Família. A criança precisa muito mais ir ao médico, ir ao fonoaudiólogo, ao psicólogo, ao oftalmologista. Daria melhor remuneração para o professor, horas de estudo fora do trabalho e cursos remunerados” (Prof. X); “Eu faria concurso para Orientador Educacional e Psicólogo Educacional, principalmente para as escolas em áreas conflagradas. As crianças têm um determinado bloqueio que os professores não estão habilitados e os pais não percebem” (Prof. T).

Muitos professores relataram que se fossem os responsáveis pelas escolas dariam ênfase a sua autonomia para que houvesse uma adequação do ensino-aprendizagem com sua situação sociocultural. Consideram que ela faz falta às escolas, aos diretores e a si próprios:

“Eu seria mais justa e daria mais autonomia às escolas e aos professores. Esse tipo de avaliação que chega do nível central não está de acordo com as diferenças e realidades dos nossos alunos” (Prof. E); “as coisas começaram a piorar, a complicar. Tiraram o poder do professor. Faria alguma coisa com relação ao respeito pelo professor” (Prof. R); “Disponibilizaria atendimento especializado nas escolas, diminuiria o quantitativo de alunos por turma, ajudaria as famílias. Elas estão doentes” (Prof. Z).

De acordo com Contreras (2002), na medida em que se refere a uma forma de ser e estar como professores em relação ao mundo em que vivem e atuam enquanto profissionais, a autonomia remete, necessariamente, tanto a problemas políticos como

educativos. Portanto, a importância da autonomia do professor provém de sua relação com a sociedade, mas também do papel da mesma com respeito à educação.

Na pesquisa realizada por Moreira (2000) sobre o educador Anísio Teixeira, o autor buscou compreender a noção de progresso presente em seu pensamento educacional. Pois, Anísio Teixeira pensou a escola como centro de integração de mudanças e, ao considerar a educação como uma arte ou prática social, ressaltou, justamente, o respeito a sua especificidade e autonomia como algo crucial para o desenvolvimento de todos dentro e fora da sala de aula.

As críticas à falta de autonomia referem-se, principalmente, no caso concreto do ensino, a questões que prejudicam os aspectos didáticos e as estratégias pedagógicas:

“Eu mudaria toda a estratégia de ensino adotada este ano. Ela tirou a autonomia do professor: provas pré-estabelecidas; ela coloca o que a gente tem que dar para o aluno. A Secretária deixa muito a desejar com relação aos profissionais da Educação” (Prof. G); “A Secretária pode, sim, modificar bastante coisa, principalmente uma coisa que eu acho negativa, que são os Cadernos de Apoio. Os alunos têm cadernos de apoio, têm prova única, prova que a SME manda [...]. Nas provas não tem nenhuma produção escrita. É tudo de marcar cruzinha. Muitos deles é o professor que tem que ler. Então, o que aquilo ali mostra? [...]. Não colocar essa prova com 5 textos se a criança não sabe nem o AEIOU” (Prof. L).

Ao escrever sobre o que mais interessa ao aperfeiçoamento da educação, Werneck, (2011) diz que não se pode menosprezar um esforço e uma labuta tão difícil de um modo tão simplista ao se utilizar somente um instrumento de avaliação. Não se nega a sua importância, o que se quer é apenas registrar a sua relatividade. “Medir não é o mesmo que avaliar. Embora as medidas possam servir de base para avaliações, não constituem o único referencial, nem o mais válido”.

Enfim, ao criticarem descontinuidades administrativas, falta de autonomia, ou excesso de imposições, os entrevistados se referem a pacotes que, de forma externa ao conhecimento da realidade e ao sabor de cada administração que entra, supõe possuir a poção mágica da salvação do processo educativo:

“[As dificuldades] vêm da secretaria com as constantes mudanças. Eu imagino que a gente deveria fazer uma espécie de planejamento que tivesse uma longevidade. A gente está trabalhando com seres humanos. Com essas constantes mudanças não se vai formar nada” (Prof. M); “Caso fosse Secretária aproveitaria o que a gestão anterior fez de bom; toda vez que muda o governo há mudança política e joga-se fora todo o trabalho anterior” (Prof. D2).

6.4. Sobre os concursos para professor

A partir de suas experiências, os entrevistados deram várias sugestões a respeito da seleção de novos professores: fizeram menção à formação abrangente: *“às questões de conhecimento geral mais específicas da educação. Tem que ter cultura”* (Prof. A). Segundo o entrevistado, *“a ênfase tinha que ser no ensino mesmo, porque o professor já está saindo sem base da faculdade”* (Prof. E); *“Tem que ter a parte teórica e depois o fazer vai te ensinar, é que vai mostrar como é”* (Prof. P). Seguem algumas outras citações dos entrevistados em que reforçam sempre a capacidade reflexiva:

“Daria ênfase maior na parte escrita, leitura e interpretação. Voltaria a uma redação bem escrita nas provas” (Prof. O); “Uma professora habilitada, leitora, capacitada não foi aprovada no concurso de redação. Outra não leitora e que não gostava de ler foi aprovada” (Prof. V); “O professor tem que ter o conhecimento teórico, porque ele ajuda muitíssimo na prática” (Prof. W).

Uma boa parte dos professores menciona igualmente a necessidade de se inserir também a questão prática como parte da seleção, ressaltando o tradicionalismo dos institutos de formação de educadores:

“O estágio como acontece perde muito do sentido. Os Institutos de Educação estão desatualizados e fora da realidade de nossa cidade” (Prof. I); “Tinha que ter alguma coisa prática. Essa teoria toda não se encaixa na prática atualmente, principalmente nas escolas do município do Rio de Janeiro” (Prof. B); “Primeiro falar a linguagem do magistério. Acho relevante o estágio na rede pública, porque a gente lida com oito bolas, mas na rede pública são duas bolas. Isso faz com que sejamos criativos, mais capacitados, tire leite de pedra. Tenho que ter o plano A e B” (Prof. Y).

Para alguns professores, o contexto de atuação, suas características e as dificuldades deveriam ser explicitados já no processo seletivo, inclusive as condições de trabalho em situações adversas: *“poderia fazer parte das etapas de aprovação uma palestra, na qual fosse explicado a cada professor o que iria enfrentar: tiro, granada no canal [próximo à escola], crianças marginalizadas, desinteressadas, fora da idade, reprovadas”* (Prof. H); *“O que a gente vai encarar na Rede não dá para cobrar nas provas de concurso”* (Prof. F). Pois como lembra Perrenoud (2003, p. 143):

Ensinar em tais situações significa, obviamente, mais do que dar aula, uma vez que é necessário reconstruir constantemente as próprias condições do trabalho escolar, a começar por uma certa pacificação da comunidade e uma consolidação do tecido social e do consenso.

Os entrevistados comentaram ainda que as provas de concurso não contemplam a realidade das crianças e jovens com quem vão atuar: *“o comportamento do aluno, a violência, o trauma, as reações que eles têm quando estão nessas áreas de violência”* (Prof. D). E alguns consideram uma falha não existir: *“o psicotécnico, algo como uma área voltada para o psicológico; pois o professor que chega não aguenta [lidar] com a turma”* (Prof. R).

6.5. Sobre o processo de atualização permanente dos professores

A atualização do professor nunca será completa, uma vez que ela jamais se esgota. Este é um dos princípios, segundo Aquino (2002), incontestável e uma das poucas

certezas sobre o trabalho de educar. Segundo Demo (2002), o conhecimento que inova é o mesmo que envelhece, daí a necessidade de renovação constante, porque a aprendizagem se dá de forma continuada, como a própria existência e da vida social. Demo (2002) dá um recado importante quanto aos cursos de atualização: o estudar e o saber pensar não podem entrar em nossas vidas apenas de vez em quando, mas como atitude definitiva, pois a realidade social se caracteriza por um acelerado processo de geração de novas e múltiplas transformações, em praticamente todas as áreas do conhecimento, particularmente na atualidade.

A educação contemporânea é uma área que exige de seus profissionais capacidade para lidar com transformações aceleradas, com o advento e avanços tecnológicos, com incertezas e imprevistos, inclusive porque os professores têm que lidar com uma nova geração de alunos familiarizados - desde a tenra idade - com o computador. Esta realidade independe de classe social, pois as crianças que não têm Internet em casa fazem uso constante das Lan House e compartilham redes sociais (SOBRAL, 2002).

Na resposta de um dos entrevistados sobre como considera que deveria ser a atualização dos professores, ele menciona a necessidade de apoio para o uso das novas metodologias existentes e inclusive, para que saibam utilizar as “máquinas tecnológicas” adequadamente nas escolas. Alguns criticam o fato das escolas receberem computadores em número insuficiente, muitos dos quais não funcionam ou são controlados pela administração. Enquanto isso, os estudantes buscam a informação virtual por si mesmos fora da escola, sem que ao menos os professores sejam capazes de transformá-la, junto com os estudantes, em conhecimento produtivo para o seu desenvolvimento.

“Precisamos de novas metodologias. O professor que tem uma carga horária manhã, tarde e noite desconhece que tem outras metodologias de ensino. Ele ainda está com aquela metodologia da universidade. Estamos no séc. XXI, o século das máquinas. Outra coisa a avaliar: a secretaria, a coordenadoria coloca laboratório de informática sem um espaço adequado e com um número de computadores não compatível com o número de alunos. A gente joga com as regras da Secretaria. Mas esta não te dá condições necessárias para trabalhar, até porque nem todos os computadores funcionam” (prof. M).

Segundo Silva (2008), vale lembrar o desespero dos professores frente à chegada dos modismos tecnológicos na escola. As críticas são contundentes: computadores são enviados sem profissionais responsáveis por esses aparatos tecnológicos e sem preparo dos professores.

O professor agora alçado à condição de um “supersujeito” ou à de um profissional extremamente eclético e samaritano, não tem condições de preencher as expectativas e, no mais das vezes, assume provisoriamente a nova “moda” até que as circunstâncias evidenciem ser impossível o funcionamento dessa moda por falta de profissionais competentes e de infra-estrutura para fazê-la funcionar a contento. Assim tem sido com as bibliotecas escolares, com os laboratórios de ciências e, muito provavelmente, será com as salas ou laboratórios de informática nas escolas públicas do país (SILVA, 2008, p. 120).

Mas as questões não dizem respeito apenas às novas tecnologias de informação. É do conhecimento geral que nem sempre a situação financeira do professor permite que ele aproveite as oportunidades que surgem para se atualizar: pelo longo horário de trabalho e porque se inscrever em simpósios, congressos, seminários custa caro. O ideal e funcional, segundo os entrevistados, seriam os cursos de capacitação, palestras, seminários, centro de estudos promovidos pela própria instituição escolar e pela própria rede oficial de educação.

Perguntado aos entrevistados o que pensam sobre o acompanhamento e atualização dos professores já concursados, alguns responderam que:

“Faria como a ex-secretária Regina de Assis: escola acompanhar o século atual; curso para professor em horário de trabalho, à noite e aos sábados; investir na educação infantil e nos Cursos de Formação de Professores” (Prof. B); “Faria um pout-pourri das atividades bem sucedidas. Aproveitaria professores com pós-graduação para trocar com os regentes de turma e não um seminário pontual. O professor iria pesquisar” (Prof. C); “Faria uma capacitação continuada. Iria peneirar na Rede procedimentos utilizados pelos professores e que deu certo. Faria uma troca, um seminário, cada um trocando experiências. Nas capacitações que eu participei não houve inovações” (Prof. F).

Diante do relato dos entrevistados quanto ao “pout-pourri” das atividades bem sucedidas, é importante lembrar que, geralmente, cada professor tem uma história que deu certo na sala de aula. Todos são capazes de lembrar momentos em que o imprevisto surgiu e a reação, imediata, surpreendeu os colegas. Nessas ocasiões se pode identificar “o quanto o ato de lecionar é um habitus em exercício” (LUGLI, 2009, p. 29). Por mais que haja um planejamento prévio, o cotidiano requer criatividade, o agir rápido e o improvisar.

De acordo com Lugli (2009, p. 29), “as raízes dessas ações, que parecem instintivas, podem ser localizadas no repertório de práticas que todo docente acumula desde suas vivências”. Os entrevistados consideram, portanto, que existe uma riqueza de experiências educacionais que ficam submersas no cotidiano do ativismo escolar e que poderiam ser parte de sua reflexão permanente. Alguns mencionaram o momento da entrevista como um espaço de possibilidade de explicitar suas idéias, na ausência de outros interlocutores:

“[Essas ações criativas] nos cursos de alfabetização, no repasse da prática do dia a dia dentro da sala de aula, nas oficinas, nas trocas de idéias e experiências entre os professores” (Prof. O); “Investiria na troca de experiência entre escolas e entre os professores das diferentes escolas e diferentes coordenadorias. Daria mais tempo na escola a cada semana ou mês para os professores planejarem as aulas. Parte disso já houve em gestões passadas” (Prof. K); “Estou aqui contigo falando sem parar, porque não tenho com quem falar, e falar para quem precisa ouvir.

Nos cursos a gente vai para ouvir as coisas que a gente já faz e sabe que deu errado” (Prof. S).

Mesmo com todas as dificuldades que as escolas têm, seria possíveis abrir espaço para comunicação e valorização mútuas e essa ação prática, certamente, traria grande enriquecimento para todos.

Alguns entrevistados comentam ainda sobre as oportunidades que tiveram de fazer alguns cursos, alguns de grande interesse para eles. Mas lamentam a descontinuidade, provocada tanto pelos que “puxam para trás” porque não se propõem a se aprimorar, como por diretores, muitas vezes desperdiçando possibilidades oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Outras ofertas que vêm da prefeitura constituem temas que não correspondem às necessidades de quem está em sala de aula:

“Tem vários cursos na prefeitura, mas são pessoas que estão fora de sala de aula. Tem que ser alguém que consiga sobreviver aqui, como você. Que diga como trabalhar com uma turma com problemas de fala. Sala com inclusão é para ter 25 alunos, eu tenho 40, porque eles não vão formar uma turma com quatro ou cinco alunos” (Prof. A2); “Não ter só seminário de vez em quando. Tem diretor que não quer que o professor saia da escola e não divulga os cursos oferecidos” (Prof. A); “A Secretaria já oferece cursos. Isso a gente não pode reclamar. Às vezes a capacitação deixa a desejar, pois tem que atender à Secretaria Municipal de Educação (SME). Mas sempre acrescenta alguma coisa” (Prof. E); “A escola é um conflito. Eu acho que é só palestra mesmo, para entender a criança e não reagir de forma agressiva com o aluno” (Prof. D); “Os professores novos estão com baixa auto-estima. Eles precisam de incentivo para se manter atualizados. Precisam ser valorizados” (Prof. Q).

Bourdieu (2004) em seu livro “Coisas Ditas”, ao se referir ao campo escolar escreve que este está submetido a forças externas e aos efeitos comparativos dos sistemas estruturais de diferentes comunidades e orientado para a sua própria reprodução.

Segundo o autor:

Entre os fatores mais poderosos da transformação do campo escolar (e, em termos mais gerais, de todos os campos de produção cultural) está o que os durkheimianos chamam de efeitos morfológicos: o afluxo de clientelas mais numerosas (e também culturalmente mais despossuídas) que acarreta todo tipo de mudança em todos os níveis (BOURDIEU, 2004, p. 59).

Em suma, Pierre Bourdieu chama atenção para o fato de que quando as famílias de classes sociais menos favorecidas acorrem em massa à escola, elas transformam em desafio o processo educativo e obriga os professores a compreenderem a realidade e a dar uma resposta social adequada, seja pela reflexão interna seja por meio de cursos, seminários, congressos e outros.

Alguns entrevistados foram reticentes ao responder o que fariam como atualização dos professores da rede de ensino público, outros nem tanto, dando importância ao Estágio Probatório como um tempo propício à capacitação, orientação e atualização dos novos professores:

“Eu não sei. É uma questão difícil de responder. Sou muito resistente à mudança. Mas faço cursos” (Prof. R); “Daria mais importância ao Estágio Probatório. Levaria mais a sério. O desespero é tão grande com a falta de professores que vão enrolando e segurando para cobrir todas as turmas e não faltar professor nas escolas” (Prof. N).

Como escreve Morin (2003, p. 99): “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições”. Este é o impasse criado na fala do autor diante da necessidade de haver reformas de flexibilização, de diminuição da carga horária, de organização, mas essas mudanças sozinhas só camuflam ainda mais a necessidade de se transformar as disposições para a ação, o *habitus*.

Segundo Morin (2003, p. 99), “há resistências inacreditáveis a essa reforma [...]. A máquina da educação é rígida, inflexível, fechada, burocratizada. Muitos professores estão instalados em seus hábitos e autonomias disciplinares”.

Alguns entrevistados se queixam dos atuais cursos que são oferecidos tanto pela falta de continuidade como pelas dificuldades concretas que têm em participar: há uma incompatibilidade entre as propostas e seus tempos de trabalho.

“As capacitações não acrescentam nada. Com essa nova Secretária eu senti uma diferença na capacitação, mas não teve continuidade” (Prof. C2); “Essa Secretaria abriu capacitação só para constar. Pois não tinha liberação de ponto e sendo assim, o diretor não liberou os professores” (Prof. D2).

Para alguns entrevistados, mesmo quando ocorrem, aos encontros para capacitação dos novos professores falta um discurso sobre a prática em sala de aula e de como, por exemplo, lidar com o aluno agressivo e contribuir para as regras de boa convivência social na escola: *“Um aluno levantou a cadeira para uma colega e partiu para cima com tudo. E aí, diante dessas situações? Falta esse discurso”* (Prof. Z). Para esse entrevistado, é preciso retirar o aluno da sala de aula para ouvi-lo e para isso importa que não seja o professor regente de turma e sim outra pessoa habilitada para ouvir a criança e a família e, assim, poder entender as causas do comportamento que acaba repercutindo na escola.

Alguns relatos ressaltam a importância da reflexão e da sensibilização do jovem professor:

“Acho que as capacitações deveriam ser mais voltadas para sensibilizar o olhar do professor com relação ao aluno” (Prof. J); “Primeiro o autoconhecimento. Trabalhar esse professor para se tornar sensível ao

outro, ao colega” (Prof. X); “Atendimento psicológico faz falta. Orientação fonoaudiológica. Um trabalho com o Conselho Tutelar. Trazer profissionais com ideias novas, estudos recentes” (Prof. T); “Não fechar numa mesmice de trabalhar como trabalhava há tantos anos atrás. Não ter medo de inovar” (Prof. B2).

Segundo Nóvoa a prática educacional é uma questão complicada e cheia de contingências difíceis de prever. O conhecimento na educação é a arte da percepção que torna possível a apreciação desta complexidade. O autor considera que a existência de uma carreira docente única e a dignificação da profissão exigem da formação de todos os professores um estatuto universitário.

Eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação nas crianças numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores (NÓVOA, 1999, p.26).

CAPÍTULO 7

OS DESAFIOS

7.1. Introdução

A finalidade deste capítulo é refletir sobre os desafios, as situações ou os problemas vencidos ou a serem superados, revelados na fala dos professores entrevistados. O latim *fidare*, segundo Pimenta (2002), formou *fiar* e *afiar* em português, ambos significando confiar. Daí surgiu o antônimo *desafiar*, com o sentido de perder a confiança, fazer-se inimigo, afrontar, enfrentar. Mas esse vocábulo pode significar também o desejo embutido na luta constante para alcançar algo: infra-estrutura confortável; organização inovadora e projeto pedagógico coerente e participativo; preparação profissional nos aspectos emocionais e comunicacionais, com didática que dialoga com a prática na sala de aula; condições de trabalho dignas e adequadas; cultivo da afetividade na relação professor-aluno; busca de interdisciplinaridade e de soluções para os dilemas, conflitos e dificuldades.

Vencer desafios é uma tarefa que inspira a confiança da chance e abertura de possibilidades de driblar, ultrapassar, quebrar, vencer e superar barreiras e dificuldades encontradas na trajetória de vida pessoal e profissional (CASTRO, 2008; HOUAISS, 2007; PEREIRA, 2001).

Essa aptidão otimista para a recuperação de situações adversas é, segundo Pereira (2001), atribuída a pessoas autoconfiantes que acreditam em si, naquilo de que são capazes de fazer e têm elevada percepção de controle sobre o que lhes acontece.

Esses indivíduos que enfrentam os desafios gostam de inovação, aceitam mudanças e encaram as situações de estresse de forma positiva, adquirindo, com isso, experiência e crescimento em meio à adversidade e saindo mais enriquecidos e fortalecidos.

7.2. Os desafios encontrados na prática docente

Nos depoimentos dos professores entrevistados os desafios são percebidos desde o início da docência. Eles se referem à dificuldade de associar teoria e prática, à solidão, à inexperiência e à necessidade de ser criativo e flexível na busca por soluções rápidas e imediatas desde os primeiros dias em sala de aula.

Os desafios dos principiantes - Para Castro (2001, p. 117), no cotidiano escolar, o professor, em especial os iniciantes e recém concursados, encontram-se frequentemente desarmados e despreparados em face das tarefas e situações rotineiras da prática pedagógica, pois o mundo complexo da sala de aula é caracterizado por sua “multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade e imediaticidade de respostas a inúmeras situações práticas”. Falta-lhes experiência e nesse caso, muitos desanimam, outros se acomodam tratando a profissão como obrigação e alguns enfrentam os desafios.

Além disso, procuram desenvolver certas habilidades que lhes facilitem conviver com tantas adversidades. Isso é amplamente observado pela frustração e desconcerto dos professores principiantes que enfrentam os problemas educativos com uma bagagem de conhecimentos, estratégias e técnicas que lhes parecem inúteis nos primeiros dias da sua atividade profissional (CASTRO, 2001, p. 117).

É o que se vê nas narrativas dos entrevistados:

“Eu tinha idealizado na minha mente de uma forma: que eu ia chegar em sala de aula e estaria todo mundo lá, limpo, bonito, cheiroso... Aquele sonho que a gente tem de professoranda. E quando eu cheguei, eu vi

que não era nada daquilo, né. Então, foi assim, foi difícil pra eu me adaptar à realidade” (P. H); “O maior desafio foi [...] a inexperiência. Quando você estuda, você vê aquilo dentro de uma teoria e não consegue associar à prática. E quando você se dá conta, você está no meio daquela sala de aula e vai ter que buscar sozinho a alternativa pra aquilo” (Prof.T); “Quando eu fui para a Rede [...] só tinha vaga para Santa Cruz, Zona Oeste. As professoras novas iam para as escolas mais difíceis. [...] Os meus desafios foram lidar com aquela realidade e entender que havia um universo efetivo além daquele que eu usufruía” (Prof. D2).

Neste parágrafo, o grande desafio foi a falta de companheirismo e de apoio dos colegas de trabalho, mas também a passagem de uma escola para outra, a situação de estar em um local estranho com pessoas desconhecidas e o fazer na sala de aula junto às crianças. Porém, esses profissionais não negam que adquiriram experiência e maturidade profissional, buscando ser justamente o contrário, isto é, recebendo bem os colegas que chegavam, ajudando-os naquilo de que necessitavam para uma rápida adaptação ao novo ambiente de trabalho. Segundo Flach (1991), a solidariedade é uma das táticas para aliviar a dor emocional. Talvez não exista forma mais eficaz de aliviar do que estar em contato com outro ser humano que entende o seu sofrimento e pode lhe transmitir uma sensação de conforto. Pois, não se é resiliente sozinho. As pessoas precisam uma das outras nos momentos difíceis da vida. Porém, Flach (1991, p. 48) alerta que não há uma pessoa perfeita para isso. “Assim, um amigo pode entender certos aspectos da vida; outros nem tanto”. Isso dá um toque de relatividade ao tema que é preciso levar em consideração. Um dos entrevistados relata a importância e significado da amizade e do companheirismo na escola e que um dos desafios que encontrou foi justamente *“a falta de companheirismo. Eu chegando no Magistério, nova e sem apoio, sem experiência”*. (Prof. U).

Superlotação nas salas de aula - Nas diversas falas há também menções à superlotação de alunos nas salas de aula. Em se tratando das escolas do projeto “Escolas do Amanhã”, onde o objetivo é melhorar a qualidade do ensino, atender as necessidades do aluno com dificuldade de aprendizagem e aumentar o desempenho escolar do mesmo, há de se convir que a superlotação dificulta ao professor “utilizar uma regularização mais individualizada na distribuição do tempo e nas intervenções junto dos vários alunos”. Sendo que, essas regulações, no caso de uma avaliação qualitativa, saem prejudicadas pela necessidade de o professor manter um contato direto e constante com cada aluno (PERRENOUD, 2003, p. 164).

Segundo Zagury (2006):

Com muitos alunos e turmas grandes, o professor tem poucas possibilidades de escolha. Basicamente duas; a) fazer o que recomenda a moderna teoria de avaliação “do jeito que dá” – o que [...] acaba trazendo um sentimento de culpa e de ineficiência; ou b) optar pelo que consegue fazer e o torna menos injusto com o aluno (p. 98).

Embora lecionem para grupos, os professores devem levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos (objeto do seu trabalho docente) que aprendem, e não os grupos. Assim, superlotação das turmas pode constituir-se num impedimento à atenção individualizada e que tenha como resultado, de fato, o aprendizado do aluno e o êxito dos objetivos planejados e traçados pelo professor.

O professor tem de trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos; deve dar a sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos, mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem paparicá-los; deve avaliá-los, sem excluí-los, etc. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos (TARDIF, 2011, p. 132).

Além do tamanho das turmas, despreparo dos alunos, os professores mencionam, como desafios, a falta de material didático e de auxiliar:

“Turmas cheias, dificuldade de material para trabalhar e a falta de ajudante. Desde o começo sem auxiliar na turma, realmente, já é um problemão”. (Prof. D); “A falta de preparo dos alunos. Os alunos sem base nenhuma” (Prof.H).

Segundo Perrenoud (2003, p. 165), caso os docentes não tenham as condições necessárias, para realizar um trabalho pedagógico de qualidade, “é pouco provável que os novos professores, mesmo que tenham recebido uma formação intensiva, sejam capazes de ultrapassar os obstáculos que o sistema coloca no seu caminho”. Na sala de aula, além de ter que repartir o tempo entre todos os alunos, o professor tem ainda que decidir em relação à organização do tempo entre os assuntos mais prementes e à importância dos problemas de cada um dos estudantes. Porém,

“Recusar-se-á, pois, a dedicar parte do seu tempo a um aluno que já atendeu, na medida em que ele pode desvencilhar-se sozinho. Estará, contudo, disponível, uma vez mais, para um aluno com dificuldades, não deixando de gerir as frustrações, as impaciências, o sentimento de injustiça ou de favoritismo que a repartição desigual do tempo pode suscitar naqueles que se sentem lesados” (PERRENOUD, 2003, p. 63).

O desafio da formação - A passagem ou a transformação da teoria para a prática docente e a dificuldade com relação à realidade dos alunos, foram os desafios apontados por alguns professores. No capítulo intitulado “Os Intelectuais e o Poder”, uma das conversas entre Michel Foucault e Gilles Deleuze foi, justamente, sobre as relações teoria-prática, que podem iluminar um pouco as dificuldades dos professores como, por exemplo, a do Prof. H, cujo depoimento virá a seguir.

Deleuze se refere à teoria como sendo local, relativa a um pequeno domínio e que pode ser aplicado a um outro mais ou menos afastado. Por outro lado, “nenhuma teoria pode

se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro”. Para Foucault a teoria é uma prática e corrobora com Deleuze quanto a ser local e regional, mas não totalizadora. Como dizia Deleuze, “uma teoria é como uma caixa de ferramenta”, que precisa servir e funcionar para as suas necessidades e para a dos outros. “Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico, que deixa de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras” (FOUCAULT, 2002, p. 69; 70; 71). E foi o que fez um professor entrevistado. Ele reviu e reconstruiu o conteúdo estudando de novo, conversando, analisando e acatando as próprias sugestões dos alunos para que pudesse atender às necessidades deles, já que estava recente na escola e não conhecia a realidade daquele grupo. A partir daí, teve “[...] *que começar do zero. Foi meio que seguindo o que os alunos passavam*” (Prof. H) que este professor planejou as suas aulas.

Os professores criam e inventam estratégias para dar conta das situações imprevistas que surgem durante o percurso do trabalho em sala de aula, como no caso das turmas multisseriadas e com alunos com diferentes estágios e dificuldades de aprendizagem.

A prática pedagógica é facilmente apresentada como sendo mais consciente e racional do que o é na realidade, agindo entre a rotina e a improvisação regulada. Com isso, professores universitários responsáveis por formar novos docentes, “ao não encararem a ação pedagógica como sendo, em parte, uma ação espontânea improvisada ou, pelo contrário, uma ação baseada em rotinas não pensadas e interiorizadas corre o sério risco de não ter nenhuma compreensão real sobre o que determina uma boa parte dos atos profissionais (PERRENOUD, 2003). Já que, o desafio maior de alguns professores

entrevistados foi colocado como sendo sua formação em universidade particular. Para esses professores, ela não os preparou para lecionar tendo em conta a realidade das escolas da rede de ensino público”.

O desafio de lecionar para crianças que vivem em área de risco social - Para Antunes (2003), de uma forma geral, a escola pública brasileira ainda não está organizada para receber criança vinda de uma classe social menos favorecida, nem mesmo o professor que nela atua está devidamente preparado para lidar com ela, como mostram falas dos professores, para quem o desafio maior é a formação que tiveram.

“Foi com relação à matéria, porque a Matemática tem muita diferença do que você dá na aula e o que você aprende na faculdade. Na faculdade é muita teoria e quando eu fui dar aula me deparei com outra realidade (Prof. H); “No início o desafio é a própria formação. Por exemplo, a minha origem é de formação privada. Então eu não saberia te dizer se a formação fosse de uma rede pública, se seria diferente. Mas aquilo que você tem dentro da universidade e quando você encara, principalmente jovens, adolescentes descobre que você não está muito preparado para aquilo. O que eu acredito que tenha me ajudado um pouco foi porque a minha faixa etária, na época, não era muito grande, né. Eu me identificava, às vezes, com o próprio grupo de aluno. Tinha 20 e poucos anos ainda” (Prof. M).

Outros professores revelam a experiência e o desafio de lecionar em escolas inseridas em comunidades carentes e com alto índice de violência, onde não há tranquilidade para dar aula por causa dos constantes tiroteios no entorno e o risco de morte que essa situação coloca para todos: professores, alunos, funcionários.

Quando o entrevistado (Prof. N) enfatiza que: *“no momento está calmo, muito calmo”*, pode-se interpretar que “dá até para desconfiar” e que o “normal” é a convivência diária com o perigo de bala perdida e o risco de morte, pelos constantes e intensos conflitos entre bandidos e polícia e entre bandidos e outros comparsas, na disputa pelo comércio varejista de drogas.

Segundo Yunes e Szymanski (2001, p. 24), “os fatores de risco relacionam-se com toda a sorte de eventos negativos de vida, e que, quando presentes, aumentam a probabilidade de o indivíduo apresentar problemas físicos, sociais e emocionais”. De acordo com os autores citados e outros, o ingrediente central dos estudos contemporâneos sobre risco está na ênfase dos acontecimentos e não em fatos estáticos. Significando, assim, que os riscos psicológicos são flutuantes na história dos indivíduos, mudam de acordo com as circunstâncias de vida e têm diferentes repercussões, dependendo da reação de cada um. Assim como o é a resiliência. Se as circunstâncias mudam, a pessoa resiliente pode se alterar (FLACH, 1991).

Os depoimentos dos entrevistados sobre a violência e sua repercussão na escola abordam questões cruciais para a pesquisa: a proximidade física de professores e estudantes com o mundo do crime (tráfico de entorpecentes, armas, prostituição etc); o forte movimento do tráfico no local; a quantidade de criminosos armados que transita de motocicletas em plena luz do dia em algumas localidades visitadas, intimidando os moradores, funcionários e transeuntes.

Segundo Minayo (2006), a violência em si não é um tema da área da saúde, mas a afeta porque acarretam lesões, traumas, mortes físicas e emocionais. Essas consequências são vivenciadas por alunos e professores, particularmente, nas “Escolas do Amanha” que fizeram parte da pesquisa. Houve uma situação em que, em meio ao conflito entre delinquentes, alunos foram alvejados e um dos professores adoeceu com síndrome do pânico, tendo que se licenciar do trabalho para tratamento e recuperação do trauma. Como testemunha o professor (Y):

“Estou aqui há sete anos. E com dois anos e 10 meses, [como professor dessa escola], desencadeei a Síndrome do Pânico, faltando dois meses para terminar o estágio probatório. Fui para a 2ª CRE. Mas, por acreditar na Educação e vivê-la intensamente, voltei e estou aí, tendo que passar pelas barreiras [de ferro] com o meu carro” (Prof. Y).

A localidade mencionada é o Complexo do Alemão, onde está inserida a maioria das escolas que fizeram parte da pesquisa. Trata-se de um local bastante divulgado pela mídia, em parte, por causa do assassinato do Jornalista Tim Lopes que investigava a prostituição de meninas menores de idade. Uma das escolas ficava próxima a um ferro velho e em frente a um bar que abrigava traficantes e criminosos e exibiam músicas funk com letras de apelo erótico em altíssimo som, durante o horário das aulas. Os professores mantinham as portas das salas fechadas para impedir que as crianças ouvissem, se distraíssem e olhassem para dentro do bar, pois o ambiente era de palavrões, armas pesadas e letras obscenas das músicas. Os professores pouco podiam fazer.

Há uma diferença entre violência e agressividade segundo Cyrulnik (2000). Para este autor a agressividade vem de *ad gredior*, vou ao encontro do outro, um pouco como uma luta de boxe. Nesta luta há agressividade, mas tudo é codificado, estruturado, direcionado. Quanto à violência, ela é o que viola, transgride, coage. Parte em (de) todas as direções, não tem lei, não tem regras nem comportamentais nem enunciadas.

De acordo com Albuquerque (2010), quando analisada pelo prisma de risco social, a criminalidade violenta nas grandes cidades tem uma visibilidade coletiva e está articulada a negócios financeiros de altíssimo valor como é o caso do tráfico de armas e de drogas. Esta autora discorre sobre a distinção entre risco e perigo, elucidando que o risco acontece quando os possíveis danos são consequências de decisões ao se

perseguir objetivos. Sendo que o perigo está relacionado com causas fora do controle, como é o caso das escolas citadas.

Foi redigida no diário desta pesquisadora, a observação feita a respeito da periculosidade do local onde se deu a pesquisa de campo, pois em uma das escolas, ao perguntar à diretora se poderia fotografar a rua (e assim registrar a situação encontrada) com as barras de ferro cimentadas, para impedir a entrada de carros de grande porte, ela respondeu: “*Não. Não vale a pena*”.

As situações de violência podem desencadear sérios problemas emocionais e físicos para os professores no ambiente de trabalho com sérias consequências à saúde, como já foi exemplificado. Mas, apesar da exposição ao risco, ao se deslocarem diariamente para essas escolas localizadas em áreas consideradas de risco social, esses profissionais demonstram nos relatos uma preocupação maior, não só com os problemas da (na) escola, mas muito mais com o relacionamento e convívio das crianças na vizinhança. Pois, eles sabem do forte apelo e atração que muitos delinquentes exercem – nas crianças e jovens - com relação à conduta e à identificação com a cultura das ruas, e alguns se tornam “*ídolos para eles*” (Prof. X).

Segundo Cunha (1994), uma das orientações fornecidas por John Dewey é de que a escola deve atentar para os processos que se desenvolvem fora dela e, se ela pretende ser um agente de transformação e de intercâmbio social, é imperioso que atue sobre os “aspectos desvantajosos”.

Cabe à educação livrar os aprendizes da falsa noção de que o importante seja conservar todas as realizações empreendidas pelo grupo social. Segundo a visão deweyana, a escola deve manter-se dirigida para o

futuro; o que interessa é manter as novas gerações sintonizadas com aquilo que possa edificar “uma sociedade futura mais perfeita” (CUNHA, 1994, p. 42).

No período dos anos escolares, isto é, dos 6 aos 12 anos de idade, a preferência pela identificação com personalidades rebeldes ou negativas é sempre uma possibilidade, e a criança necessita de proteção e ambiente saudável para atingir seu pleno desenvolvimento humano: “se o ambiente social fracassa em oferecer qualquer alternativa viável, tudo isso pode levar a uma regressão súbita [...] quase como uma tentativa desesperada de auto-renascimento” (ERICK ERIKSON, 1998, p. 64; 66).

No caso das áreas de risco social no Rio de Janeiro, os professores lidam no cotidiano da escola com crianças que têm a chance de criar um processo de identificação com pessoas que atuam de forma violenta (ZALUAR, 1992) em casa, nas ruas ou na comunidade em que moram. Essa identificação chega à escola, nos momentos de recreio e mesmo na sala de aula. No recreio, frequentemente, observam-se atitudes e comportamentos como: chutar, ‘dar gravata’, agarrar, bater, atirar e machucar o outro, simular o uso de fuzil como o AR-15, amedrontar com armas brancas como estilete e espada, de objetos encontrados no pátio ou na rua como pedaços de pau ou lascas de madeira ou mesmo objeto cortante retirado de apontador de lápis (FAJARDO, et al, 2006). Na sala de aula, o clima de violência conduz a brigas por motivos banais, o que tumultua o ambiente de aprendizagem e pode machucar alguém seriamente, inclusive o professor. Casos têm ocorrido.

Há situações de violência que ultrapassam os muros da escola. Quando ocorre na comunidade, segundo Assis, et al (2010), ela pode produzir sequelas e contribuir para

rupturas com a ideia da escola como lugar de socialização e de ser, por excelência, um veículo de aprendizagem da ética e de convivência pacífica entre as pessoas.

Abaixo seguem alguns depoimentos dos entrevistados com relação ao desafio que é conviver com a violência no entorno da escola.

“O meu grande desafio foi a **violência**. Eu tinha crise de choro e perguntava a Deus por que me botou ali. Era uma jaula. **Eles se batiam. Virei uma carcereira**. Eu não dava aula” (Prof. S); “A quantidade de alunos e **os conflitos na comunidade** entre os próprios traficantes e polícia. Eu nunca tinha trabalhado com tiroteio e tão perto da morte. Nunca” (Prof. N); “Eu diria que foi trabalhar em comunidade carente. A violência era muito grande. **A violência mesmo, que eu digo, de arma, de droga**” (Prof. V); “**Ali em frente ficam muitos homens com armas e drogas**. Essa porta só vive fechada pra gente não ver” (Prof. X); “**A realidade** ali do lado de fora é **a droga** às 7 horas da manhã, **armas** imensas e, infelizmente, **são ídolos pra eles**. A gente aqui tem que fazer com que eles percebam que não é esse o melhor caminho e que essa gente é minoria...” (Prof. X); “Eu nunca tinha trabalhado com **comunidade carente** na minha vida. **Eu nunca tinha trabalhado** com tiroteio e **tão perto da morte**, né. Nunca. Sempre trabalhei em Piedade, Pavuna, zona sul, Barra da Tijuca. Eu nunca tinha vivido situações parecidas como essas vividas nessa escola. **No momento está calmo, muito calmo**” (Prof. N); “Eu notei crianças que tinham bloqueios devido **a violência** do lugar. Aí a gente vai buscando alternativas para ajudar aquela criança” (Prof. K). **Grifos meus**.

O desafio da falta de estrutura para trabalhar - A escola na qual leciona o entrevistado de quem vem o depoimento a seguir, cujos desafios são a falta de estrutura e de condições adequadas para trabalhar, também está localizada nas proximidades do Complexo do Alemão e passou por uma sindicância da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ), pois as condições gerais, tanto administrativas quanto pedagógicas, eram insuficientes. A Secretaria Municipal de Educação (SME) enviou um novo gestor que formou nova equipe administrativa e pedagógica, realizando uma reforma geral na escola. A equipe anterior teve que deixar a escola porque não conseguia ter controle sobre a situação totalmente dominada pelo contexto de violência da comunidade, pelas ameaças, pelo medo e pela grande evasão escolar. A situação

se tornou tão insuportável que, por exemplo, quando faltava água, o carro pipa que abasteceria a escola não podia subir a ladeira íngreme pela dificuldade de acesso, mas principalmente, porque os traficantes não permitiam. Com a presença dos novos gestores a situação melhorou e a escola passou a desempenhar o seu papel e a aumentar o número de aluno, trazendo os evadidos. Mas à época da entrevista os desafios dos professores era o que consta no relato a seguir. O professor (B2), trabalhava em duas escolas públicas e foi, efetivamente, um dos colaboradores, junto à nova equipe gestora, na reconstrução da escola.

“Nós não tínhamos materiais. Foi muito difícil. Eu peguei material na outra escola, com a diretora, com a coordenadora e com a minha mãe que também é professora. Eles me deram todo apoio [...]. Aí, no primeiro dia foi horrível, quase que eu desisti. Cheguei em casa super desanimada. Eu acredito que para todos nós essa escola é um desafio, que deve melhorar em todos os quesitos: na estrutura dela, em tudo. Se for tirar uma foto daquele refeitório... Aquilo parece um presídio... É horrível” (Prof. B2).

Trabalhar na adversidade, como é o caso dos professores dessa escola, requer uma adaptação e uma visão positiva, pois tudo parece conspirar contra: problemas sérios internos e externos, estudantes e comunidades muito pobres, abandono e descaso por parte das autoridades, crianças com sérias falhas por negligência familiar, ambiente degradado, região conflagrada, de difícil acesso, risco constante de ser alvo de bala perdida, falta d'água e de outras condições mínimas de funcionamento escolar.

O desafio do professor D2 era o sistema educacional de uma época em que havia políticas diferenciadas para escolas de horário regular (por turno) e escolas de horário integral (CIEP). Na ocasião em que esse professor prestou concurso para a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, somente os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), funcionavam com o sistema de aprovação automática, o que criava um

clima constrangedor entre alunos, pais, professores e gestores das escolas. Pois, o que se propagava é que as escolas de horário regular (com dois turnos) é que ensinavam e os alunos aprendiam. Então, os CIEP perdiam seus alunos para elas. Muitos dos quais, por sua vez, eram estigmatizados como estudantes com dificuldade de aprendizagem, indisciplinados e que os pais “depositavam” no CIEP (por ser de horário integral) e não acompanhavam sua vida escolar.

“Quando eu entrei no município, uma outra coisa que foi muito angustiante, porque o CIEP era diferente do resto da Rede. Havia uma **questão política**. Havia **aprovação automática** só no CIEP. E aí, a mãe tirava do CIEP e colocava numa escola de horário parcial que ficava na mesma rua. A escola devolvia os nossos alunos, porque eles haviam sido aprovados automaticamente [...]. Aluno do CIEP era diferente do aluno da escola tradicional da rede. Eu demorei muitos anos pra entender isso” (Prof. D2). **(Grifos meus)**.

O desafio de lidar com famílias que não acompanham o desenvolvimento dos filhos -

Outras questões postas como desafios para os professores são as famílias dos alunos e sua relação com o mundo escolar. Nota-se, além de outros aspectos, a preocupação do professor com relação a algumas famílias sem condições mínimas para dar um suporte aos trabalhos escolares dos filhos, nem de oferecer um cuidado necessário à fase de desenvolvimento em que a criança está como: atenção, assistência médica periódica, vigilância, afeto, interesse por ouvi-los, trato estético e de higiene, lazer, e outros. Isso é fruto, frequente, das condições de pobreza e da situação de mães que deixam seus filhos em casa porque precisam trabalhar para a sobrevivência. Algumas crianças acabam por ter envolvimento com o tráfico e com a violência local. Mas há também criança que apresenta muito medo, se encolhe e se retrai a simples tentativa de aproximação e toque do professor, o que costuma ser sinal de sofrimento, de maus tratos em casa. Geralmente, em ambos os casos, esses aluno apresenta dificuldade de

aprendizagem em proporções mais elevadas do que o que tem acompanhamento familiar.

Os sinais de timidez e medo apresentados por algumas crianças na escola devem ser encarados (por todos da comunidade escolar) com seriedade, pois, segundo José e Coelho (2002), esses sintomas...

Provêm, em geral, de um complexo de inferioridade cultivado por pais, irmãos, outros adultos e colegas através de frase do tipo *você é burra; não serve para nada; nunca vai conseguir fazer isto* etc. São frases que impedem a criança de confiar em si mesma e geram a timidez que pode acompanhá-la durante toda a vida, prejudicando suas relações sociais futuras (JOSÉ e COELHO, 2002, p. 180).

Estudos têm mostrado que, sobretudo, a violência psicológica é a mais daninha para a criança, pois atua como um condicionante se sua auto-estima: “a violência psicológica constitui-se em toda forma de rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito, cobranças exageradas, punições humilhantes e utilização da criança ou adolescente para atender às necessidades psíquicas do adulto [...]” (ASSIS et al., 2010, p. 157).

Mas há outros fatores familiares que influenciam nos desafios encontrados pelos professores. De acordo com Cordié (1996), uma criança de meio sociocultural desfavorecido, quando apresenta certo desinteresse pelas atividades escolares, é motivado mais por falta de cultura letrada dos pais e parentes e de estímulo para os estudos do que por pura hostilidade, mas também, por ter que cuidar da casa, dos irmãos mais novos e mesmo trabalhar nas ruas e no sinal de trânsito para contribuir com a renda familiar, o que não é incomum.

Pode-se ilustrar a problemática e as consequências da falta de vigilância, assistência e acompanhamento da família durante a fase escolar, com uma das pesquisas realizadas

por Ramozzi-Chiarottino (1994, p. 90; 91), com um grupo de crianças oriundas de favelas. O objetivo de sua pesquisa foi o de verificar a especificidade do problema cognitivo dos alunos, segundo ela, rotulados de “carentes culturais”. Ao final dos trabalhos a autora percebeu que as crianças estruturavam o real muito bem, mas “não aprendiam nada na escola”. Uma das crianças, com nove anos de idade ainda não alfabetizada, embora frequentasse a escola desde seis anos tinha dificuldade de fechando os olhos, imaginar a letra *b*. A autora afirma que, seguramente, a razão dessa incapacidade se origina:

do fato de ninguém “cobrar” dessas crianças referências às suas representações (tanto as do passado imediato quanto as do passado remoto). Ninguém jamais pergunta: “O que você viu?”, “O que disse a professora?”, “O que explicou?”, “Como você conseguiu?”. Piaget diz que há dois tipos de ação: a que visa ao êxito e a que visa ao conhecimento. As ações dessas crianças não chegam a visar ao conhecimento. Se algum dia se interessarem em conhecer alguma coisa, esse interesse atrofiou-se por falta de estímulo (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994, p. 91).

Ramozzi-Chiarottino, com estudos e trabalhos práticos voltados para a reeducação dos processos de cognição e da socialização infantil, afirma que tais crianças não se referem ao futuro e que as próprias mães, quando entrevistadas, não vislumbram o futuro do filho. No máximo pensam que ele poderia trabalhar num bar da esquina. Mas não têm o hábito de conversar, de perguntar ou de explicar-lhe as coisas.

Porém, não se pode generalizar, pois há situações em que a criança demonstra habilidade de superação dessas adversidades e de mães que se esforçam, apesar das dificuldades financeiras, em dar e fazer o melhor pelos filhos. Como escreveu Cyrulnik (2004, p. 3), ao se referir às crianças em sofrimento: “eu me saí dessa, admiram-se os resilientes, que depois de um ferimento reaprenderam a viver, mas essa passagem da sombra para a luz, a escapada do porão ou a saída do túmulo implicam a necessidade

de reaprender a viver uma outra vida”. Em se tratando do ser humano, pode-se dizer que tudo é relativo. Como já foi citado em capítulos anteriores, ninguém é resiliente sozinho. Quando há suportes, redes de apoio, como instituições educacionais, essas crianças têm a oportunidade de se fortalecer, e, por meio da educação, transformar a situação adversa, superar e se tornar pessoas bem sucedidas na vida. Há que não subestimá-las. De acordo com Cyrulnik (2004), quando as crianças se apagam, porque não têm mais nada para amar, mas algo significativo acontece e lhes permite encontrar uma pessoa – basta uma pessoa – para que ela desperte, sorria e a vida volte a pulsar.

Dentro da escola é o professor que, pelo contato direto diário, tem as melhores oportunidades de observar as condições e condutas de seus alunos e de tomar providências para a solução, minimizar ou encaminhar os seus problemas. Para a psicóloga Elisabete Da Assunção José e a pedagoga Maria Teresa Coelho:

Os indivíduos superagressivos e anti-sociais são oriundos de ambientes onde há rejeições dos pais ou parentes; excessiva tolerância da agressividade; falta de supervisão dos pais ou responsáveis; desvios sociais dos pais e parentes; discórdias em família; tratamento incoerente (ora muito mimo, ora muita punição); uso de punições físicas dolorosas; ameaças de punição física (JOSÉ e COELHO 2002, p. 174; 175).

Esses alunos convivem com a “falta de carinho, de afeto, de um toque, de um abraço” (Prof. I). Os comportamentos retraídos, assustados, amedrontados a simples aproximação do adulto sinalizam que há problema. O medo que a criança apresenta pode ser um estado emocional de alerta, que se caracteriza por sensação de desconforto e ansiedade ante um perigo eminente, como pode ser, nesta fase escolar, medo da própria fantasia da criança em relação ao professor ou a outra pessoa, segundo José e Coelho (2002). “Basicamente, o medo é causado por dois fatores: falta de segurança e falta de amor e proteção” (p. 176). É importante ressaltar que o medo é

natural na infância. Mas, dependendo das experiências vividas e do ambiente que a cerca, a criança pode passar por várias fases e desencadear uma fobia. Tanto professores que lecionam nas unidades escolares localizadas em espaços de risco social e violento como as crianças lidam diariamente com diferentes situações que provocam medo: no trajeto até chegar à escola, na observação da violência externa, e na vivência de conflitos dentro e na vizinhança: *“conflitos na comunidade entre os próprios traficantes e entre eles e a polícia” (Prof. N).*

No caso dos professores resilientes, assolam-nos a dor e a angústia de lidar com o sofrimento das crianças e ao mesmo tempo, a situação é um incentivo e um desafio para que prossigam e consigam levar à frente sua missão. Muitos problemas que enfrentam, vão além do ambiente escolar, o que revela que as ações do professor ultrapassam as suas atribuições como docente na transmissão do conhecimento, sobretudo a falta de cuidado, atenção e afeto por parte da família em relação às crianças.

“Eles acham que não vão aprender. Tudo isso é verbalizado dentro das famílias. Também isso faz com que a auto-estima seja ruim” (Prof. X); **“A pouca valorização da família** com relação à educação” (Prof. X); “A falta de carinho, de afeto, de um toque, de um abraço. Eu lembro quando entrei, eu os chamava e eles ficavam assim, com **medo de eu bater.** Comoveu-me muito. Eu só tinha 18 anos. Aquilo me impressionou muito” (Prof. I); **“Família** envolvida com o tráfico e a violência, a baixa estima das crianças, a falta de respeito e desinteresse” (Prof. B); “Eu acho que o maior desafio é **o abandono da família.** Isso mexe muito comigo. Eu acabo criando uma relação de amizade com meus alunos por causa da falta da família na vida deles. De uma grande maioria, né, não são todos” (Prof. Q). **Grifos meus.**

Mas as mesmas dificuldades que os fazem sofrer são desafios para que se desdobrem em dedicação. Vanistendael e Lecomte (2002) relatam que na Índia, o símbolo da resiliência é a flor de lótus,

por ser capaz de crecer aun en aguas muy turbias. Es la diferencia esencial entre la significación de una palabra en física y su sentido en psicología: si la resiliencia designa en ambos os casos la capacidad de oponerse a las presiones del entorno, implica igualmente en psicología una dinámica positiva, una capacidad de ir hacia delante (p. 20).

Segundo vários autores, a resiliência humana não se limita a uma atitude de resistência, mas, exige e possibilita a construção e a reconstrução. Neste sentido, é importante alertar que também os resilientes sofrem e passam por dificuldades, o que escapa frequentemente aos gestores e colegas. Pois uma pessoa em dificuldade (com depressão, síndrome do pânico, por exemplo) torna-se mais visível que uma aparentemente normal. Porém,

si interrogamos acerca de su pasado descubrimos, por ejemplo, que esta persona há vivido en el seno de una familia violenta. Pero procediendo así dejamos de lado a todos aquellos que habiendo igualmente vivido en un contexto difícil han salido finalmente airosos (VANISTENDAEL E LECOMTE, 2002, p. 20).

Todos os trabalhadores sociais e até individuais (professores, psicoterapeutas, psicólogos, assistentes sociais) que, de alguma forma lidam com pessoas em dificuldades, correm o risco de serem submetidos a essa ilusão de ótica em relação aos que parecem “normais”. Já que os indivíduos verdadeiramente resilientes, raramente, recorrem aos serviços de ajuda e acabam ficando no anonimato, na invisibilidade e longe do alcance de gestores e pesquisadores, como pode ser o caso de muitos profissionais da educação atualmente.

O desafio de vencer a distância entre a casa e a escola - A longa distância entre a casa e a escola, as condições de acesso, o desgaste físico com o percurso e tempo empregado no trajeto foram experiências mencionadas como desafio, pela maioria dos professores entrevistados, quando no início de carreira. Atualmente, quem presta

concurso para a prefeitura do Rio de Janeiro pode escolher bairros próximos à residência, o que não acontecia há 20, 30 anos atrás. Por exemplo, quem morava na zona norte do Rio teria que fazer baldeações pelas estações de trens até chegar à zona oeste nos bairros de Campo Grande, Santa Cruz, Anchieta, Vila Valqueire, Bangu e ainda prosseguir a viagem em ônibus, a pé ou em Kombi.

Eis alguns depoimentos sobre o desafio da distância entre o trabalho e a casa e as precárias condições do trajeto.

“O principal foi **a distância** para Santa Cruz, andar de trem dentro de uma comunidade paupérrima. Mas que não era agressiva nem violenta. O mínimo que se fazia era valorizado”. (Prof. E); “Foi o início da profissão, as condições precárias, **a distância**, a falta de material, uma turma com 70 alunos de variados níveis de aprendizagem. Ter que botar do próprio salário” (Prof. W). Grifos meus.

O tema controverso da remuneração - Entre os trinta professores, quatro se destacaram por terem desafios diferentes. O reconhecimento social do professor mudou consideravelmente e “o resgate da educação básica passa impreterivelmente pelo resgate do professor” (DEMO, 2004, p. 89). Como regra, seus salários são indizíveis. Em parte, os professores são excluídos, apesar de terem a missão de incluir os excluídos. O saber e a vocação dos profissionais eram amplamente apreciados em tempos passados.

Segundo Nóvoa (1999, p. 105), há 20 anos, o professor da educação básica era uma figura social relevante. Atualmente o seu status social é estabelecido a partir de critérios econômicos, e poucas pessoas estão dispostas a dar valor a seu saber e a sua abnegação no trabalho com crianças. Assim, esse profissional da educação, por causa da decadência histórica a que foi submetido, “está hoje muito desestimulado, destituído

de auto-estima, sem prazer profissional. [...] Reerguer o professor não será tarefa fácil, porque temos com ele débito secular” (DEMO, 2004, p. 89). É preciso acrescentar que na sociedade capitalista, a principal forma de reconhecimento social de quem trabalha é o salário. Como lembra Codo (2006), o trabalhador professor vende sua força de trabalho e o preço dela deveria ser suficiente para sua manutenção e reprodução, o que significa sua sobrevivência e de sua família, transporte adequado para chegar ao trabalho e possibilidades de se aprimorar: tempo para ler, estudar, refletir, dinheiro para comprar livros, vídeos, computadores e outros.

Cury (2003) afirma, em seu livro “Pais Brilhantes, Professores Fascinantes”, que destruíram a qualidade de vida do professor. Os números indicam que os professores estão quase duas vezes mais estressados do que a população de São Paulo, que é considerada uma das cidades mais estressantes do mundo. E questiona:

Que tipo de batalha estamos travando para que nossos nobres soldados que se encontram no front – os professores – estejam adoecendo coletivamente? Que tipo de educação é esta que estamos construindo e que vem eliminando a boa qualidade de vida de nossos queridos mestres? Damos valor ao mercado de petróleo, de carros, de computadores, mas não percebemos que o mercado da inteligência está falindo (p. 62; 63).

Além disso, o autor chama a atenção para o fato de que não são apenas os salários e a dignidade dos professores que precisam ser resgatados, mas também a sua saúde. Como relata um professor: *“eu acho que a gente ganha pouco pelo trabalho e dedicação que se tem. Eu classifico o professor de Ensino Fundamental um louco. Eu trabalho muito” (Prof. G)*. Professores e alunos estão coletivamente com a síndrome da SPA, isto é, a Síndrome do Pensamento Acelerado, que gera uma hiperatividade funcional não genética, segundo Augusto Cury. Para este autor:

Quem pensa muito rouba energia vital do córtex cerebral e sente uma fadiga excessiva, mesmo sem ter feito exercício físico. Os demais sintomas são sono insuficiente, irritabilidade, sofrimento por antecipação, esquecimento, déficit de concentração, aversão à rotina e, às vezes, sintomas psicossomáticos, como dor de cabeça, dores musculares, taquicardia, gastrite. [...]. Os adultos mais responsáveis apresentam uma SPA mais forte e, por isso, ficam mais estressados. Por quê? Porque têm um trabalho intelectual mais intenso, pensam mais, são mais preocupados (CURY, 2003, p. 59; 60).

O desafio de trabalhar cooperativamente - O desafio maior para o Prof. Y tem sido a falta de cooperação profissional, que se torna um impedimento ao trabalho pedagógico integrado e interdisciplinar. Morin (2003) alerta sobre o inconveniente de se compartimentar o saber. A proposta da complexidade que pretende religar os conhecimentos dispersos, segundo o autor, exige uma nova postura do professor.

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas em vez de reconhecer suas correlações, a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. Em tais condições, as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos (MORIN, 2003, p. 15).

Thurler (2007) elucida que a cooperação profissional não corresponde à forma de trabalho da maior parte dos professores e dos estabelecimentos de ensino e que o individualismo permanece no âmago da identidade profissional. Segundo a autora:

A maior parte das escolas de ensino fundamental funciona ainda hoje como uma “estrutura de caixa de ovos”: salas de aula separadas protegendo os professores uns dos outros, como ovos em suas caixas de papelão, o que impede de se entrecocarem, mas também de verem e compreenderem o que fazem seus colegas (THURLER, 2007, p.59).

O professor Y menciona, em entrevista, a falta de comunicação e troca de experiências entre os colegas: *“Foi a falta de troca entre o professor de sala de aula e o Educação Física [o meu maior desafio]. O professor de sala de aula deve acompanhar o seu aluno nos diferentes espaços da escola” (Prof. Y).*

Para Thurler (2007), na maioria dos estabelecimentos escolares acontecem mudanças nesse campo. No intuito de conseguirem dispositivos de ensino-aprendizagem eficientes, variados e adequados às necessidades dos alunos, os professores tentam trabalhar mais em equipe, introduzindo diferentes formas de desconstrução de obstáculos ao questionarem mais a organização habitual de trabalho na escola. Também, os sistemas escolares, atualmente, estimulam que os professores cooperem mais, permitindo dessa forma, que evoluam como pessoa e como profissionais, rompendo o isolamento e vivenciando uma organização do trabalho ao mesmo tempo, possível, viável, produtiva e saudável.

Outro desafio é atender às necessidades de alguns alunos que precisam de especialistas como psicólogos, fonoaudiólogos e outros. A falta desses profissionais ou as dificuldades de encaminhamento interferem no bom desempenho da turma como um todo, pois exige dedicação maior ao aluno com tais necessidades e provoca sofrimento ao professor.

Para Miriam Pan (2011), nas salas de aula deve haver um professor regente e um outro habilitado para trabalhar com crianças com necessidades especiais ou um especialista, e não um auxiliar como acontece aqui no Brasil. O acesso acontece, mas sem que os meios sejam oferecidos aos professores e aos estudantes que precisam: *“Alunos precisando de atendimento especializado e não ter acesso a isso foge ao meu alcance”* (Prof. Z).

Outro desafio, no sentido do trabalho cooperativo foi apontado pelo Professor Z quando fala da falta de autonomia, de entendimento e de comunicação entre a direção da

escola e o professor, o que pode ser gerador de estresse e de adoecimento para o docente. Outros professores também se referiram à falta de autonomia da própria escola e de falta de respeito e de valorização desse espaço público: *“nem sempre é possível seguir as orientações da secretaria. A escola tem que ser respeitada como espaço público”* (Prof. B).

Os desafios das mudanças e das permanências - Thurler (2007) comenta que os estudos sobre a liderança e dos líderes invadem a questão da inovação e tropeçam inevitavelmente na questão da mudança, já que as decisões de modificar o *status quo* são apostas importantes para os grupos, portanto, terrenos privilegiados de intervenção dos líderes. Um gestor de escola com o perfil de líder é, especialmente, aquele que diz quando é bom mudar e quando é preferível manter as coisas como estão.

No pensamento de Padilha (2003), causa estranheza ver que a escola valoriza a leitura, mas não tem biblioteca ou espaço equivalente, nem se encontra no planejamento semanal de trabalho nenhum tempo dedicado ao contato livre da criança com livros. Não é o caso da escola em que leciona o referido professor, pois nela há Sala de Leitura e há atividades planejadas que são executadas sob a orientação dos próprios professores e sob coordenação do educador responsável por esse ambiente de leitura e pesquisa. Porém, este também tem sob sua responsabilidade a Sala de Informática para uso dos docentes e discentes que, como diz, está *“novinha”* (Prof. A2) porque permanece fechada quando a pessoa responsável não está presente. E o professor que tem formação em Informática questiona a direção da escola sobre o porquê de não poder acessar os computadores propiciando um ensino mais atual para os alunos.

Respostas do professor A2 com relação ao seu maior desafio:

“A direção da escola [foi o meu maior desafio]. Um exemplo: uma sala de informática que não podia ser usada. A professora da Sala de Leitura não sabia de Informática, mas eu sabia e pedi permissão à diretora, para levar os alunos. Ela negou. Fui à CRE me queixar. A diretora ficou magoada comigo e tive que mudar de escola. [...] Ninguém podia mexer. Quem podia era a professora de Sala de Leitura que nunca tinha conhecido informática e por acaso a minha sala era em frente a sala de informática [...]. Ela não sabia trabalhar e recebeu ordens de que não poderia botar programa, não podia quebrar... Aí eu como sempre, não me conformava. Cheguei para a diretora e falei. Mesmo assim, não me ouviram. Aí, eu fui à 3ª CRE. [...] Para a direção eu incomodo [...]. Eu quero melhorar o meu dia-a-dia” (Prof. A2).

Como afirma Contreras (2002), desenvolver qualidades educativas na prática docente excede os problemas internos da sala de aula, como, por exemplo, tentar desenvolver uma atividade / aprendizagem significativa e relevante de necessidade e interesse dos alunos e professores. Esta requer uma mudança das condições em que se produz a aprendizagem escolar, como, por exemplo, a capacidade para negociar e transformar. Isto exige certa autonomia dos gestores e professores nas escolas. Segundo Flach (2001, 162), autonomia é um componente crítico do processo criativo, assim como também da resiliência.

Para Demo (2004),

A ideia ligeira de pesquisa que predomina nas escolas se deve, em grande medida, ao despreparo ou desmotivação do professor, de um lado, e, de outro, à falta de condições da escola que não proporciona ambiente de pesquisa: a biblioteca pode ser precária ou mesmo inexistente, os alunos contam apenas com os “livros didáticos” disponíveis, não existe o hábito de leitura imbuído no próprio currículo, não há acesso à Internet ou a dados (p. 92).

As escolas pertencentes ao projeto “Escolas do Amanhã” têm Sala de Leitura, Sala de Informática, material didático-pedagógico necessário ao trabalho em sala de aula com qualidade. O que falta nessas escolas, além da autonomia dos gestores, é um trabalho

integrado do diretor com o professor regente de turma, uma orquestração dos *habitus* e, portanto das práticas.

As escolhas para operar coletivamente confrontam os professores com dilemas que eles não podem resolver por simples escolha majoritária. Cada um deve esforçar-se para compreender a lógica do outro, o que obriga a tomar consciência da complexidade e da diversidade das maneiras de introduzir coerência em uma prática (THURLER, 2007, p. 126).

Para a autora citada, os estabelecimentos escolares inovadores são capazes de uma acomodação mais consistente, sem perder, por isso sua identidade. Esse processo de mudança depende da capacidade dos diferentes atores se unirem em uma operação que permita estabelecer um vínculo inteligível e explícito entre atividades rotineiras ou problemas reconhecidos e projetos inovadores. A autora (op. cit) indica alguns eixos que podem modificar as culturas de estabelecimentos escolares para que estes se convertam em organizações discentes. Essa inovação exige da direção de uma escola adesão, envolvimento, flexibilidade, criatividade, mas também: aprender a negociar e a mediar os processos de mudança; estimular a cooperação profissional pela responsabilidade partilhada; “tomar tempo e dar tempo ao tempo; desenvolver uma nova percepção da autoridade e do poder; oscilar para um novo paradigma de mudança” (THURLER, 2007, p. 189).

Ao participar, como palestrante convidada, do Congresso Internacional sobre Educação, no Rio de Janeiro, no dia 19/07/2011, sobre “O Trabalho Real da Direção das Escolas: entre provações e resiliências”, Thurler definiu tais provações e resiliências relacionadas aos gestores e ou diretores de escolas de ensino fundamental da seguinte forma: “diante da provação, o indivíduo consegue limitar o seu impacto

doloroso graças à reflexão, à palavra, ao apoio de terceiros, ao trabalho consigo mesmo” (THURLER, 2011).

A definição da autora contempla os professores entrevistados, pois problemas vão sempre existir em qualquer função e em qualquer lugar. O que é necessário para uma convivência harmoniosa e produtiva entre gestores e professores é a habilidade diplomática e criativa para (justamente conseguir “limitar” os impactos traumáticos e dolorosos) viver em diferentes níveis ao mesmo tempo, encontrando um lugar dentro do próprio sistema de trabalho, no caso as escolas em que atuam, num grau adequado à sobrevivência do dia a dia, de forma a minimizar o estresse, estando abertos à mudanças dentro de nós mesmos, em primeiro lugar, e depois às mudanças do ambiente de trabalho que se fizerem necessárias. Para isso, precisa-se de resiliência e, como parte dela, a descoberta do significado que dá sentido às ações decididas no trabalho cooperativo e frente aos imprevistos que exigem novas adaptações de gestores e professores.

Em um ambiente de pessoas resilientes, ao defrontarem com dificuldades e obstáculos, estas agem com simplicidade, humildade, sensibilidade de afetividade e abertura à troca com os outros. Mas, também recorrem aos profissionais mais experientes, reconhecendo suas habilidades e competências. Revelam-se, assim, flexíveis, diplomáticos e abertos aos circuitos de interação no cenário complexo da prática e das tomadas de decisões adicionando experiência e complexidade a sua vida (FLACH, 1991; THURLER, 2011).

7.3. O que têm ajudado os professores a enfrentar os desafios

Os tópicos anteriores mostraram que os desafios são muitos e, na maioria das vezes, surgem na busca incessante pela qualidade do ensino que passa por influência de muitas variáveis de maneira direta ou indireta. Os relatos dos entrevistados evidenciam isso.

Quando perguntado aos professores sobre o que os têm ajudado a enfrentar os desafios, mais da metade deu ênfase: *aos anseios e propósitos com relação ao aluno e à profissão, “arregaçando as mangas”, isto é, se entregando ao trabalho com vistas ao êxito do aluno; ao gosto pela profissão, ao empenho no trabalho, assumindo diversos projetos promovidos pela prefeitura que visam a que a criança aprenda; à vontade e desejo de ver que é possível transformar pessoas em seres humanos socializados, trabalhando com amor, envolvimento e dedicação, investindo na inovação e criatividade, sem desistir frente às dificuldades; ao feedback ao final do ano letivo e o reconhecimento do aluno; à crença no poder da educação; à certeza, à coragem, à determinação de abraçar os desafios como provocadores de um final feliz tendo o prazer de ver que a criança aprendeu.*

O livro “Resiliência: a arte de ser flexível”, no capítulo dedicado às “Fontes da auto-estima”, de Flach (1991) enfatiza que:

Admitir o fato de que você não sabe alguma coisa ou que não pode fazê-la é também parte vital do equilíbrio da auto-estima com resiliência. Lembra-se da história infantil do trenzinho que sobe a montanha? O motor fala o tempo todo, repetidas vezes: “Acho que posso, acho que posso, posso, posso, posso” (p. 151).

Da mesma forma que o trenzinho que sobe a montanha, esses professores mostram que um bom começo de sucesso, em tudo que se almeja alcançar na vida pessoal e profissional, está em se condicionar e acreditar de forma a juntar pensamento e ação,

positivamente, construindo passo a passo a subida do caminho. Como escreveu o poeta sevilhano António Machado: *Caminante, son tus huellas y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar*. Eis alguns depoimentos:

“[O que importa é] “o crescimento do aluno. Quando você vê que o aluno chegou de uma forma e teve uma modificação significativa” (Prof. D); “É ver o final feliz, o feedback e os ver acontecendo. Eles falam: - Professora, eu vou ser trabalhador, eu saí do tráfico. Eles me chamam “professora sangue bom”” (Prof. G); “Eu acho que é a persistência mesmo. Estou aqui pra isso. Então, vamos lá” (Prof. H); “É a força de vontade. É acreditar que você pode mudar alguém. E que eles necessitam de um olhar de alguém que faça com que se sintam gente, e gente capaz. É ver mudanças” (Prof. J); “Eu acho que é o meu comprometimento. Eu não desisto. Eu insisto. Eu invento outras coisas. Eu quero ver o negócio andar e a gente encontra muita dificuldade até pela família que não apoia a criança” (Prof. K); “Acreditar. Acreditar que tudo isso é passageiro, as decepções, as situações de medo, o sistema do jeito que se encontra. Acreditar que mesmo assim vale a pena e eu posso fazer alguma coisa de grande” (Prof. N); “Os desafios são muitos. Mas, eu acho que tem uma gratificação, mesmo trabalhando apenas no ensino fundamental. Isto quando você percebe que aquele aluno atingiu os objetivos propostos. E isso incentiva a continuar” (P. 13); “Eu acho que a coragem me ajuda a enfrentar. Eu adoro desafios. Adoro o novo” (Prof. O); “A vontade de ver a gente vencendo e os alunos mudando de vida. Contribuir com a mudança de vida deles” (Prof. P); “Eu gosto do meu trabalho. Hoje não deu certo, amanhã poderá dar. Hoje em dia temos bastantes projetos na escola” (Prof. S); “É esse meu desejo que todos sejam leitores. Leitor mesmo. Tem que entender” (Prof. V).

Alguns professores deixaram evidentes também, fatores relacionados à espiritualidade como a fé, a esperança, a confiança em Deus, como importantes para que vençam as barreiras e desafios.

De acordo com os estudos de Leal, Röhr e Júnior (2010), a inclusão da espiritualidade como um fator de favorecimento da resiliência parece ser o de desafiar o futuro. Isso é central, principalmente no caso específico das circunstâncias que permeiam a realidade e o ambiente de trabalho dos professores pesquisados. Eles têm uma perspectiva pautada na superação, considerando as adversidades como obstáculos a serem

vencidos, favorecendo, assim, ao amadurecimento pessoal e profissional, a ampliação de visão de mundo e o estabelecimento de novas metas que sempre os desafiam.

Flach (1991), considera a oração (para os que acreditam nela e em Deus) uma importante fonte de recursos em momentos de confusão, de instabilidade, de insegurança. Trata-se de uma forma de encontrar algum tipo de domínio sobre as mudanças repentinas, além da obtenção do autocontrole habitual e talvez mais do que isso, como o próprio autor declara:

“Deus ouve nossas preces [...], mas mesmo que não ouça, a oração nos faz lembrar que pode haver um destino pessoal para cada um de nós... uma direção para nossas vidas, que não entendemos plenamente nem podemos antecipar, mas com a qual podemos viver de forma gratificante se algumas vezes acompanharmos os eventos à medida que eles vão evoluindo [...]” (p. 259).

Para este autor, o componente vital da resiliência é a fé. E prossegue elucidando que, quanto mais o homem aprende sobre o universo, mais ele fica deslumbrado com os seus mistérios e com alguma forma de inteligência escondida dentro dele. “Pelo menos era isso o que pensava Einstein, e quem sou eu para desmentir o gênio” (FLACH, 1991, p. 261).

Famílias com forte crença religiosa, geralmente, não têm problemas com crime e delinquência. A fé dá sentido à vida, esperança nos momentos de dificuldades e alívio nas angústias existenciais, assim como beneficia a saúde física e emocional das pessoas. Estas são as afirmações de Miller (2006, p. 241; 242). Para essa psicoterapeuta e psicanalista junguiana, “as pessoas que acreditam em algo ou alguém fora delas mesmas têm mais recursos de superação e firmeza para passar por traumas

e crises pessoais e até para administrar as dificuldades do dia a dia como a criação dos filhos e o envelhecimento”.

Para alguns, são as convicções religiosas que permitem se manter firme. É o caso dos monges e religiosos presos e torturados pelos chineses no Tibet e também, mais próximo de nós, de Myriam Cardinaux, que atravessou corajosamente sua infância inominável graças às suas convicções. “E havia ainda uma outra coisa que sustentava a minha resistência à humilhação. É o que chamo hoje de ‘minha fé’. Foi ela, eu acho, que me permitiu sobreviver a esses anos dolorosos” (POLETTI e DOBBS, p. 69).

Para as autoras citadas, as convicções diferem de uma pessoa para outra, mas são sempre o motor que permite avançar e suportar um pouco mais.

“Minha fé [tem me ajudado a vencer os desafios]. Sem fé não há esperança” (Prof. B); “Deus. Eu gosto da Educação, do que faço. Deus me dá forças, porque tem momentos muito difíceis. [lágrimas, emoção]. Só Deus realmente” (Prof. E); “Deus e a esperança. Eu acredito na educação. Com fé a gente consegue modificar posturas e culturas” (Prof. Q).

Para os professores a seguir, os fatores determinantes para vencer as dificuldades, as angústias e os desafios foi a esperança. Termo que de acordo com Silva (2002), Cunha (1986), Houaiss (2007) tem origem do latim *sperare*, esperar, aguardar, confiança numa coisa boa, derivado do latim *spes*. Trata-se de um sentimento de quem vê como possível a realização daquilo que se deseja, como confirmam os depoimentos a seguir.

“É acreditar. É a esperança de que um dia possa dar certo. Os problemas das crianças começam com os pais. Eles tratam a escola como um depósito” (Prof. I); “Eu acho que é a esperança. Todos são crianças. Tem criança que não consegue olhar no olho da gente, porque ninguém conversa com ela” (Prof. X); “É a minha força interior. Aqui eu tenho problemas com os colegas, com a direção. Eu resolvo tentando auxiliar a aproximá-los de mim” (Prof. A2).

Poletti e Dobbs (2007) escrevem que quando um professor sabe reconhecer no seu aluno o desejo de crescer, de aprender e recebe apoio necessário, dizendo que ele

pode chegar a algum lugar, que tem capacidade disso e que todos esperam vê-lo vencedor na vida, esse professor proporciona a essa criança uma razão para que acredite em si mesmo e, realmente, progrida e se torne uma pessoa bem sucedida na escola e na vida.

De acordo com Poletti e Dobbs (2007, p. 9), “ninguém é tão machucado pela vida a ponto de ser definitivamente esmagado”. As autoras transmitem a mensagem de esperança de que tudo sempre se reconstrói e cada ser humano vem ao mundo com a capacidade de crescer, de se desenvolver e de ser resiliente. Esse é um ponto importante que alimenta a esperança dos professores resilientes. Mas as citadas autoras acrescentam que uma das cinco características da resiliência do professor é a compaixão, elucidando que: “quando você ajuda alguém a atravessar o rio transportando-o em seu barco, você também chega à outra margem” (Poletti e Dobbs, 2007, p. 70). Para elas, a compaixão é o que permite estar envolvido com o outro, considerá-lo como tão importante quanto a si mesmo; comover-se pela situação na qual se encontra; compreendê-lo, apoiá-lo, ser empático e agir para confortá-lo.

“Os olhinhos das crianças. Eles dizem: ama-me. Isso é o que me faz suportar todos os dias esses tiroteios” (Prof. A).

Para três professores o que faz com que vençam os obstáculos que surgem no ambiente escolar é estar sempre estudando, é a reflexão sobre o sentido de seu trabalho e muita leitura. Para Demo (2004, p. 89), “na prática, grande parte dos professores não estuda, não lê, não pesquisa, porque sequer teria tempo disponível, ao consumir-se dando aula”. De fato, em parte o autor tem razão, mas essa afirmação não pode ser generalizada. Vê-se interesse dos professores em se atualizar, investindo em

cursos e em livros, apesar de permanecerem mais tempo no trabalho do que fora dele. Há um avanço na política educacional também no sentido de facilitar que o professor tenha acesso - com descontos e até gratuitos - a diversos cursos e livros, sob o patrocínio da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. E, pelo visto, muitos professores estão abraçando essas oportunidades.

As respostas de alguns entrevistados remetem a Jung (1986) quando escreve que o investimento do professor, dando continuidade à sua formação, se reverterá diretamente neles próprios e, indiretamente, em benefício das crianças.

Talvez os senhores se admirem de que eu esteja falando da educação dos educadores. Devo declarar-lhes que, de acordo com a minha opinião, ninguém, absolutamente ninguém, está com sua educação terminada ao deixar a escola, ainda que conclua o curso superior. Deveríamos ter não apenas cursos de formação ulterior para os adolescentes, mas precisaríamos de cursos de educação ulterior também para os adultos. Costumamos educar as pessoas apenas até o ponto de poderem ganhar a vida e casar-se. Com isso dá-se por terminada a educação, como se as pessoas já estivessem completamente prontas e preparadas para a vida. Desse modo, se abandona ao critério e à ignorância do indivíduo a solução de todos os problemas futuros e complicados da vida [...]. Também o adulto é educável (JUNG, 1986, p. 61).

Para esse psicólogo, sociólogo, antropólogo e, principalmente, um estudioso da alma humana que foi Carl Gustav Jung, o professor não pode contentar-se em ser o portador de uma cultura de modo passivo, e sim, desenvolver-se ativamente por meio da educação de si próprio. Sua cultura e formação não podem estacionar, sob o risco de começar a corrigir nas crianças os defeitos que não corrigiu em si mesmo.

“O estudo, a formação continuada [me ajudam a vencer as dificuldades]. Cada vez descobrir um negócio novo. Fazer um curso novo” (Prof. C); “Estudar muito. Porque essa questão da relação, do respeito, de entender o outro exige conhecimento e profissionalismo” (Prof. T); “A experiência de trabalho. Eu leio. Participei das propostas oferecidas, participava de discussões de grupo. Tudo isso ajudou” (Prof. D2).

Dois educadores deram respostas distintas sobre os motivos que os mobilizam à superação dos desafios. Um deles, ao contrário dos demais, argumentou como suporte de sua resiliência a necessidade financeira de ajudar alguém da família.

Poletti e Dobbs (2007) ressaltam que “o ser humano pode suportar qualquer como se conhece seu porquê”, pois a busca de sentido, de significado é a primeira força da vida. Segundo as autoras, esta frase foi escrita por Viktor Frankl, um psiquiatra prisioneiro nos campos de concentração de Auschwitz, para quem as pessoas que, nas circunstâncias mais degradantes das prisões, não possuíam objetivos, em geral, não conseguiam sobreviver. Carl Jung, dizia: “encontrar um sentido, um significado torna suportáveis muitas coisas, talvez até torne suportáveis todas as coisas” (JUNG, 1986, 62).

Um dos entrevistados invoca o apoio da família e da direção da escola como fonte de força para continuar. Os laços afetivos da família que oferece suporte emocional em momentos de estresse, é um dos fatores de proteção do indivíduo da infância à vida adulta. Outro fator de proteção específico é a disponibilidade de recursos financeiros adequados na família.

“Minha mãe, minha irmã e a equipe gestora da escola me dão aquela força” (P. 28).

Mas, e aqueles que não têm uma família nem têm acesso a uma rede social? Estes não serão nunca identificados como resilientes ou competentes socialmente? Yunes e Szymanski (2001, p. 41) refletem criticamente sobre a visão predominante de resiliência com enfoque nas características e variáveis individuais. Segundo as autoras, deve-se ter cautela na abordagem desta questão, pois a mesma pode levar a supor que o

indivíduo deva possuir “algo interno” para ser considerado resiliente. E as bases ambientais do conceito de resiliência têm sido remarcadas por vários autores como essenciais ao entendimento dos processos e mecanismos de risco e de proteção. Isso fica evidente quando diferentes pesquisadores associam resiliência com a presença de pelo menos uma relação com um outro significativo, seja da família ou do mundo social, na trajetória de vida da pessoa. Para as autoras, estudos de diversos pesquisadores mostram que pessoas consideradas resilientes tiveram o suporte de alguma pessoa que as aceitava incondicionalmente e asseguram que a auto-estima e a auto-eficácia foram promovidas por meio dessas redes de relações de apoio.

Portanto, neste estudo defende-se que a resiliência se constrói na dialética entre as forças do sujeito, os apoios sociais e o ambiente em que ele vive e os sentidos que nesse entrelace de fatores ele encontra para sua vida.

7.4. Os pontos mais negativos encontrados no exercício da profissão docente

Durante as entrevistas realizadas destacaram-se alguns pontos negativos em comum encontrados no exercício da profissão por três professores. Como por exemplo: o não reconhecimento da profissão pela sociedade, a desvalorização do magistério e a desconsideração pela opinião, saber e experiência dos professores. No dizer de Castro (2001), ao se sugerir mudanças no processo de formação de professores deve-se destacar a questão da mudança social, hoje extremamente acelerada, e o modo como esta interfere na educação e, conseqüentemente, como afeta o trabalho docente. Como os professores iniciantes e mesmo aqueles com experiência no magistério são impelidos a conviver com uma gama de situações que geram inquietações, ansiedades e estresse na busca de possíveis soluções para os problemas do cotidiano escolar, eles

procuram, por si mesmos, desenvolver habilidades que lhes facilitem se adaptar e vencer tantas adversidades.

Os professores que se mostram dispostos a examinar constantemente as fundamentações lógicas e experimentar pontos de vista alternativos às adversidades do cotidiano e a buscar as causas dos conflitos, certamente encontrarão meios mais eficazes e eficientes para atingir seus objetivos e desenvolver-se profissionalmente (CASTRO, 2001, p. 119; 120).

Para Castro (op. cit), entre os saberes necessários à prática docente, inclui-se o fortalecimento da capacidade de resiliência, que ao seu ver não deve ser desconhecida nem estar ausente dos processos de formação dos professores.

Pelo fato da riqueza acumulada desse saber gerado na prática é importante levar em consideração à fala dos professores como se refere ZAGURY (2006):

Quando se fala em ouvir, é ouvir em escala representativa, buscando primeiro esclarecer a proposta, e, seguida, discutir, analisar, saber o que pensam e como encaram, em termos concretos, aqueles que irão executá-la (p. 19).

Para esta autora, o que não se faz, e urge fazer, entre outras medidas - para se evitar novos fracassos - é ouvir o docente que está atuando nas salas de aula, antes de colocar em prática novos projetos que afetam o trabalho pedagógico de cada um deles.

“A falta de reconhecimento da sociedade pelo nosso trabalho. Hoje em dia a escola é assistencialista” (Prof. A); “Começa pela desvalorização. A gente começa a se desvalorizar porque somos desvalorizados. A gente começa a se sentir só, desanimado e cria um desespero” (Prof. B); “O desconsiderar a opinião do professor; a inconstância; agora só se fala de prova; a questão da família muito ausente” (Prof. D2).

Nos depoimentos dos professores está exposto seu mal-estar ao ter que cumprir seu papel e, frequentemente, ter que assumir a parte que é de responsabilidade das famílias dos alunos, pela ausência dos pais e responsáveis no acompanhamento e

participação na vida escolar das crianças. Mas também se referem a como os pais também precisam de algum tipo de apoio e ajuda.

“A falta de apoio dos pais; os pais não têm nem pra eles mesmos; pais analfabetos; essa realidade deles tão diferenciada” (Prof. C); “A falta de hora extra; ficar depois da hora; falta do auxiliar; não poder contar com a família” (Prof. D); “Essa profissão. Ela é muito estressante. Falta participação dos pais na educação dos filhos. Às vezes me sinto sozinha” (Prof. H); “A falta de comprometimento dos responsáveis, falta de apoio, a violência, falta de credibilidade, a desvalorização do professor” (Prof. I); “Eu acho que é a falta de ajuda da família. A falta de responsabilidade e de interesse nos estudos por parte dos alunos” (Prof. R); “A irresponsabilidade das famílias dessas crianças. Falta carinho, atenção” (Prof. U); “A questão dos valores da família em acompanhar os filhos na escola. Teríamos um maior rendimento com o acompanhamento dos pais” (P. V); “A indiferença da mãe. A indiferença da criança vem da família” (Prof. W); “É a falta de participação dos pais. É zero. Eu chamo, peço para levar o filho ao oculista, para comparecer às reuniões, ameaço comunicar ao Conselho Tutelar, mas não adianta. Não aparecem na escola” (Prof. A2).

As falas dos professores acima citados se referem a uma realidade que não é típica apenas dos professores das escolas em áreas de risco social, mas é nacional e quem sabe global e diz respeito à terceirização dos filhos. Muitas famílias transferem a educação das crianças para a escola. Como sustentam Oliva e Pagliari (2008, p. 247), os mecanismos que facilitam a ação assistencialista no ambiente escolar, criam uma situação de conflito que resulta num mal-estar generalizado entre os professores, que se perguntam: “¿Me advertieron y prepararon para esto en el profesorado? ¿Debo, me corresponde enseñar a comer con la boca cerrada? Y la pregunta sin respuesta que nos debemos sería: Si hasta aquí nadie lo há hecho, ¿quién debe hacerlo?”.

Como já dizia o grande filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey, a educação é um processo social. É desenvolvimento. Não é a preparação para a vida. É a própria vida (CUNHA, 1994; 2007). Daí a importância da participação da família nesse

processo educacional. Assim, se a criança não avança do seu processo de aprendizagem, nem toda a culpa pode ser atribuída à escola e ao professor. Se não fluir bem a parte que compete aos familiares e responsáveis, a criança poderá aprender muito aquém de suas necessidades acadêmicas (WERNECK, 2009).

7.5. O que os professores fazem para enfrentar os desafios e seguir em frente

Neste tópico a maior parte das respostas centrou-se em quatro variáveis. E demonstram que os desafios são muitos, mas as estratégias de ação também não são poucas. As ações de enfrentamento dos desafios estão na busca voluntária - por meios próprios e bastante variados e peculiares - por soluções aos problemas do dia a dia na escola. As variáveis foram organizadas pela maior quantidade das respostas recorrentes.

Os professores buscam, conscientemente, suas próprias estratégias e maneiras para minimizar e solucionar os problemas e dificuldades tanto pedagógicas, de carência afetiva dos discentes, mas também aquelas encontradas no ambiente de trabalho da escola, principalmente nos momentos mais críticos em que não há muito tempo para pensar e precisam agir rápido para proteger a si e aos alunos.

“Eu crio estratégia para burlar a situação” (Prof. C); “Quando o tiro está comendo, nós sentamos no chão. Eu ligo uma música para descontrair, jogamos dama, jogo da velha. Não os coloco no corredor, como alguns colegas fazem” (Prof. G); “Eu tento fazer o meu trabalho da melhor maneira possível. Eu tento dar o melhor de mim” (Prof. I); “Estar atualizado com o que eles querem de você. Ficar lendo essas propostas da Secretaria de Educação, das Coordenadorias. Tudo que vem de novo, você tem que estar lendo. Isso não quer dizer que você esteja aceitando tudo” (Prof. M); “Dedico-me o máximo que posso. Eles me contam o que passam em casa” (Prof. U); “Creio que trabalhar em horário integral. São nove horas na escola. Ele tem que brincar quando chega em casa” (Prof. V); “Eu tento conscientizar, falar o tempo todo. O mais importante é o exemplo nas minhas atitudes” (Prof. T); “Às vezes eu choro. Bate um desespero. Eu estudo, leio, tento conhecer as crianças individualmente. Eu não sou só

professora. Eu cuido deles também” (Prof. X); “Tenho uma relação verdadeira com os alunos. Essa criança quer saber que existe alguém que olha por ela” (Prof. Y); “Eu sinalizo, peço socorro, falo, chateio” (Prof. Z); “Eu tento facilitar o meu dia com criatividade. Invento uma solução para melhorar o meu problema. Se melhorar o meu problema eu meloro o deles também” (Prof. A2); “Acreditar no que faço. Sentir satisfação, não desistir. Eu tentei e consegui o que tanto queria: estar aqui” (Prof. B2); “Eu trabalho, trabalho, trabalho” (Prof. D2).

Outros entrevistados procuram contato com os pais, trazendo-os para dentro da escola e com isso, encontrar apoio e parceria dos mesmos na partilha e solução dos problemas escolares dos alunos, promovendo encontros individuais e coletivos, onde não só relatam as dificuldades de aprendizagem e de conduta das crianças, como também exercem um trabalho de orientação para os pais e responsáveis que comparecem. Como escrevem Melillo, Ojeda e Rodríguez (2008, p. 27), “no hay historia de uno; esta supone siempre al outro vivenciado o representado”. Para os autores, só se pode pensar a história na relação com o conjunto sociocultural. Precisa-se do outro, de parcerias na construção do processo de resiliência e assim, poder vencer as dificuldades na adversidade.

“Continuo cobrando o respeito de todos” (Prof. A); “Eu busco parceria com os pais. É difícil, mas ainda é o caminho” (Prof. B); “Oriento os pais, porque não adianta recorrer a eles. [Esses] pais foram nossos alunos e não concluíram os estudos para lidar com o filho” (Prof. D); “Chamo o responsável; uma é solidária com a outra; às vezes a gente está arrasada, chora, se acaba, mas vem alguém da direção, um colega e divide o problema, resolve, compreende, supera” (Prof. E); “Eu converso. Aqui é na conversa. Falo com os pais nas reuniões e cito exemplos” (Prof. R); “Eu não me furto de falar pra mãe o tempo inteiro. Mesmo que eu veja que o meu discurso está caindo no vazio” (Prof. W).

Os professores a seguir comentam que recorrem à própria intuição, aos colegas, à direção, aos familiares e à pesquisa, buscando ajuda, socorro, suporte e apoio nas situações muito difíceis com que se deparam constantemente no ambiente de trabalho docente.

“Trocar experiência com as colegas. Pedir ajuda e em alguns momentos ajudar também. Pedir conselhos. Nessa escola se pedir a ajuda vem” (Prof. H); “Procuro filtrar o que me desagrada. Aqui a amizade é fundamental. O grupo é unido. A escola é complicada, a localização é complicada, mas a gente tem apoio dos amigos, dos colegas de trabalho” (Prof. J); “Às vezes a gente sai arrasada, chora, se acaba, mas aí vem um colega, outro e aí a gente divide o problema. Às vezes não resolve, mas compreende, supera” (Prof. L); “Eu conto com o apoio das minhas colegas de trabalho, o apoio da minha família, o apoio da direção da escola e Deus” (Prof. N); “Interagi com minhas colegas, pesquisei na Internet, peço socorro” (Prof. O).

Há os entrevistados, com fortes sentimentos religiosos que dizem ter recorrido a Deus, em oração, nos momentos de aflição e angústia, pedindo proteção e ajuda, mas também para agradecer por graças alcançadas, ao trabalhar em área conflagrada, ao expor a vida em risco, mas voltar para casa com saúde.

“Eu enfrento os desafios e não esmoreço. Eu já passei muitas coisas aqui: tiro que entra pela sala... Tivemos que nos abaixar... Eu agradeço muito a Deus, até pela saúde que eu ainda tenho, porque muitas pessoas adoeceram nessa época e eu ali, firme” (Prof. K); “Se uma coisa está me incomodando, eu falo, eu tento resolver. Faço orações. Porque tem horas que só oração, né” (Prof. P); “Olha... Eu rezo muito. Rezo pedindo e rezo agradecendo. Estudo e procuro ficar atualizada” (Prof. Q).

Nas entrevistas, ao responder à pergunta sobre o que o move no sentido de seguir adiante, mais da metade dos professores revelou que o interesse está focado na *“aprendizagem e é o crescimento do aluno que [me] faz prosseguir; é o tempo inteiro de desafio”* (Prof. D). Essa resposta mostra a importância da contribuição do saber dos professores resilientes e a intensidade de sua atuação. Seu saber está ligado a uma situação de trabalho com o outro, ancorado numa tarefa complexa de ensinar no espaço da sala de aula, mas enraizado numa compreensão social. Num momento de transição, de turbulência em relação aos valores é urgente de transformar o mundo das escolas em um mundo onde caiba, também, a vida, a alegria de transformar sonhos, projetos e desafios em realização (TARDIF, 2011, CORTELLA, 2010).

Os depoimentos mostram que o que impulsiona e mobiliza os professores a persistirem é a convicção de estar a serviço de causas que vão além deles mesmos e de suas funções concretas como profissionais da educação. O que os move *“é a esperança de que um dia as coisas mudem. É ver o aluno aprendendo o conteúdo, falando com instrução, discutindo, lendo bem”* (Prof. B).

Existem algumas condições que constituem o clima de crescimento e mudança: atitude de aceitação, de estima e mover-se pela ética do cuidado; ser genuíno, verdadeiro e construtivo; desenvolver uma compreensão empática e ao mesmo tempo crítica, pois quem ensina deve também ser capaz de compreender as contradições que sua prática envolve. Esses elementos podem ser considerados, segundo Henderson e Milstein (2005, p. 65), como fatores sempre presentes em pessoas resilientes. E eles se desdobram em algumas disposições na prática escolar:

a) desejo e capacidade de enriquecer os vínculos entre todos da comunidade escolar. Como disse um professor: *“acreditar que a educação é viável para essas crianças. Elas têm um potencial muito grande. Só precisam de pessoas comprometidas e de fato profissionais”* (Prof. T), que trabalhem em equipe e com atividades cooperativas, promovendo a formação de laços, vínculos e interações significativas, compartilhando alegrias, tristezas, ideias e tarefas. Segundo Flach (1991, p. 36), *“aqueles que melhor se compõem emocionalmente, são os que habitualmente partilham suas experiências de forma verbal uns com os outros”*, isto é, trocam experiências bem ou mal sucedidas, mas também dividem sentimentos, impressões e medos.

b) estabelecer e transmitir expectativas elevadas tendo posturas e atitudes positivas ao acreditar que é possível, que vale a pena, que vai se conseguir. Essa atitude é ilustrada aqui com o depoimento de um professor: *“eu acredito que o aluno não caiu na minha mão por acaso. Eu tenho um compromisso com ele e com a sociedade. O aluno é um problema meu”* (Prof. Z). Como escreve Alves (1982), as palavras eficazes – não qualquer palavra:

são aquelas que partem daqueles que são os *outros significativos*, aqueles que têm, com a criança, um destino comum, aqueles para quem a criança importa, porque ela será uma companheira numa mesma habitação, seja casa, seja vila, seja jornada (ALVES, 1982, p. 25)

c) ter participação significativa, aprendendo e exercitando de forma dinâmica as suas habilidades e seu potencial, colocando a alma na atividade que realiza. Como disse um entrevistado, o que o faz seguir adiante *“é o prazer de ver o aluno que progride e de ver que muito daquilo veio de mim”* (Prof. H).

d) ensinar habilidades para a vida na vida cotidiana dentro e fora da escola, poder responder à altura os variados e crescentes desafios que enfrentam e ter a satisfação de *“acreditar que estas crianças estão tendo a chance de um futuro melhor através do trabalho, das conquistas do que é certo para serem felizes”* (Prof. B2);

e) dar e receber afeto e apoio, pois *“la principal recompensa de los profesores, como profesionales, radica en la satisfacción intrínseca de saber que están cumpliendo una función importante”* (HENDERSON e MILSTEIN, 2005, p. 66), que estão sendo reconhecidos pelos pais, responsáveis, diretores, colegas e, principalmente pelos alunos. Exemplo disso é a resposta de um professor quando perguntado sobre o que o

faz seguir em frente disse: *“O que me move a continuar é o resultado que eu tenho dessas crianças. Quando eu chego e elas me abraçam. Tenho bolos de papel de agradecimentos e frases com ‘te amo, tia’. O sorriso delas. O dia a dia elas aprendendo a ler e escrever (Prof. A2).*

Yunes e Szymanski (2001, p. 20) abordam uma questão que trata sobre a resiliência e o comportamento parental de adultos que na infância sofreram perdas, abandono, abusos, negligência, dificuldades diversas por causa de sua situação de pobreza e perguntam: “Por que, apesar de passar por terríveis experiências, alguns indivíduos não são atingidos e apresentam um desenvolvimento estável e saudável?” Segundo as autoras, a resiliência é definida como “uma variação individual em resposta ao risco” e por isso ela comporta esse caráter dialético entre a elaboração individual sobre as condições adversas, os apoios, o ambiente e o que quer ou quis dar a sua vida.

Outros autores como Melillo, Ojeda e Rodrigues (2008, p. 98), também não estranham que “personas maltratadas en la niñez se conviertan en trabajadores sociales o participen con buena voluntad en el seno de asociaciones en favor de la infancia”. Para os autores, seja qual for a história de vida da pessoa, essa constitui uma fonte de motivação que lhe permite prosseguir com perseverança e com os apoios que recebe, propondo-se a auxiliar o outro que sofre uma injustiça, uma necessidade. Pois quem ajuda sai beneficiado pela ação de apoiar e socorrer o outro, assegurando a própria cura psíquica. No exemplo a seguir a professora se mostra sensível e à vontade para compreender e perceber as reais necessidades do aluno: *“O que me move é um sentimento particular de origem pobre. Isso me faz ver na educação a saída. Eu*

conheço o particular da maioria dos meus alunos. A escolaridade é a saída deles” (Prof. M). Ou então, como comentam outros educadores:

“É a vontade de ver as crianças aprender. É acreditar na Educação (Prof. I); São coisas assim que Deus te mostra que realmente vale a pena, que é isso mesmo: uma coisa demorada, longa, desgastante, mas que você consegue alguma coisa” (Prof. L); “O resultado que a gente colhe com as crianças. A alegria deles. Quando percebem que conseguiram aprender, eles mudam. E isso, nem Mastercard paga” (Prof. N); “A vontade de que eles vençam para eu me sentir vencedora. Não desistir” (Prof. V).

No grupo de entrevistados a seguir, a ênfase foi sempre na paixão pela profissão. Segundo Nóvoa (2003, p. 28), a profissão de professor implica um corpo a corpo permanente com a vida de outras pessoas e com a própria vida, num esforço diário de reflexão sobre si mesmo e de partilha. Como relata o professor entrevistado: *“permanecer na docência tem significado para mim, por acreditar que eu posso modificar, que eu posso transformar pessoas, não todos, mas eu fico feliz com o que consigo. Consigo encontrar ex-alunos já na faculdade ou trabalhando em determinada firma. Estou aqui há 23 anos. O meu trabalho surte efeito” (Prof. K).*

Alves (1982, p. 20) se atreve a dizer que “o fantasma que nos assusta e que nos causa pesadelo [...] que nos faz contar [...] os anos que faltam para a aposentadoria, é a falta de amor e paixão, o enfado das rotinas da vida do professor”, quando ele, por mais que faça, não encontra na profissão um significado para viver e morrer.

“Que amante quereria aposentar o seu corpo depois de 25 anos de experiência de amor? O amor e a paixão não anseiam pela aposentadoria, porque são eternamente jovens” (ALVES, 1982, p. 20).

“Estou com pena de me aposentar. Eu sou sozinha. Se eu me aposentar vou ser amiga da escola. Professor não pode parar, porque adocece, fica depressivo” (Prof. P); “Minha paixão pela minha profissão. Eu acordo e venho trabalhar com o maior prazer. Eu amo eles” (Prof. C); “O amor à minha profissão” (Prof. O); “O que me move é trabalhar com pré-adolescentes. Quanto mais dificuldades eles têm mais eu gosto” (Prof. R); “É o amor pela minha profissão” (Prof. W).

O professor citado a seguir tem projetos diferentes para o futuro. Tem plano de investir em outros cursos e diz estar se preparando para deixar o magistério na rede municipal do Rio de Janeiro. Em seu relato mostrou preocupação em não prejudicar a escola nem os alunos, permanecendo até o encerramento do ano letivo. Deixou claro que ainda está lecionando naquela escola por necessidade financeira, pois tem gente doente na família que depende dele, no entanto, nunca lhe ocorreu prejudicar os alunos: *“O que me mantém nesta escola é o meu princípio, minha formação, a necessidade de ajudar a família, ter quem precisa de mim. Meu objetivo maior é mudar de profissão”* (Prof. F).

De acordo com Flach, (1991, p. 35) “temos a capacidade de nos reestruturar depois da ruptura e adquirir outros níveis de ordem e de coerência, novos, diferentes, mais importantes – desde que saibamos como iniciar esse processo”. O professor (F) está se reestruturando por meio de cursos que o preparem para mudar de profissão. Como escreve Frederick Flach, a resiliência depende também de nossa habilidade em reconhecer fontes de sofrimento escondidas dentro de nós mesmos ou de nossa vida e buscar mudanças que nos deem novos sentidos. Para o autor, é importante observar os sinais que ligam a dor, o sofrimento a suas fontes autênticas, utilizando táticas importantes para aliviar o sofrimento emocional, dentre as quais ressalta três: o afastamento, ou seja, “ficar longe física e mentalmente de influências destrutivas e debilitantes”; a “autodisciplina para não perder o controle sobre si mesmo; e a busca de

contato com o outro que lhe dê ajuda, conforto e escuta e, ao mesmo tempo, oferecê-la a outras pessoas” (Flach, 1991, 48). O professor (F) se enquadra nessas táticas assinaladas por Flach: está se preparando para, no tempo adequado, se afastar daquilo que o está adoecendo; está com suas responsabilidades profissionais em dia, na medida em que é reconhecido pela direção da escola como um professor sempre comprometido com os alunos; troca com os colegas e com a direção a sua insatisfação, mostrando-se bem humorado e comunicativo no trabalho, conseguindo assim, um ambiente de apoio, camaradagem e solidariedade. “As condições ideais de resiliência, geralmente, nos permitirão certo grau de equilíbrio e nos possibilitarão administrar a maioria das ameaças de ruptura sem maiores consequências para a saúde física e mental” (FLACH, 1991, p. 52).

CAPÍTULO 8

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta tese foi compreender o processo de trabalho dos docentes que lecionam no âmbito das “Escolas do Amanhã” e que fossem dotados das qualificações que formam os pilares de uma pessoa resiliente. Os qualificativos relacionados a essa construção são: autoconfiança, persistência, bom humor, liderança, capacidade de produzir conhecimento, relacionamento interpessoal, auto-estima elevada, independência, flexibilidade, moralidade, iniciativa, pensamento crítico, capacidade de sonhar. Porém, estes qualificativos foram situados na discussão de base relacional e não puramente individual, dialogando com o contexto e as questões sociais. Desta forma, buscou-se fazer uma leitura mais complexa sobre a situação e as condições de trabalho em que estão inseridos os professores entrevistados.

Para compreender as ações e as condições de trabalho dos professores e, por outro lado, ouvir o que esse profissional da educação - que atua nas escolas situadas em áreas conflagradas - tem a dizer, fez-se uso das narrativas de vida em que cada entrevistado conta sua experiência de vida pessoal e profissional. O que permitiu revelar processos sociais, que propiciou o aparecimento de categorias empíricas, confirmando o que parecia já construído pelo senso comum e até em estudos já realizados por alguns pesquisadores, como por exemplo: o excesso e sobrecarga de atribuições, cobranças, exigências e projetos; a falta de autonomia das escolas, a não participação nas decisões internas que já chegam prontas nas escolas; o alto índice de

adocimento no ambiente de trabalho; o escasso tempo para planejamento e atenção ao pedagógico por parte de diretores, coordenadores e professores; a falta de escuta atenta àqueles que estão no campo e teria muito a contribuir para evitar mais fracassos, e enriquecer os processos formativos.

O foco deste trabalho de pesquisa incidiu sobre o papel do educador e sua capacidade de responder, de forma consistente, determinada, criativa e flexível aos desafios e circunstâncias desfavoráveis no ambiente educativo das escolas, que fazem parte do projeto “Escolas do Amanhã”. Apesar de o processo de observação participante, desta pesquisadora, mostrar um quadro circunstancial bastante adverso no ambiente de trabalho nas escolas e se revelar intenso, tenso e estressante ele, também, desvelou a certeza de que esses aspectos negativos, no labor da docência, não conseguiram diminuir, por parte de alguns professores, o amor, a crença e a esperança na educação, como o caminho mais seguro e certo para conduzir os alunos, daquelas comunidades conflagradas, ao encontro de uma vida social digna, de qualidade e de convivência pacífica.

O parágrafo acima mostra os elevados níveis de sentimentos, expectativas e atitudes de boa parte dos professores, que, de alguma forma, não desistem e não se deixam esmorecer nem serem vencidos pelas adversidades encontradas no exercício do magistério.

O olhar, com outras lentes, sobre as experiências e as representações mostrou o contexto de intranquilidade, insegurança e sensação de medo, mas também a polarização entre indignação e naturalização da violência local. Antes de chegar às

escolas para realizar a pesquisa de campo, era preciso obter informações das escolas sobre a situação na comunidade, no dia marcado para as entrevistas, devido aos (in) constantes conflitos.

A sobrecarga de projetos e atribuições dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores, a falta de formação adequada para lidar com a realidade dos alunos, além de terem de assumir quase que totalmente a responsabilidade pelo bom desempenho dos mesmos, sem poder contar com a compreensão, aliança e parceria dos pais, foram os estressores ocupacionais mais citados pelos docentes entrevistados.

Chama atenção também a recorrência na fala dos entrevistados quanto às salas de aula superlotadas com alunos que necessitam de atendimento individualizado devido aos diferentes comprometimentos de saúde, dificuldades e carências. Em se tratando de turma de projeto da prefeitura em que se visa melhorar a qualidade e acelerar a aprendizagem as reivindicações do professores procedem. O que caberia uma reavaliação desse quantitativo de alunos nas turmas com defasagem de aprendizagem.

Outra recomendação é quanto às precárias condições de trabalho do professor que atua nessas áreas conflagradas, que contribuem para o adoecimento físico e mental e consequentemente o afastamento para tratamento de saúde.

Diante dos resultados deste estudo, ficam algumas perspectivas para futuras pesquisas e ações, principalmente, com relação às reflexões sobre os cursos formadores dos futuros professores, no que diz respeito à realidade das escolas inseridas em áreas de risco social, pais sem condições de dar atenção necessária ao filho, por não serem

familiarizados com a cultura escolar e às condições e realidade de vida dos alunos que estarão sob a responsabilidade dos formandos.

A pesquisa de campo iniciou-se antes da ocupação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP), acarretando à essa pesquisadora, estresse, susto, medo, insegurança, ansiedade. Porém, se a pesquisa tivesse acontecido após a implantação das UPP, a experiência de presenciar, testemunhar, perceber e sentir de perto o sufoco, o sofrimento, as dores, mas também o poder de criação, adaptação e superação dos professores, talvez esses dados não retratassem a realidade dessas comunidades antes de serem pacificadas e não fossem tão enriquecedoras como foi. A pesquisa de campo, as idas e vindas as 13 unidades escolares, as entrevistas e diálogos com professores e gestores, o convívio com os mesmos durante manhãs e tardes inteiras nas salas de aula e em reuniões de Centro de Estudos, revelaram o elevado nível de qualificação, abnegação e dedicação dos docentes que lecionam nas “Escolas do Amanhã” da 3ª CRE e, quem sabe, das outras 9 Coordenadorias Regionais de Educação pertencentes à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

O pressuposto inicial foi demonstrado. Afinal, pode-se dizer que a maioria dos entrevistados demonstrou-se possuidores das características que formam os pilares da resiliência: moralidade e ética ao visarem o bem coletivo e conduta de civilidade ao cuidar e se preocupar com alunos com dificuldade de aprendizagem e negligenciados, assumindo-os como responsabilidade sua, ao voltar para lecionar na mesma escola, depois de se recuperar do trauma sofrido.

Nesta trajetória de construção e elaboração da tese esta pesquisadora teve a gratificante oportunidade de ampliar conhecimentos ao levantar uma ampla bibliografia que contribuiu para alongar horizontes e compreender melhor a realidade na qual estão inseridos alguns professores que lecionam nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro, localizadas em áreas conflagradas.

Cabe refletir aqui se a ocupação pelas Unidades de Polícia Pacificadora tivesse acontecido antes da pesquisa de campo, o que teria mudado? Como essa ocupação mudou ou influenciou na comunidade e na visão dos professores que lecionam nas escolas ali localizadas? Qual o impacto dessa ocupação, desse movimento de transformação na vida da comunidade? E as crianças e jovens que eram atraídos pelo tráfico de drogas e estão fora das salas de aulas? Haverá uma preparação ou orientação para os professores no sentido de instrumentalizá-los para lidar de forma adequada com os alunos acostumados nas ruas? Esse é mais um dos muitos e grandes desafios para os professores das “Escolas do Amanhã”.

Esses e outros questionamentos valem como perspectivas para futuras e profundas pesquisas, destacando-se, também, na investigação, a influência da violência local deixada nos alunos, a agressividade em sala de aula, as más condições de trabalho e sua relação com os diferentes tipos de adoecimento dos professores, mas também a necessidade de assistentes sociais, psicólogos e outros profissionais de apoio às ações dos docentes. Principalmente agora que esses alunos, que trocaram a sala de aula pelo tráfico, voltarão a buscar e a serem resgatados pelas escolas.

O que se pode observar sobre os professores a que aqui se denominaram “resilientes” é que como seres humanos que são, muitos têm a capacidade de se reestruturar depois de qualquer período de estresse, de mudança, de pressão, de ameaça, de riscos. São pessoas de carne e osso e como todos os seus colegas têm um conjunto de críticas e sugestões sobre a forma como o ensino fundamental é gerenciado no município do Rio de Janeiro.

Suas **principais críticas** foram:

- uma realidade que é nacional e quem sabe global e diz respeito à terceirização dos filhos por muitas famílias, que transferem a educação das crianças para a escola;
- ação assistencialista no ambiente escolar;
- as situações de violência que por vezes contribuem para o desenvolvimento de sérios problemas emocionais e físicos para os professores, no ambiente de trabalho, com sérias consequências à saúde;
- o excesso de atribuições, cobranças, exigências e projetos que sobrecarregam e tiram a autonomia de diretores e professores nas escolas;
- as salas de aula superlotadas, que dificultam o trabalho individualizado ao aluno com dificuldade de aprendizagem e o controle de atitude e conduta violenta na sala de aula;
- a carência de apoio aos professores naquilo que eles têm mais necessidade para um ambiente de trabalho com segurança e qualidade, propício ao ensino-aprendizagem, à saúde física e mental de todos na escola;
- falta de auxiliar e ou estagiário dando suporte ao trabalho em sala de aula;
- falta de valorização dos profissionais e da profissão docente;

- a não participação na construção de programas, projetos e ações de iniciativa da Secretaria Municipal de Educação (SME);
- a falta de encaminhamento e atendimento médico especializado para os alunos que precisam;
- o desafio de lecionar para crianças que vivem em área conflagrada e de classe social menos favorecida. Sendo necessário rever o que aprendeu na faculdade, retroceder e estudar tudo de novo para poder atender às reais necessidades dos alunos. A teoria que se leva de bagagem da faculdade para as escolas públicas, não se aplica, de todo, à realidade daqueles alunos;
- o tema controverso da remuneração salarial;
- a falta de uma escuta atenta e interessada pela situação e condições de trabalho e necessidades de cunho pedagógico dos professores.

A pergunta que cabe, então, formular é **sobre que ponto de vista este conjunto de professores**, assim selecionados pela direção das escolas e aqui entrevistados, **pode ser considerado resiliente?**

Mesmo não tendo todas as condições ideais de resiliência no ambiente de trabalho, no geral, esse conjunto de professores consegue um certo grau de equilíbrio que o possibilita administrar a maioria das angústias, insatisfações, excesso de trabalho, falta de segurança, das ameaças de perdas e de ruptura sem maiores consequências para a saúde física e mental.

Alguns desses professores estão se reestruturando por meio de cursos que os preparem para transformar a realidade circunstancial em que se encontra e, dessa forma,

melhorar a qualidade do trabalho educacional ao adaptá-lo à realidade e às necessidades dos alunos das escolas inseridas em áreas conflagradas.

Uma boa parcela dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa, revelou-se um “Ser”⁸ destemido e temeroso ao mesmo tempo, que se deixa empolgar pelos desafios e mergulhar nesse mar de dificuldades, por puro gosto e prazer de ver a superação do aluno e a própria superação. Esses dados mostram que muitos desses professores que lecionam nas “Escolas do Amanhã” são os verdadeiros vencedores nessa história toda.

Alguns entrevistados, pela própria história de vida, ao invés de se sentirem vítimas, fazem da experiência de ter passado por dificuldades econômicas, existenciais, de perdas, uma fonte de motivação para prosseguir com perseverança, ao encontro do outro – o aluno -, se mostrando sensível e à vontade para compreender, perceber e ver que a saída está na educação, apesar dos resultados serem lentos e o processo dolorido, e desgastante.

Para alguns docentes, que fizeram parte da pesquisa, o que importa é o desejo de que o aluno vença. A maioria sabe que está cumprindo uma missão ou tarefa importante e que têm um significado. Para boa parte desses professores, ter perspectiva, objetivo e uma meta a alcançar são fatores fundamentais para derrubar barreiras, amenizar as dores e vencer as situações estressantes vividas na adversidade das escolas públicas do Rio de Janeiro;

⁸ Aqui o termo Ser significa, ao mesmo tempo, verbo (possuir determinada qualidade ou característica) e substantivo (Homem, pessoa, indivíduo).

Apesar de lecionar em contexto adverso e terem que vencer muitas dificuldades todos os dias, alguns professores estabelecem e transmitem expectativas elevadas, tendo posturas e atitudes positivas, quando acreditam que eles mesmos podem e conseguem, com sua atitude, convencer e contagiar o aluno, mostrando que ele é capaz. Para este grupo de profissionais todo o trabalho em prol do sucesso do estudante vale a pena, pois este é problema seu e, dessa forma, o êxito dele (aluno) será o seu também.

As convicções religiosas, a fé, as esperanças demonstradas por alguns docentes, são fatores determinantes para que tenham forças nos momentos mais difíceis, confiar, seguir adiante, ter paciência e suportar sempre um pouco mais.

É possível falar em professores resilientes quando estes revelam nos relatos, que são vulnerados, feridos, traumatizados. Mas também, porque encontram em si próprios e no seu entorno, meios e forças para encontrar novas maneiras de lidar com a vida e seguir em frente.

Uma das muitas características da resiliência encontrada no professor que fez parte da pesquisa é a compaixão, que permite o envolvimento com o outro e considerá-lo como tão importante quanto a si mesmo, ao comover-se pela situação na qual o aluno se encontra; compreendê-lo, apoiá-lo e agir para confortá-lo. Haja vista as circunstâncias sociais de miséria e de abandono em que se encontram muitas crianças que frequentam as escolas públicas do Rio de Janeiro.

Muitos dos professores entrevistados se apegam a essas crianças, sendo solidários e comprometidos que aprendam, recorrendo - muitas vezes sem sucesso - aos

responsáveis para que olhem por elas quanto ao cuidado médico e atenção às atividades escolares, reconhecendo, em alguns casos, as dificuldades dos pais em compreender e aceitar as regras e organização do sistema educacional.

Não existe história de um, assim como ninguém é resiliente sozinho, daí muitos professores, além de fazer uso da própria intuição, recorrem aos colegas, à direção da escola, aos amigos, aos familiares e à pesquisa, buscando ajuda, socorro, suporte e apoio nas situações muito difíceis que enfrentam, constantemente, no ambiente do trabalho docente.

Esse grupo de professores, na sua grande maioria, tem a união, a camaradagem, a amizade, o coleguismo como fatores fundamentais para vencer e superar os momentos de crise, de choro, de pânico, de incerteza e de insegurança. Isso, entre os elementos da própria unidade escolar e entre todas as escolas localizadas no Complexo do Alemão e redondezas. Há uma interação e integração entre os docentes e gestores. Haja vista que, quando há indícios e risco de conflitos nas comunidades eles se comunicam entre si por telefone e e-mail, no intuito de avisar, alertar e se ajudar. Há reuniões de Centro de Estudos em que os gestores se programam e realizam um encontro único das escolas, onde uma delas oferece seu espaço físico, numa grande confraternização entre os professores dessas unidades conflagradas.

Existem, em alguns casos, **dificuldades para determinar os fatores que conduzem à resiliência** tais como: o caso do professor que se mantém na profissão por problemas econômicos e tem plano de investir em outros cursos, se preparando, dessa forma, para deixar o magistério na rede municipal do Rio de Janeiro; o professor que escolheu

a profissão por uma questão de oportunidade ou porque não teve escolha, como o que não tinha como fazer a faculdade desejada porque precisava trabalhar; ou para acompanhar a amiga; para nunca mais ser demitida; por circunstâncias que já estavam ali presentes naquela época, naquele contexto, como, por exemplo, optar pelo curso científico ou pelo curso normal. Porém, muitos desses profissionais terminaram por se apaixonar pelo magistério e prosseguiram sem o abandonar.

Frente às reflexões levantadas neste texto, é possível fazer **algumas recomendações**:

1) À Secretária de Educação

O advento do mundo tecnológico, os recursos materiais inovadores que chegam às escolas, a facilidade na aquisição de bens materiais no auxílio ao trabalho pedagógico nas escolas, a enorme quantidade de bons projetos, nada disso, substitui a presença e participação dos pais e familiares na escola. Este foi um ponto forte nas reivindicações dos professores que fizeram parte da pesquisa: apoio da Secretaria Municipal de Educação aos esforços dos professores e gestores para que os pais participem da vida escolar dos filhos, frequentem as reuniões e compareçam à escola mesmo sem serem chamados.

Além da parceria e colaboração dos pais, os professores demandam o aporte de apoio pedagógico efetivo, estratégias para tratar dos problemas disciplinares referentes a alunos com comportamento agressivo, o auxílio de estagiário nas salas de aula das turmas de alfabetização e ação para diminuir o quantitativo de alunos das mesmas.

O excesso de atribuições, cobranças, exigências e projetos que sobrecarregam e tiram a autonomia de diretores e professores nas escolas foram pontos marcantes nas falas dos professores, pois, segundo eles, essas ações dificultam e não permitem tempo para que estudem, planejem, troquem experiências e ideias entre si, construam seus próprios projetos político-pedagógico e tomem decisões internas em atendimento aos desejos, habilidades, características e necessidades dos estudantes de cada unidade escolar. Isto porque melhorando, organizando e diminuindo os excessos, diminuirá também o alto índice de adoecimento no ambiente de trabalho das escolas. Outra reivindicação importante à Secretaria de Educação é quanto à diminuição e equilíbrio das atribuições administrativas e burocráticas dos gestores, pois elas impedem dar atenção aos aspectos pedagógicos fundamentais.

Para alguns docentes entrevistados, a Secretária de Educação deveria ouvir, realmente, a categoria naquilo que ela tem de mais urgente e necessário: formação, conhecimento da realidade, superação do paternalismo, atualização permanente, remuneração condizente com a importância e o valor social da profissão docente. Outra recomendação foi quanto à aprovação automática em relação à qual a grande maioria é contra. Para que essa escuta seja realmente apurada, alguns entrevistados mostraram interesse de que a Secretária de Educação acompanhe de perto as atividades normais numa “Escola do Amanhã”, tornando seus projetos condizentes com a realidade das unidades escolares em áreas conflagradas.

Alguns entrevistados, caso fossem Secretários de Educação, completariam o quadro de pessoal nas escolas com diferentes profissionais da área da saúde por causa das necessidades especiais e específicas de alguns alunos com dificuldade de

aprendizagem e outros incluídos em classes regulares. Assim como aumentariam profissionais ou estagiários que pudessem auxiliar os professores em sala.

Quanto aos Laboratórios de Informática, além da manutenção e atualização dos aparelhos, alguns professores reivindicam um espaço físico e um número de computadores mais adequado e compatível com o quantitativo de alunos de cada unidade escolar. Alguns criticam o fato das escolas receberem computadores em número insuficiente e que não funcionam.

Outra recomendação à Secretária é quanto ao abono de faltas quando da oferta de cursos de capacitação. Isto, para que não haja problemas de dispensa do professor pela direção das escolas.

As críticas à falta de autonomia é um tema da construção de redes de apoios e estão relacionadas, principalmente, ao caso concreto do ensino, a questões que prejudicam os aspectos didáticos e às estratégias de ações pedagógicas, tais como: os cadernos de apoio, as provas únicas pré-estabelecidas enviadas pela SME, provas com cinco textos para alunos analfabetos ou analfabetos funcionais.

Alguns professores criticam as discontinuidades administrativas, o excesso de imposições, os pacotes que, de forma externa ao conhecimento da realidade, entram nas escolas ao sabor de cada nova administração. Sugerem mais longevidade nos planejamentos e, que se aproveite o que de positivo foi construído nas gestões anteriores.

2) Aos diretores de escola

Uma das recomendações é que socializem as informações aos professores quando houver comunicados da SME ou da CRE a respeito da oferta de cursos de atualização para os professores. Pois, devido à falta de professores ou substitutos para as turmas, acontecem casos em que esses avisos não são repassados. Sugerem também, mais diálogo e diplomacia na solução dos conflitos pontuais que surgem no cotidiano de algumas (poucas) escolas e que valorizem e aproveitem as ideias, competências e habilidades do potencial humano existentes nas escolas. Nisto, inclui-se o aproveitamento das atividades bem sucedidas e as histórias que deram certo na sala de aula. Pois, todos são capazes de lembrar momentos em que o imprevisto surgiu. Nessas ocasiões, por mais que haja um planejamento prévio, o cotidiano requer criatividade, o agir rápido e o improvisar, que deve ser socializado num intercâmbio entre os colegas da própria unidade escolar, assim como destes entre as escolas irmãs. Existe também aquele professor que está estudando e que, de alguma forma, pode ser aproveitado nas reuniões de Centro de Estudos. Porém, a grande maioria dos docentes entrevistados teceu elogio à ação dos gestores das “Escolas do Amanhã”.

3) Aos cursos de formação

Quanto aos cursos de formação, atualmente, deveriam ser constantes para atender ao acelerado processo de geração de novas e múltiplas transformações em praticamente todas as áreas do conhecimento. A realidade exige a atualização dos professores, a necessidade de apoio para o uso das novas metodologias e inclusive, quanto ao uso de programas de computador adequados às escolas. De acordo com as críticas de alguns professores os computadores são enviados e instalados por pessoas distantes das

realidades regionais e locais das escolas; e falta o devido preparo dos professores para o uso frutífero desse instrumento.

3) Aos gestores da formação continuada

Ao agir entre a rotina planejada e a improvisação regulada, devido às circunstâncias que surgem no ambiente da sala de aula, a prática pedagógica se apresenta como sendo mais consciente e racional do que na realidade aparenta. Portanto, a ação pedagógica deve ser encarada pelos professores universitários, formadores de novos docentes, como sendo, em parte, uma ação criativa, espontânea e improvisada, mas também, uma ação baseada em rotinas pensadas, planejadas e interiorizadas. Isto para que tenham uma compreensão real sobre o que determina uma boa parte dos atos profissionais dos docentes e, desta forma, desenvolver uma teoria que se aplique à prática da maioria das salas de aula das escolas públicas, inseridas em áreas de risco social e que acolhem alunos moradores em comunidades de baixo poder aquisitivo e filhos de pais não familiarizados com as regras do sistema educacional.

Uma das críticas dos professores foi com relação à teoria que se aprende na faculdade, tornando-a um desafio para os docentes iniciantes, que se veem na situação de rever esses conceitos para atender às necessidades e realidades dos alunos.

Para os professores, a faculdade não os prepara para o desafio de lecionar em escolas inseridas em comunidades com tantas carências e com alto índice de violência, onde não há tranquilidade, nem ambiente propício ao ensino-aprendizagem.

Enfim, fechando essas considerações finais, pode-se dizer que a resiliência pode ser aprendida, construída, se constituindo num processo longo durante as experiências de vida. E para se adquirir essa grandiosa qualificação é preciso passar pela exposição de algum tipo de dificuldade ou condição adversa, assim como adquirir a capacidade de adaptação bem sucedida diante de um distúrbio, estresse, adversidade ou trauma. É preciso, justamente, ter sido vulnerado, ferido, traumatizado, vergado, mas não quebrado, nem vencido. Mas sair vencedor, enriquecido e muito mais fortalecido. Neste caso pode-se falar de resiliência.

O movimento corpo a corpo com a vida de outras pessoas e com a própria vida, num esforço diário de reflexão sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o quê, o como e o porquê de seu trabalho, dando significado ao seu fazer é o que faz com que, alguns professores, acreditem que este fazer significativo, interessante, pode transformar pessoas e as pessoas podem ser transformadas quando lhes dão oportunidade, importância, atenção, afeto e crédito.

Alguns princípios éticos como o dever, a responsabilidade, o saber cuidar norteiam as ações de grande parte do grupo de profissionais das escolas que participaram da pesquisa, sendo também o que move esse grupo no sentido de fazer o melhor e buscar, mesmo que solitariamente, por meio de livros, trocas com os colegas e Internet, o melhor caminho a construir, para alcançar a meta maior que é a real aprendizagem do aluno, tornando-o um cidadão de verdade pela educação.

Pode-se dizer que os aspectos gerais do professor resiliente foram demonstrados pela maioria dos entrevistados pelos sentimentos referidos a laços de sociabilidade, pelo

auto-amor, auto-respeito, autoconfiança, persistência, determinação, altruísmo, bom humor, capacidade de produzir conhecimento, de inovar, pelo relacionamento interpessoal, pela auto-estima elevada, independência, flexibilidade, moralidade, iniciativa, pensamento crítico e capacidade de sonhar.

Pode-se considerar, atualmente, a resiliência como um construto multifacetado e dinâmico, que envolve a interação entre processos sociais e intrapsíquicos de risco e de proteção e que possibilitam à pessoa ter uma vida equilibrada e saudável apesar do meio adverso.

Portanto, a resiliência pode ser definida como a capacidade desenvolvida pelos sujeitos - durante um processo de construção interior e com o apoio da família, dos suportes sociais, da escola e de outras pessoas - de responder e reagir às situações consideradas traumáticas, adversas e violentas sem sucumbir frente a elas.

No caso das escolas pesquisadas, a resiliência, ao invés de seguir, somente a linha teórica individualista - que tem origem no campo da leitura psicológica -, avança, também, na direção do estímulo e da promoção às ações sociais e coletivas, que se relacionam aos vínculos de sociabilidade, atitudes e comportamentos positivos e empáticos, reafirmando valores e evitando o isolamento do sujeito, contribuindo assim, para minimizar o impacto da violência vivenciada.

Porém, por mais forte que uma pessoa seja, sendo professor ou não, ela está vulnerável a qualquer tipo de situação adversa, aos ambientes desfavoráveis seja no trabalho ou na vida pessoal. Entretanto, experimentar demasiado estresse durante muito tempo pode resultar em sérios prejuízos à saúde, como enfermidades

cardiovasculares e transtornos psicológicos, tais como depressão e esgotamento físico e mental.

O tema da resiliência associado à educação ressalta o aspecto da saúde, caracterizando o enfoque centrado na proteção e prevenção de agravos. As análises teóricas e as pesquisas, ainda que insuficientes, sobre resiliência no campo da educação revelam-se inovadoras ao voltar o olhar para o professor e suas capacidades intuitivas e criativas de desenvolver – cada um dentro de seu percurso específico - aspectos positivos em ambientes que se traduz em inquietantes e constantes riscos.

No caso da educação, surge a preocupação com o professor, que pode, ele próprio, desenvolver a resiliência a seu favor e a favor do outro. Nesse contexto, as leituras individualistas e psicológicas, sozinhas, revelam limites no sentido de incluírem pouco ou até desconsiderarem as influências do ambiente, da estrutura social e das interações na construção de processos resilientes. Já que é possível encontrar em si, mas também no entorno de si alguns meios que possibilitam voltar à vida, à rotina e prosseguir em frente. Assim é a perspectiva interacionista e a dialética, que consideram significativo o contexto, o meio, as relações e o papel da cultura e dos agentes na área da educação, onde os sujeitos e as instituições resilientes são os que enfrentam situações difíceis e traumáticas e conseguem administrá-las, criando uma complexidade e uma abertura maior em sua forma de atuar, vencer e superar as adversidades no cotidiano das escolas conflagradas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Santos Verônica. Violência sob o olhar e o agir de quem socorre: representação dos profissionais do atendimento pré-hospitalar de urgência e emergência. **Tese (Doutorado)** – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2010.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1982.

ANTUNES, Celso. **Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

AQUINO, Julio Groppa. Professores que não envelhecem. **Nova Escola**. Rio de Janeiro, p. 12, out. 2002.

ASSIS, Simone Gonçalves de; PESCE, Renata Pires; AVANCI, Joviana Quintes. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes. **Impactos da Violência na Escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora Fiocruz, 2010.

ATLAN, Henri. **Entre Le crystal et La fumée. Essai sur l'organisation du vivant**. Paris: Ed. Seuil, 1979.

BARBOSA, George Souza. **Índices de resiliência: análise em professores do Ensino Fundamental**. São Paulo, mar. de 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092006000100014&script...> Acesso em 11/6/2008.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BERESFORD, Heron. **Valor: saiba o que é**. Rio de Janeiro: Shape, 1999.

BETTO, Freire. A Arte do Desaprender. **O globo**. Opinião. Rio de Janeiro, p. 7, 25 set. 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis / RJ: Vozes, 2008.

_____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB). **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Rio de Janeiro: Saraiva, 1996.

BRITO, Jussara de; NEVES, Milton; ATHAYDE, Mary Yale (org.). **Cadernos Textos: programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

_____. Trabalho Prescrito. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. **Educação Profissional e Saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

CARMELLO, Eduardo. **Resiliência: a transformação como ferramenta para construir empresas de valor**. São Paulo: Editora Gente, 2008.

_____. **Supere! A arte de lidar com as adversidades**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

CARVALHO, Cyntia Paes de; FELIPE, Luiza Helena Lamego; MANDELERT, Diana. Uso de dados de avaliação para escolha de escolas para um Survey: desafios para a imaginação e o rigor metodológico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação/Fundação Cesgranrio**. Rio de Janeiro, v.19, n.70, jan./mar. 2011.

CASTRO, Eliziane. **O Trabalho Docente Frente aos Desafios da Contemporaneidade**. Publicado em 2008. Disponível em: <<http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/o-trabalho-docente-frente-aos-desafios-da-contemporaneidade-4655/artigo/>>. Acesso em: 25/07/2011.

CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz de. Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In: TAVARES, José. **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORTELLA, Mário Sergio. **Qual é a tua obra? Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

COSTIN, Claudia. Vídeo Conferência. **Seminário Projeto “Em Nome do Pai”**. Rio de Janeiro, 20 de ago. de 2010.

CROWTHER, Jonathan (Editor). **Oxford Advanced Learner’s Dictionary**. New York: Oxford University Press, 1995.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1994.

_____. (apresentação e comentários). **Dewey, John (1859-1952): Democracia e Educação: capítulos essenciais**. São Paulo: Ática, 2007.

CURY, Augusto. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CYRULNIK, Boris. **Autobiografia de um espantalho: histórias de resiliência: o retorno à vida**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **O Homem a Ciência e a Sociedade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

_____. **Os Patinhos Feios**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Resiliência: essa inaudita capacidade de construção humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Sílvia Helena; YUNES, Maria Angela Mattar. **Resiliência e psicologia positiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB: ranços e avanços**. São Paulo: Papirus, 1997.

_____. **Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2004.

DESLANDES, Suely Ferreira; JUNQUEIRA, Maria de Fátima Pinheiro da Silva. **Resiliência e maus tratos à criança**. Caderno Saúde Pública, RJ, 19(1): 227-235, jan-fev, 2003.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Lisboa / Portugal: Edições 70, Ltda, 2007.

ERIKSON, Erik Homburger. **O Ciclo de Vida Completo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FAJARDO, I. N., et al. Pressupostos de uma avaliação de contexto existencial da violência escolar para o planejamento de condutas motoras educacionais voltadas para pré-adolescentes de classe de progressão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação/ Fundação Cesgranrio**. Revista trimestral, v. 14, n. 50, jan./ mar., 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FILHO, Luiz A. Martins. Motivar é ouvir. In: **A Essência da Motivação. Coleção Pensamentos e Textos de Sabedoria**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.

FLACH, Frederic. **Resiliência: a arte de ser flexível**. São Paulo: Saraiva, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Microfibra do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FROTA, Alessandra; SCHUELER, Martinez de. No Tempo da Palmatória. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro, nº 23, ago. 2007.

GALENDE, Emiliano. **Subjetividade y Resiliencia: del azar y la complejidad**. In: MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio Néstor Suárez; RODRÍGUEZ. Resiliencia y subjetividade: los ciclos de la vida. Buenos Aires: Paidós, 2008.

GOTTMAN, John; DeCLAIRE, Joan. **Inteligência Emocional e a Arte de Educar Nossos Filhos**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1997.

GROTBERG, Edith Henderson. **La resiliencia en el mundo de hoy**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2006.

HENDERSON, Nan; MILSTEIN, Mike M. **Cómo fortalecer la resiliencia en las escuelas**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

JOSÉ, Elisabete da Assunção & COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

JUNG, Carl Gustav. **O Desenvolvimento da Personalidade**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1986.

KRAMER, Dora. **Uma foto do Brasil**. Rio de Janeiro, 20/05/2011. Disponível em: <<http://m.estadao.com.br/noticias/impreso,mobile,721666.htm>>. Acesso em: 05/ 2011.

LEAL, Ana Lúcia; RÖHR, Ferdinand; JÚNIOR, José Policarpo. Resiliência e Espiritualidade: algumas implicações para a formação humana. **Conjectura**, v. 15. n. 1, jan./abr. 2010.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. **Escola: risco, proteção e processos de resiliência durante a adolescência**. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT20-5283--Int.pdf> . Acesso em: 28/09/2010.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes (Org.). **O Stress do Professor**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

LOYOLA, Maria Andréa. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

LUGLI, Rosário S. Genta. A Construção Social do Indivíduo. **Revista Educação**. Ano I - Especial - Bourdieu Pensa a Educação, 2009.

MARÍAS, Juan. In: ORTEGA Y GASSET, J. **Meditações de Quixote**. São Paulo: Iberoamericana, 1967.

MARQUES, Ramiro. **Resiliência: cada vez mais necessária aos professores**. Disponível em: <<http://ramiromarques.blogspot.com/2008/04/resilincia-cada-vez-mais-necessaria-aos.html>>. Acesso em: 29/05/2008.

MARTINS, Maria das Graças Teles. **Sintomas de stress em professores brasileiros**. Lisboa/Portugal, 2005. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0336.pdf>>. Acesso em: 16/12/2008.

MARX, Karl. **Capítulo Inédito de O Capital: resultados do processo de produção imediata**. São Paulo: Editora Moraes, 1968.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

MEIRELLES, Dimaria Silva. O conceito de serviços. **Revista de Economia Política**, 26(1): 119-136, 2006.

MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio Néstor Suárez. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____; OJEDA, Elbio Néstor Suárez; RODRÍGUEZ, Daniel. **Resiliencia y Subjetividad: los ciclos de la vida**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

MENDES, Luciano. **Saúde das professoras das séries iniciais: o que o gênero tem a ver com isso?** Brasília, set. 2003. Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000300011>. Acesso em: 15/12/2008.

MENDES, Maria Luiza M.. **Condições de trabalho e saúde docente**. Rio de Janeiro, Nov. de 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_2/condicoes_trab_saude_docente.pdf>. Acesso em: 28/12/2008.

MILLER, Beth. **A Mulher Vulnerável: 12 qualidades para desenvolver a resiliência**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Impactos da Violência na Saúde. **Aula Inaugural**. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca/ENSP/Fiocruz. Rio de Janeiro, jun. 2007.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11ª edição. São Paulo: Hucitec, 2008.

_____. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

MINAYO-GOMES, Carlos & THEDIM-COSTA, Sonia Maria da Fonseca. **A construção de campo da saúde do trabalhador: percursos e dilemas**. Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro, 13 (Supl. 2): 21; 32, 1977.

MINISTÉRIO DA SAÚDE NO BRASIL. **Manual de Procedimentos para os serviços de Saúde – Doenças relacionadas ao Trabalho**, Brasília, DF, Brasil: Editora MS, 2001.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. **Entre o Indivíduo e a Sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____. A Educação e o Progresso Social. *Proler*. Rio de Janeiro, v.4, nº 13, p. 3, jul. 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita; repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte; Editora Autêntica, 2006.

_____. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 78, abril, 2002.

NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. **O Regresso dos Professores**. Pinhais/ PR: Editora Melo, 2011.

OBIOLS, Silvia Di Segni. **Adultos en crisis, jóvenes a la deriva**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

OLIVA, María Cristina; PAGLIARI, Aldo. El aporte de la resiliencia a la educación de jóvenes en dificultades. In: MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio Néstor Suárez; RODRÍGUEZ. **Resiliencia y subjetividade: los ciclos de la vida**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

ORTEGA Y GASSET, José. **Obras completas**. Madrid: Revista de Occidente, 1947. v. 4, 5, 7.

PADILHA, Heloisa. **Mestre Maestro: a sala de aula como orquestra**. Rio de Janeiro: Linha Mestra, 2003.

PAN, Miriam. **A inclusão que exclui**. Rio de Janeiro, 15/06/2011. Disponível em: <<http://pdsul.blogspot.com/2011/06/inclusao-que-exclui.html>>. Acesso em: 17/08/2011.

PEREIRA, Anabela M. S. Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. In: TAVARES, José. (Org.). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Saúde e a capacidade para o trabalho na docência**. Universidade de Aveiro, 2002. Disponível em: <<http://www.esav.ipv.pt/sst3.pdf>> Acesso em: 28/12/2008.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XX: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Reinaldo. **A Casa da Mãe Joana: curiosidades nas origens das palavras, frases e marcas**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2002.

PIOVAN, Ricardo. **Resiliência: como superar pressões e adversidades no trabalho**. São Paulo: Reino Editorial, 2009.

POLATO, Amanda. Remédios para o professor e a educação. **Nova Escola**, Rio de Janeiro, nº 211, abr. 2008.

POLETTI Rosette; DOBBS, Bárbara. **A resiliência: a arte de dar a volta por cima**. Petrópolis: Vozes, 2007.

POLETTO, Michele; KOLLER, Sílvia Helena. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In: DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Sílvia Helena; YUNES, Maria Angela Mattar. **Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Elizabeth. **Fim das Certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: UNESP, 1996.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

RECH, Gisele. **Profissão: professor. Diagnóstico: estresse.** Disponível em: <<http://www.parana-online.com.br/editoria/mundo/news/156431/>>. Acesso em: 01/10/2008.

RIECKEN, Claudia. **Sobreviver: instinto de vencedor: os 12 pontos da resiliência e a personalidade dos sobreviventes.** São Paulo: Saraiva, 2006.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Comunicado. **Diário Oficial**, p. 52, 13 de mar. 2009 a.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenação de Educação. Ato da Coordenadora. SUBE/CED nº 03 de 5 de novembro de 2009. **Diário Oficial**, p. 27, 6 de Nov. 2009 b.

RIO DE JANEIRO. **Os dirigentes das escolas municipais e a violência: uma comparação entre 2001/2005.** Cavallieri, Fernando - IPP/Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, nº 20051101, nov. de 2005. Disponível em: <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/estudoscariocas/download/2414_dirigentes%20e%20violência.pdf>. Acesso em: 08/05/2009c.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1011529>>. Acesso em 23/06/2011a.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/previrio/exibeconteudo?article-id=134594>>. Acesso em: 02/06/2011b.

RIO DE JANEIRO. **Estatuto dos Funcionários Públicos do Poder Executivo do Município do RJ.** LEI Nº 94 de 14/03/1979. CAP. VI DAS LICENÇAS. Seção I Disposições Preliminares, Art. 86. Disponível em: <http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/16488Lei_94_79.pdf>. Acesso em: 2011c.

RODRIGUES, José Albertino, org. **Émile Durkheim.** São Paulo: Editora Ática, 2007.

ROMERO, Rosa María Dias; BECERRA, Teresa Lartigue; VELASCO, María Elena Acosta. **Síndrome de Burnout. Desgaste emocional en cirujanos dentistas.** Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/>>. Acesso em: 08/05/2009.

SIQUEIRA, Maria J. T. e FERREIRA, Edirê S. **Saúde das professoras das séries iniciais: o que o gênero tem a ver com isso?** Brasília, 2003. Disponível em <<http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.phpscript=sci>>. Acesso em 05/11/2008.

SILVA, Dionísio da. **A vida íntima das palavras: origem e curiosidades da língua portuguesa.** São Paulo: Arx, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (Coord.). **A Leitura nos Oceanos da Internet**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Michelle Pereira; FILHO, Geraldo Inácio. **Mulher e Educação no Brasil (1889-1930): do lar para a escola ou a escola do lar?** Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art14_15.pdf. Acesso em 30/06/2011.

SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional do jovem ao adulto**. São Paulo: Summus, 2002.

SOBRAL, Adail. **Internet na Escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SOUZA, Barbosa George. **A Dinâmica dos Grupos: num enfoque sistêmico**. São Paulo: Robe; 1995.

SOUZA NETO, Samuel de et al. O magistério como escolha profissional: questões e reflexões. In: PINHO, Sheila Zambello de; SAGLIETTI, José Roberto Corrêa. (Org). **Núcleos de Ensino**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2011.

TAVARES, José. (Org.). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

TEDESCO, Juan Carlos. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1989.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no Interior da Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

_____. O Trabalho Real da Direção das Escolas: Entre Provações e Resiliências. **8ª Jornada Internacional de Educação do Estado do Rio de Janeiro** (Congresso). RJ, 19 a 21 de jul. de 2011.

TIMM, Edgar Zanini; MOSQUERA, Juan José Mouriño, STOBÄUS, Claus Dieter. **Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência**. Educação. Porto Alegre, v.31, p. 39-45, jan./abr., 2008. disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/848/84806406.pdf>. Acesso em: 29/5/2008.

TOMAZETTI, Elizete M. OLIVEIRA, Adriano Machado. Sintomas de um mal-estar contemporâneo. **Especial Educação & Psicologia**. Rio de Janeiro: Editora Segmento, nº 3, set. 2009.

VANISTENDAEL, Stefan; LECOMTE, Jacques. **La felicidad es posible**. París: Bayard Éditions, 2002.

VARELA, Felipe. **La resiliencia en y la escuela.** Disponível em: <http://sepiensa.org.mx/contenidos/2005/d_resiliencia/resiEsc_1.htm>. Acesso em: 29/5/2008.

VIEIRA, Andréa Gouvêa. Desencanto e Esperança. **Revista Appai Educar.** Rio de Janeiro. Ano 14 – Nº 74, nov. de 2011.

VILETE, Liliane Pereira. Resiliência a eventos traumáticos: conceito, operacionalização e estudo seccional. **Tese (Doutorado).** Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca/ RJ, 2009.

WERNECK, Hamilton. **Professor, você não é um coitadinho! A hora da reação chegou.** Rio de Janeiro; Wak Editora, 2009.

WERNECK, Vera Rudge. A escola não é o problema. **O Globo.** Opinião. Rio de Janeiro, p. 7, 22 de set. de 2011.

WOLIN, Steven J.; WOLIN, Sybil. **The Resilient Self: how survivors of troubled families rise above adversity.** New York: Villard, 1991.

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, José (Org.). **Resiliência e Educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

ZAGURY, T. **O Professor Refém.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

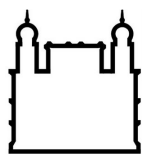
ZALUAR, Alba (Org.). **Violência e Educação.** São Paulo: Cortez, 1992.

ZARAGOZA, José Manuel Esteve. **O Mal-Estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru/ SP: EDUSC, 1999.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Para os sujeitos entrevistados)



FIOCRUZ

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SÉRGIO AROUCA
DOUTORADO EM SAÚDE PÚBLICA



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“Resiliência na prática docente das Escolas do Amanhã”**, de responsabilidade de **Indinalva Nepomuceno Fajardo**.

Você foi selecionado por atuar nas escolas de educação básica, que fazem parte do projeto “Escolas do Amanhã”. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa em participar é direito seu e não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição a que este projeto está vinculado.

O impacto ou relevância social e acadêmica do estudo está no propósito dessa pesquisadora em abrir perspectivas de revalorização da imagem social da profissão e ao profissional da educação básica, em estudar algumas características da profissão professor e do profissional que reúne uma enorme experiência em condições adversas, em construir o perfil do professor resiliente, em influir em futuras políticas públicas de adequação da formação dos professores, de melhoria das condições de trabalho e, conseqüentemente na redução do mal-estar e do adoecimento dos docentes. O que justifica este trabalho de pesquisa.

O objetivo deste estudo é de desenvolver uma análise sobre professores resilientes que lecionam da educação infantil ao ensino fundamental das escolas da 3ª CRE, inseridas no projeto “Escolas do Amanhã” da rede pública do Município do Rio de Janeiro. O escopo geral é que essa análise contribua para a compreensão do processo de trabalho dos professores que atuam nessas unidades escolares.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder às perguntas da entrevista – que se realizará na própria unidade escolar que atua - para que possamos dar visibilidade à problemática da relação saúde/trabalho, o que trará benefícios a toda a comunidade educativa: alunos, pais, responsáveis e professores. Os riscos relacionados com sua participação são praticamente inexistentes. As entrevistas gravadas, com a devida autorização dos participantes, e as informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais, desta forma sua privacidade será respeitada, isto é, o seu nome ou qualquer outro dado que possa identificá-lo será mantido em sigilo ou sob nome fictício. Os dados obtidos não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação. Eles serão apresentados em tese vinculada ao Doutorado em Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca e, posteriormente, em artigos científicos.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço eletrônico institucional do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Indinalva Nepomuceno Fajardo
nalvafajardo@globo.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____

Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca
Rua Leopoldo Bulhões, 1480 – Térreo - Manguinhos – Rio de Janeiro
CEP: 21041-210

Horário de atendimento das 14h às 17h - Tel.: 3971-1590

E-mail: cep@ensp.fiocruz.br

Home Page: <http://www.ensp.fiocruz.br/ética>

ANEXO I
PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

DESCRIÇÃO DO PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

PROF.	GÊNERO	IDADE	INÍCIO DA DOCÊNCIA	ESCOLARIDADE	CARGO
A	F	52	1977	ES	P. II
B	F	49	1985	ES	P. II
C	F	39	2002	PÓS	P. II
D	F	39	1995	ES	P. II
E	F	51	1986	ES	P. II
F	M	32	2000	PÓS	P. I
G	F	55	1989	ES	P. II
H	F	39	2003	EM	P. II
I	F	33	1995	ES	P. II
J	F	39	2003	ES	P. II
K	F	51	1986	ES	P. II
L	F	49	1984	ES	P. II
M	M	54	1982	ES	P. I
N	F	32	2001	ES	P. II
O	F	50	1990	ES	P. II
P	F	53	1977	ES	P. II
Q	F	34	1996	ES	P. II
R	F	56	1974	EM	P. II
S	F	39	2003	ES	P. II
T	F	40	1988	PÓS	P. II
U	F	64	1986	ES	P. II
V	F	54	1976	EM	P. II
W	F	52	1987	ES	P. II
X	F	35	2007	ES	P. II
Y	M	43	1987	ES	P. I
Z	F	49	2001	ES	P. II
A2	F	38	1991	ES	P. II
B2	F	29	2010	ES	P. II
C2	F	56	1974	ES	P. I
D2	F	42	1988	ES	P. I e P. II

LEGENDA	
PROF.	Professor
F	Feminino
M	Masculino
ES	Ensino Superior
PÓS	Pós-Graduação
EM	Ensino Médio
P.I	Professor de Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e Ensino Médio
P.II	Professor de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (Ed. Inf. ao 4º ano)

ANEXO II

QUADROS COM AS CATEGORIAS COLETIVAS - 1

QUADRO COM AS CATEGORIAS COLETIVAS - 1					
QUESTÕES	PROF. A	PROF. B	PROF. C	PROF. D	PROF. E
1. Por que e quando você escolheu ser Professor da Educação Básica?	Vim de uma família que já tinha professor. Na época a opção era ser professora.	Estudei técnica em estatística e não me identifiquei.	O magistério foi uma escolha minha.	Assim que terminei o Normal, prestei concurso para a Prefeitura do Rio e vim direto para esta escola.	Escolhi o magistério porque sempre gostei de criança, porque as carências delas são inúmeras.
2. Quem influenciou a sua escolha?	Escolhi o magistério porque sempre gostei de criança, porque as carências delas são inúmeras.	Foram meus professores. Meus pais nunca opinaram nada.	Foram os meus professores.	Na época você tinha duas opções quando acabava o ginásio: o Curso Normal ou Científico. Eu escolhi o Normal.	Eu é que influenciei minhas irmãs. Ninguém me influenciou. Eu sempre gostei.
3. Você se arrependeu dessa escolha?	Nunca. Nunca mesmo.	Só me arrependi aqui nesta escola, por causa de uma turma difícil e com problemas sociais sérios.	Em momento algum.	Não. O Normal me preparou para trabalhar na escola e com a Educação Infantil.	Não. Há momentos que a gente fica assim triste, chateada, porque faz um tipo de trabalho e espera um resultado, principalmente na área da agressividade, da violência.
4. Quais foram os principais desafios?	É barra você começar e se vê só diante da turma. Assusta	Família envolvida com o tráfico e a violência, a baixa estima das crianças, a falta de respeito e desinteresse.	A falta de preparo e de didática na sala de aula. Trabalhei em duas realidades totalmente diferentes.	Turmas cheias; dificuldade com o material para trabalhar; falta de ajudante; ficar depois da hora para dar conta.	O principal foi a distância para Santa Cruz, andar de trem dentro de uma comunidade paupérrima. Mas não violenta. Aqui eles são pobres, mais violentos e têm mais dificuldade de aprender.
5. O que tem ajudado a enfrentar os desafios?	Os olhinhos das crianças. Eles dizem: ama-me. Isso é o que me faz suportar todos os dias esses tireteios	Minha fé. Sem fé não há esperança.	O estudo. A formação continuada. Cada vez descobrir um negócio novo. Fazer um curso novo.	O crescimento do aluno. Quando você vê que o aluno chegou de uma forma e teve uma modificação significativa	Deus. Eu gostar da Educação, do que faço. Deus me dá forças, porque tem momentos muito difíceis. (Lágrimas, emoção). Só Deus realmente.
6. Quais os pontos mais negativos encontrados?	A falta de reconhecimento da sociedade pelo nosso trabalho. Hoje em dia a escola é assistencialista.	Começa pela desvalorização. A gente começa a se desvalorizar porque somos desvalorizados. A gente começa a se sentir só, desanimada e cria um desespero.	A falta de apoio dos pais; os pais não têm nem pra eles mesmos; pais analfabetos; essa realidade deles tão diferenciada.	A falta de hora extra; ficar depois da hora; falta do auxiliar; não poder contar com a família.	O ECA é uma coisa negativa dentro da escola. Tudo é proibido. As crianças estão ficando mais violentas, até porque sabem que não tem punição; pouco apoio e interação da família com a escola.

QUESTÕES	PROF. F	PROF. G	PROF. H	PROF. I	PROF. J
1. Por que e quando você escolheu ser Professor da Educação Básica?	Não escolhi a profissão, fui escolhido por ela. Não visualizava no futuro dar aula. Estou no Município desde 2000.	Iniciei a docência em 1989, sou graduada em Letras e tenho 55 anos. Escolhi essa profissão depois que um menino veio a falecer no centro cirúrgico quando eu era Instrumentadora. Resolvi então trocar de profissão e cuidar de criança.	Tenho o curso Normal (ensino médio). Iniciei a docência em 2003. Foi por acaso. Fiz o Normal por causa da minha amiga. Para ficarmos juntas, pois ela iria fazer o Normal. Porém só eu sou professora.	Iniciei a docência em 1995 e tenho 33 anos. Desde a minha infância eu já havia escolhido essa profissão. Sempre gostei de brincar de professora.	Iniciei a docência em 2003. Tenho 39 anos. Comecei a trabalhar com educação aos 12 anos de idade. Era voltada para ajudar as pessoas. Aí fui fazer o Curso Normal. Eu acho que a gente não escolhe, mas é escolhida.
2. Quem influenciou a sua escolha?	Foi o destino. Foram as circunstâncias, as oportunidades. Fui seguindo o conselho de amigos. Não tem ninguém professor na família.	Uma professora. A professora Rosa. Eu troquei a área da Saúde pela de Educação. Eu era uma Instrumentadora Cirúrgica. Decepionei-me com esta profissão.	Indiretamente foi minha amiga.	Não tive apoio de ninguém. Quando eu passei para o Instituto de Educação, minhas tias, que eram professoras do Município do Rio, me deram os pêsames. Minhas tias que eram professoras. Mas eu continuei, porque para mim era um sonho que eu realizei.	Eu sofri influência da minha mãe. Ela não é professora, mas tinha experiência de vida que me fez ser mais humana.
3. Você se arrependeu dessa escolha?	No momento que entrei, não. Mas depois, sim. Já estou há 2 anos me preparando para mudar. Ao todo são 4 colégios que eu trabalho.	Nunca. Vou morrer dentro de uma sala de aula, até porque não vou me aposentar.	Algumas vezes eu, ainda, me arrependo. É muito difícil. Só quem está aqui dentro é que sabe a pedreira que é.	Não. De nenhuma forma eu me arrependi. Claro que os desafios e os obstáculos são muitos e cada vez são maiores.	Não. Eu não me arrependi.
4. Quais foram os principais desafios?	Foi com relação à matéria. A Matemática tem muita diferença do que você dá na aula e o que você aprende na Faculdade. Tive que retroceder e estudar de novo. Foi meio seguindo o que os alunos me passavam.	O salário. Eu acho que a gente ganha pouco pelo trabalho e dedicação que se tem. Eu classifico o professor de Ensino Fundamental um louco. Eu trabalho muito.	Foi lidar com as crianças mesmo. Eu tinha idealizado de uma forma: que eu ia chegar à sala de aula e estaria todo mundo limpo, bonito, cheiroso. Aquele sonho que a gente tem de professoranda. E quando cheguei, vi que não é nada daquilo. Foi difícil me adaptar à	A falta de carinho, de afeto, de um toque, de um abraço. Eu lembro quando entrei, eu os chamava e eles ficavam assim, com medo de eu bater. Comoveu-me muito. Eu só tinha 18 anos. Aquilo me impressionou muito.	Perceber que o mundo que eles viviam era diferente do meu. Era outra realidade (de carências). Alunos incluídos, com deficiência dentro de uma mesma sala, salas superlotadas tendo de dar conta de tudo aquilo e sem poder dar a atenção de que

			realidade. (1)		precisavam.
5. O que tem ajudado a enfrentar os desafios?	Uma afilhada com problemas de saúde; ter que ajudar minha irmã e; a necessidade financeira que me motiva a acordar cedo e ir trabalhar.	É ver o final feliz, o feedback e os ver acontecendo. Eles falam: – Professora, eu vou ser trabalhador, eu saí do tráfico. Eles me chamam "professora sangue bom".	Eu acho que é a persistência mesmo. Estou aqui pra isso. Então, vamos lá.	É acreditar. É a esperança de que um dia possa dar certo. Os problemas das crianças começam com os pais. Eles tratam a escola como um depósito.	É a força de vontade. É acreditar que você pode mudar alguém. E que eles necessitam de um olhar de alguém que faça com que se sintam gente, e gente capaz. É ver mudanças.
6. Quais os pontos mais negativos encontrados?	1º) inverteu o papel da escola: a escola, hoje, tem que primeiro formar o aluno; 2º) a falta de base dos alunos; 3º) é com relação à Rede Municipal: falta uma organização, uma coisa definida; cada dia é uma coisa nova: sai o ciclo, entra aprovação automática, muda a nomenclatura, entra seriação.	A falta de interesse de alguns alunos. Perceber que eles precisam ser reconhecidos como integrantes de uma sociedade; que precisam de uma vida melhor; que eles têm direito de saber que tem que ter alguém responsável por eles.	Essa profissão. Ela é muito estressante. Falta participação dos pais na educação dos filhos. Às vezes me sinto sozinha.	A falta de comprometimento dos responsáveis, falta de apoio, a violência, falta de credibilidade, a desvalorização do professor.	O mais negativo é quando eu me empenho e eu sofro uma decepção. Eu tinha uma turma e ela está se perdendo. Deram para outra professora.

QUESTÕES	PROF. K	PROF. L	PROF. M	PROF. N	PROF. O
1. Por que e quando você escolheu ser Professor da Educação Básica?	Iniciei a docência no Município do Rio em 1986. Tenho 51 anos de idade. Fiz o Curso Norma e sou graduada em pedagogia. O ensino foi uma coisa decidida desde criança.	Iniciei em 1984. Tenho 49 anos e tenho Licenciatura em Orientação Educacional. Eu gosto de trabalhar com criança. Principalmente aqui, que as dificuldades são inúmeras. É uma coisa que desgasta demais, mas eu gosto e a gente aos poucos vai tendo resultados que fazem com que a gente continue.	Não houve escolha. Foi como seguir o curso do rio. Fiz o ensino fundamental, na época com outro nome, depois o ensino médio e entrei na faculdade sem orientação vocacional e sem alguém para me dizer faça medicina ou engenharia. Foi uma coisa natural.	Foi na antiga 8ª série. A Educação é numa das poucas áreas que você pode fazer alguma coisa para mudar o mundo, para mudar o contexto.	Sempre gostei de imitar meus professores quando pequena. Brincava de bonecas e tinha um quadro negro. Comecei a dar aulas particulares aos dez anos de idade. Fiz biologia e dei aulas durante 15 anos para o Ensino Médio. Em 2003 entrei para a Rede e me encantei com o Ensino Fundamental.
2. Quem influenciou a sua escolha?	Acho que ninguém me influenciou. Foi a convivência e as coisas boas que aconteceram na escola. Isso tudo me deu ânimo.	Ninguém. Eu sempre gostei. Não tenho professor na família. Quer dizer, tenho minhas irmãs. Eu sou a mais velha. Elas fizeram o Normal e fizeram outras faculdades, mas ficaram em sala de aula. Eu acho que acabei sofrendo influência.	Não.	As minhas irmãs que, na época, estavam concluindo o curso Normal.	A minha grande influência foi a professora Eva, Foi ela que me alfabetizou.
3. Você se arrependeu dessa escolha?	Arrependimento, não. Mas me vi diante de uma realidade diferente da realidade das escolas do estágio. Nada mais me assusta depois do eu vivi na Maré.	Tem momentos que agente fica, assim, triste chateada porque você faz um tipo de trabalho e você quer ver resultado e não consegue, principalmente na área da agressividade, da violência.	É difícil dizer que não. Às vezes você balança, mas no final sempre pesa o fato de você permanecer. Dizer que nunca se arrependeu, seria mentira.	Não. Decepção-me com algumas situações, com algumas diretrizes impostas, mas arrependida não. Posso citar a aprovação automática que está mascarada, o que eu acho pior, porque é injusto com os alunos, com os pais e, principalmente, com os professores.	Não. Quando fiz Biologia meu pai conseguiu um estágio na Fundação Oswaldo Cruz. Mas eu não aceitei. Segui a minha satisfação pessoal: as crianças.
4. Quais foram os principais desafios?	Foi o aprendizado da leitura. Eu notei crianças que tinham bloqueios devido a violência	O principal foi a distância. Eu fui para Santa Cruz. Na verdade Andar de trem naquela	No início foi a própria formação. A minha origem é de formação privada (SUAM).	A quantidade de alunos e os conflitos na comunidade entre os próprios	Foram os familiares. O que pesa é a falta de apoio dos pais. As crianças são

	do lugar. Aí a gente vai buscando alternativas para ajudar aquela criança.	distância dentro uma da comunidade paupérrima.	Eu não sei dizer se a formação fosse numa rede pública se seria diferente. Você sai da faculdade e encara jovens e adolescentes da rede pública e vê que não está preparado para aquilo. O que me ajudou é que eu era jovem e me identificava com eles.	traficantes e polícia. Eu nunca tinha trabalhado com tiro e tão perto da morte. Nunca.	carinhosas, são carentes.
5. O que tem ajudado a enfrentar os desafios?	Eu acho que é o meu comprometimento. Eu não desisto. Eu insisto. Eu invento outras coisas. Eu quero ver o negócio andar e a gente encontra muita dificuldade até pela família que não apóia a criança.	Crer que através da educação consegue sim, a duras penas. É um resultado muito pequeno, mas para a realidade que se apresenta, é uma vitória imensa.	É a vontade de ver o aluno vencer. Os desafios são muitos. Mas, eu acho que tem uma gratificação, mesmo trabalhando apenas no ensino fundamental. Isto quando você percebe que aquele aluno atingiu os objetivos propostos. E isso incentiva a continuar. Quando você tem um grupo e esse grupo não consegue atingir esse objetivo, ele acaba te enfraquecendo.	Acreditar. Acreditar que tudo isso é passageiro, as decepções, as situações de medo, o sistema do jeito que se encontra. Acreditar que mesmo assim vale a pena e eu posso fazer alguma coisa de grande.	Eu acho que é a coragem me ajuda a enfrentar. Eu adoro desafios. Adoro o novo.
6. Quais os pontos mais negativos encontrados?	As condições de trabalho da gente. Entra gente da CRE na minha sala e diz que ela está fora dos padrões para a inauguração da obra da escola. Isso decepciona.	O ECA [Estatuto da Criança e do Adolescente]. Eu acho que é uma questão negativa na escola. As crianças estão se tornando mais violentas, até porque sabem que não têm uma punição, acho que em função dessa legislação mal formulada.	Na rede pública são as constantes alterações políticas na pedagogia da educação. Essas mudanças políticas é o principal motivo que, às vezes, até desarticula toda a estrutura e afeta inclusive o rendimento final.	A quantidade enorme de alunos, a falta de apoio do sistema, a falta de reconhecimento, achar que ser professor é a última profissão do mundo, não termos um plano de carreira decente, as ameaças, as coações.	Sinceramente não encontrei, não. Eu amo demais essa minha profissão. Se de repente esbarro com alguma coisa ruim, eu tento contornar, reverter a situação até virar um ponto positivo.

QUESTÕES	PROF. P	PROF. Q	PROF. R	PROF. S	PROF. T
1. Por que e quando você escolheu ser Professor da Educação Básica?	Escolhi aos oito anos de idade. Quando fui para a escola eu já ajudava a ensinar. Minha mãe adotiva me alfabetizou.	Eu acho que escolhi aos seis anos de idade	Porque eu perdi a prova para fazer o científico e me inscrevi no curso Normal. Eu queria trabalhar. Meu sonho era ser química.	Porque eu sempre estudei em escola pública. Quando criança já brincava de escolinha. Eu ditava as regras. Aos 13 anos comecei a dar aula em casa.	Escolhi assim porque me formei e fui trabalhar na escola onde eu estudava. Tinha dezoito anos. Comecei e gostei. Na verdade eu fui escolhida por uma das freiras do colégio onde estudava e fazia estágio.
2. Quem influenciou a sua escolha?	A minha mãe adotiva. Ela era professora de ensino Médio na Universidade Rural. Foi aí que nasceu o desejo de dar aula.	Eu tenho primos, primas, tios, tias que são professores. Mas nunca senti uma influência direta deles. Creio que veio no DNA mesmo.	Minha prima fazia o curso Normal. Ela me incentivou. Eu e minha irmã somos as primeiras professoras da família.	Minha mãe. Ela era professora da rede particular.	Minhas duas tias professoras. Uma delas que era carinhosa e muito doce me inspirou nessa escolha.
3. Você se arrependeu dessa escolha?	Nunca. Nunca me arrependi.	Nunca.	Não. Eu só não tinha jeito para criança pequena. Não consigo alfabetizar.	Não.	Não. Nunca me arrependi. Eu tenho esse dom. meu grande desejo é fazer um trabalho voluntário na educação.
4. Quais foram os principais desafios?	Foi o trajeto. Porque eu morava em Del Castilho e trabalhava num CIEP [Centro Integrado de Ensino Público] em Antares. A viagem até lá era um desgaste.	Eu acho que é o abandono da família. Isso mexe comigo e eu acabo criando uma relação de amizade com os meus alunos por causa da falta da família.	Foi trabalhar em Campo Grande. Foi a distância.	O meu grande desafio foi a violência. Eu tinha crise de choro e perguntava a Deus por que me botou ali. Era uma jaula. Eles se batiam. Virei uma carcereira. Eu não dava aula.	Foi a inexperiência. Quando a gente estuda vê aquilo dentro de uma teoria e não consegue associar à prática. Foi ter que buscar sozinha a alternativa para resolver a dificuldade.
5. O que tem ajudado a enfrentar os desafios?	A vontade de ver a gente vencendo e os alunos mudando de vida. Contribuir com a mudança de vida deles.	Deus e a esperança. Eu acredito na educação. Com fé a gente consegue modificar postura e culturas.	É não saber fazer outra coisa. Isso aqui é minha família. São 34 anos que estou aqui. Só falta eu dormir na escola. Entro às 7h e saio às 5h30min.	Eu gosto do meu trabalho. Hoje não deu certo, amanhã poderá dar. Hoje em dia temos bastante projetos na escola.	Estudar muito. Porque essa questão da relação, do respeito, de entender o outro exige conhecimento e profissionalismo.
6. Quais os pontos	Foi eleição para	É a questão do	Eu acho que é a	Tem criança que	A cobrança em

<p>mais negativos encontrados?</p>	<p>direção de escola. Elas esquecem que são professoras. Eu fui contra um grupo que estava se elegendo. Não gosto de injustiça.</p>	<p>tempo. Otimizar o tempo tem sido difícil. Não temos tempo para planejar nem transmitir tudo que é necessário. São 9 horas de trabalho, mais trabalho que se leva para casa. Isso é globalização?</p>	<p>falta de ajuda da família. A falta de responsabilidade e de interesse nos estudos por parte dos alunos.</p>	<p>precisa de psicólogo, de fono. Eu sozinha não posso nada. Algumas mães acham que dizemos que os filhos são malucos.</p>	<p>cima da criança. A falta de respeito ao tempo de cada criança. Elas são atropeladas e avançam sem aprender.</p>
------------------------------------	---	---	--	--	--

QUESTÕES	PROF. U	PROF. V	PROF. W	PROF. X	PROF. Y
1. Por que e quando você escolheu ser Professor da Educação Básica?	Depois que meus pais vieram do Norte, poucos anos depois faleceram Ficamos oito irmãos órfãos. Tivemos que trabalhar. Fiz o Magistério à noite.	Eu queria ser enfermeira, mas meu pai, meio tirano, ditou: ou faz o Normal ou vou ajudar sua mãe nos trabalhos de casa.	Eu escolhi a profissão quando tinha 15 anos, porque era mais fácil para uma mulher ser professora e ter uma profissão.	Eu trabalhava numa concessionária com a parte financeira da empresa. Resolvi fazer faculdade como não dava para conciliar o horário trabalho estudo no curso de Letras, optei em fazer Pedagogia e me apaixonei.	Quando aluno vivia intensamente a escola. Tive professores de referência de Ed. Física. Fui aliando a disciplina da cultura corporal de movimentos e logo fui à graduação. Na formação vi que minha linha era o magistério.
2. Quem influenciou a sua escolha?	Minha irmã caçula que teve mais regalia, pois cuidávamos dela. Hoje ela tem Mestrado.	Meu pai não me influenciou, ele me obrigou a fazer o Curso Normal. Para ele toda enfermeira dorme com o médico.	A minha avó.	Não diretamente, apesar de ter muitos professores na família: tia, mãe, irmã do meu pai. A minha avó.	Foi o grande professor Fernando Miguel Palmerin. Fui um apaixonado por ele. Foi uma bela influência.
3. Você se arrependeu dessa escolha?	Nunca me arrependi. Minha vida particular e ter entrado para o Magistério foi o que me sustentou.	Eu tenho um princípio básico: não me arrepender de nada. É uma missão, um resgate que eu tenho.	Nunca.	Não.	Não. Em hipótese alguma. Pelo contrário. Tudo o que tenho hoje devo ao magistério.
4. Quais foram os principais desafios?	Foi a falta de companheirismo. Eu chegando no Magistério, nova e sem apoio, sem experiência.	Foi trabalhar em comunidade carente. Foi a falta de respeito das mães pelos professores. Há 34 anos os alunos não tinham acesso à leitura, à informação. Hoje a violência é muito grande. Há drogas, armas.	Foi o início da profissão, as condições precárias, a distância, a falta de material, uma turma com 70 alunos de variados níveis de aprendizagem. Ter que botar do próprio salário.	A quantidade de alunos, a pouca valorização da família com relação à educação, eles acham que não vão aprender, a violência, a indisciplina.	Foi a falta de troca entre o professor de sala de aula e o Ed. Física. O professor de sala de aula deve acompanhar o seu aluno nos diferentes espaços da escola.
5. O que tem ajudado a enfrentar os desafios?	As necessidades das crianças. A necessidade de dedicação da nossa parte. A falta de carinho.	É esse meu desejo que todos sejam leitores. Leitor mesmo. Tem que entender.	A segurança me move. Quero tudo pra ontem, na certeza que vou conseguir.	Eu acho que é esperança. Todos são crianças. Tem criança que não consegue olhar no olho da gente, porque ninguém conversa com ela.	Estou aqui há sete anos. E com dois anos e 10 meses desencadeei a Síndrome do Pânico, faltando 2 meses para terminar o estágio probatório. Fui para a 2ª CRE. Mas por acreditar na Educação e vivê-la intensamente,

					voltei e estou aí, tendo que passar pelas barreiras com o meu carro.
6. Quais os pontos mais negativos encontrados?	A irresponsabilidade das famílias dessas crianças. Falta carinho, atenção.	A questão dos valores da família em acompanhar os filhos na escola. Teríamos um maior rendimento com o acompanhamento dos pais.	A indiferença da mãe. A indiferença da criança vem da família.	A falta de valorização por parte das chefias: prefeito, secretária, CRE. A gente não deveria trabalhar o dia inteiro. Uma parte do dia deveria ser livre para pesquisar, planejar, corrigir, seria o ideal.	Um deles é conviver com profissionais que não estejam envolvidos com a prática pedagógica. A falta de envolvimento, a falta de compromisso é que mais me chateia.

QUESTÕES	PROF. Z	PROF. A2	PROF. B2	PROF. C2	PROF. D2
1. Por que e quando você escolheu ser Professor da Educação Básica?	Escolhi por amor. Na antiga primeira série minha professora já dizia: Poxa, você tem jeitinho de professora. Talvez pela remuneração eu tenha procurado outro caminho, que me deu a certeza do que eu queria.	Resolvi fazer Pedagogia. Deparei-me com uma realidade completamente diferente onde não tinha apoio. Não tinha tempo para fazer outros cursos para melhorar. Resolvi mudar de profissão. Trabalhei numa editora. Fui demitida. E prometi a mim que ninguém mais me demitiria e fiz o concurso público.	Eu sempre gostei de ser professora. Consegui trabalho no comércio e fiquei por 5 anos. Tentei concursos e só consegui este ano.	E eu adorava brincar de escolinha. Eu gostava de ser professora.	Sempre quis ser professora. Nunca tive dúvida da minha escolha.
2. Quem influenciou a sua escolha?	Foi a minha professora da Rede Pública. Ela era um modelo de carinho e dedicação.	Meus pais. Meu pai dizia que o melhor para o povo era a educação. Esclarecia que não precisava mudar o mundo, basta melhorar onde você está. Faça a sua parte.	Minha mãe e minha irmã que são professoras do município.	Uma professora que eu tive me influenciou bastante.	Eu posso considerar influência o que eu vi a minha mãe fazer. Eu venho de uma família de professores.
3. Você se arrependeu dessa escolha?	Não. Não me arrependi. Mas estou preocupada, entristecida, porque em 2008 trabalhei na E. M. Mourão Filho e tive alunos que precisavam de tratamento especializado. Eu não consegui ajudá-los neste sentido.	A minha entrada no Município foi muito voltada pelo fato de ser mandada embora, apesar de ter feito um bom trabalho. Agora me arrependo, não. Mas levei um grande susto. Eu não tinha noção dessa realidade agressiva que é.	Não, pelo contrário. As pessoas reclamam do município, mas lá fora é muito pior.	Não. De jeito nenhum.	Eu não digo nem que eu tenha me arrependido. Às vezes eu acho que dá aquela pontinha de raiva de ver o sistema atrapalhar o que você quer fazer.
4. Quais foram os principais desafios?	Alunos precisando de atendimento especializado e não ter acesso a isso. Isso foge ao meu alcance.	A direção da escola. Um exemplo: uma sala de informática que não podia ser usada. A professora da SL não sabia de informática, mas eu sabia e pedi permissão à diretora, para levar	Não tínhamos material para trabalhar. Foi muito difícil. Eu peguei material cedido por outra escola.	Quando comecei quase não tinha desafio, a não ser a distância. Tínhamos todo apoio possível.	Foi entender que havia um universo paralelo ao nosso. Além daquele que eu usufruía ao trabalhar em escola particular.

		os alunos. Ela negou. Fui à CRE me queixar. A diretora ficou magoada comigo e tive que mudar de escola.			
5. O que tem ajudado a enfrentar os desafios?	Minha vontade, muita cooperação, um trabalho de doação.	É a minha força interior. Aqui eu tenho problemas com os colegas, com a direção. Eu resolvo tentando auxiliar, a aproximá-los de mim.	Minha mãe, minha irmã e a equipe gestora da escola me dão aquela força.	O amor que a gente tem pelas crianças. Meus filhos estão grandes e eu tenho mais tempo para dedicar às crianças.	A experiência de trabalho. Eu leio. Participei das propostas oferecidas. Participava de discussões de grupo. Tudo isso ajudou.
6. Quais os pontos mais negativos encontrados?	A falta do suporte de especialistas dentro de cada unidade escolar. Situações que você percebe que precisa de um atendimento.	É a falta de participação dos pais. É zero. Eu chamo, peço para levar o filho ao oculista, para comparecer às reuniões, ameaço comunicar ao Conselho Tutelar, mas não adianta. Não aparecem na escola.	Deveríamos ganhar insalubridade. Já peguei piolho. A cabeça de uma aluna parecia um formigueiro de tanto piolho. Tinha piolho até na minha blusa.	É a violência e a falta de assistência da família. Não podemos contar com a família.	O desconsiderar a opinião do professor; a inconstância; agora só se fala de prova; a questão da família muito ausente.

ANEXO III

QUADROS COM AS CATEGORIAS COLETIVAS - 2

QUADRO COM AS CATEGORIAS COLETIVAS - 2					
QUESTÕES	PROF. A	PROF. B	PROF. C	PROF. D	PROF. E
7. O que faz para enfrentar os desafios?	Continuo cobrando o respeito de todos.	O meu maior amigo tem que ser o meu aluno, porque com ele eu vivo diariamente. Eu busco parceria com os pais. É difícil, mas ainda é o caminho.	Eu trago a criança para o meu lado e ela faz o dever de casa comigo. Eu encapo os cadernos de todos (fazer o quê). Eu crio estratégia p/ burlar a situação.	Oriento os pais, porque não adianta recorrer aos pais. Eles foram nossos alunos e não concluíram os estudos para lidar com o filho.	Chamo o responsável; uma é solidária com a outra; às vezes a gente está arrasada, chora, se acaba, mas vem alguém da direção, um colega e divide o problema, resolve, compreende, supera.
8. O que move você no sentido de seguir adiante?	O olhar das crianças. Esse olhar de sofrimento me faz vir trabalhar todos os dias.	É a esperança de que um dia as coisas mudem. É ver meu aluno aprendendo o conteúdo, falando com instrução, discutindo, lendo bem.	Minha paixão pela minha profissão. Eu acordo e venho trabalhar com o maior prazer. Eu amo eles.	A aprendizagem do aluno. O crescimento do aluno me faz prosseguir. O interesse é porque estou focando a aprendizagem. É o tempo inteiro de desafio	As pequenas respostas que recebo do dia a dia com as crianças. Elas dão um retorno que você não espera. São coisas de Deus para mostrar a você que vale a pena. Você consegue alguma coisa.
9. Se você fosse Diretor o que modificaria?	Eu não modificaria muita coisa não. Talvez eu investisse na conquista desse pai na escola	A gente sempre pode melhorar algumas questões. Nem sempre é possível seguir as orientações da Secretaria. A escola tem que ser respeitada como espaço público.	A questão está na deficiência quanto ao atendimento neurológico, social, saúde, apoio da família, segurança.	A escola está conseguindo conciliar o projeto das Escolas do Amanhã. Essa escola tem produzido bastante.	Fui sempre regente, sempre trabalhei em sala de aula. Acho a parte pedagógica uma coisa difícil de administrar. Eu gosto de criança.
10. O que você faria se fosse Secretário de Educação?	Investiria na capacitação dos professores, cada vez mais despreparados.	Formar continuamente os professores. Dar um salário condizente. A saúde, a assistência social, a polícia e a justiça têm que andar junto com a educação.	Eu passava um mês numa Escola do Amanhã dentro de uma sala de aula a manhã e a tarde toda. E veria que muito papel não é o importante.	Colocaria mais estagiárias para auxiliar os professores para poder dar conta de tanta tarefa. É cientista do amanhã, diário de classe, alfabetização. Eles são agressivos e brigam muito.	Eu seria mais justa e daria mais autonomia às escolas e aos professores. Porque esse tipo de avaliação que chega do nível central, não está de acordo com as diferenças e realidades dos nossos alunos.

11. A que você daria ênfase nos concursos?	Às questões de conhecimento geral; nas coisas mais específicas da educação. Tem que ter cultura.	A ênfase seria na prática. O estágio como acontece perde muito do sentido. Os Institutos de Educação estão desatualizados e fora da realidade de nossa cidade.	A prática. O professor tem que ler. O embasamento teórico é importante, mas a prática docente, o estágio prático é mais ainda.	O comportamento do aluno. A violência, o trauma, as reações que as crianças têm quando estão nessas áreas de violência.	Tem que ter a parte teórica e depois o fazer é que vai te ensinar, é que vai mostrar como é. A Rede faz muitos cursos e isso favorece bastante.
12. O que você faria como acompanhamento e capacitação?	Não ter só seminário de vez enquanto. Tem diretor que não quer que o professor saia da escola e não divulga os cursos oferecidos.	Eu faria o que a Secretária Regina de Assis fez: escola acompanhar o século atual; curso para professor em horário de trabalho, à noite e aos sábados; investir na Educação Infantil e nos Cursos de Formação de Professores.	Faria um pout-pourri das atividades bem sucedidas. Aproveitaria professores com pós-graduação para trocar com os regentes de turma e não um seminário pontual. O professor iria pesquisar.	A escola é um conflito. Eu acho que é só palestra mesmo, para entender a criança e não reagir de forma agressiva com o aluno.	A Secretaria já oferece. Isso a gente não pode reclamar. Às vezes a capacitação deixa a desejar, pois tem que atender à SME. Mas sempre acrescenta alguma coisa.

QUESTÕES	PROF. F	PROF. G	PROF. H	PROF. I	PROF. J
7. O que faz para enfrentar os desafios?	É mais uma coisa de compromisso pessoal. Tudo que eu faço, eu vou terminar porque eu quero fazer direito. Tanto é assim que a minha vontade é ir embora. Mas enquanto eu estiver aqui eu vou tentar fazer o melhor	Desafio eu vejo nas colegas de trabalho. Elas falam que eu tenho furor pedagógico. Quando o tiro está comendo, nós sentamos no chão. Eu ligo uma música para descontrair, jogamos dama, jogo da velha. Não os coloco no corredor.	Trocar experiência com as colegas. Pedir ajuda e em alguns momentos ajudar também. Pedir conselhos. Nessa escola se pedir a ajuda vem.	Eu tento fazer o meu trabalho da melhor maneira possível. Eu tento dar o melhor de mim.	Procuro filtrar o que me desagrada. Aqui a amizade é fundamental. O grupo é unido. A escola é complicada, a localização é complicada, mas a gente tem apoio dos amigos, dos colegas de trabalho.
8. O que move você no sentido de seguir adiante?	Meu princípio, minha formação, a necessidade de ajudar a família, ter quem precisa de mim. Meu objetivo maior é mudar de profissão.	A pena que sinto deles. Eles precisam de alguém pra dar um suporte para enfrentarem essa vida difícil. Precisam de apoio, de serem importantes pra alguém.	É o prazer de ver o aluno que progride e de ver que muito daquilo veio de mim	É a vontade de ver as crianças aprender. É acreditar na Educação.	Eu acho que é trabalhar com afeto, abraçar os casos mais complicados. Compreender o sofrimento dos alunos. Eles me dão prazer. Antes de trabalhar o pedagógico, trabalhar essa sensibilidade com os alunos. Eles já vivem numa área de conflito, numa família que os abandona.
9. Se você fosse Diretor o que modificaria?	Adotaria uma linha meio dura, tipo "ditadura". Começaria a estabelecer regras de respeito, de comportamento e de postura de escola. Qualquer liberdade a gente perde o controle. Essa postura não é coisa minha. Aqui eu quase não dou um sorriso. No Estado eles esperam que eu dê aula.	É difícil responder. Falta pessoal, não tem inspetor, não tem estagiário e o professor precisa se ausentar para ir ao banheiro. O P.I não supervisiona o recreio. Mas o P.II sim, esse faz tudo, colabora mesmo. Pra ter uma turma diversificada você tem que ser um polvo. É preciso estar em sintonia com a comunidade.	Eu criaria, na escola, oficinas profissionalizantes (artesanato, carpintaria). Tentaria chamar a comunidade, para que desta forma eles dessem valor à escola.	Tentaria trazer mais o pai para dentro da escola. Aqui nós tentamos, mas é muito complicado. Temos que caminhar juntos: escola e os pais. Temos muitos problemas de comportamento e falta pessoal, inspetor. Sempre houve esse déficit.	Eu envolveria mais a família, para que valorizasse tanto o ambiente escolar como a sua responsabilidade para com aquela criança.
10. O que você faria se fosse Secretário de	O que piorou foram as idéias interdisciplinares de aprovação automática.	Eu mudaria toda a estratégia de ensino adotada este ano. Ela tirou a autonomia do	Eu me dava um aumento (rs, rs, rs).	Acabaria com a reprovação automática. Eles dizem que acabou, mas no 1º, 2º e 3º	A secretária deveria estar mais inteirada do que realmente acontece nas

Educação?	Pensa-se mais no aluno. Tem que ajudar o professor. A gente está ali para fazer o cara pensar e torná-lo um ser racional. Que ele possa ter discernimento das coisas. É cada vez mais obrigações em cima da gente e cada vez menos para o aluno.	professor. Provas pré-estabelecidas. Ela coloca o que a gente tem que dar para o aluno. A Secretária deixa muito a desejar com relação aos profissionais da Educação.		anos não tem reprovação. Valorizaria os profissionais da área da educação	escolas e não criar coisas absurdas que fogem à nossa realidade
11. A que você daria ênfase nos concursos?	Eu passei no concurso em 2º lugar. Foi bem difícil. Mas, o que a gente vai encarar na Rede não dá para cobrar: alunos desinteressados, fora da idade, reprovados...	Eu aplicaria uma prova toda ligada ao pedagógico. Uma pessoa que vai prestar concurso tem que estar a par das dificuldades que vai enfrentar.	Poderia fazer parte das etapas de aprovação uma palestra, na qual fosse explicado a cada o que iria enfrentar: tiro, granada no canal, criança, marginalizada.	Tinha que ter alguma coisa mais prática. Essa teoria toda não se encaixa na prática atualmente, principalmente nas escolas do município do Rio de Janeiro.	Desenvolveria a capacidade do professor como aquela pessoa que vai ser a diretriz para o desenvolvimento do outro.
12. O que você faria como acompanhamento e capacitação?	Se o professor passou no concurso é porque ele tem capacidade. O professor tem que ter autonomia. Parece que o professor é incapaz. Eu acredito na família presente na escola. A escola não foi feita para se deixar o aluno para almoçar. A parte pedagógica ficou para depois. São poucos os alunos com perspectivas.	Faria uma capacitação continuada. Iria peneirar na Rede procedimentos utilizados pelo professor e que deu certo. Faria uma troca, um seminário, cada um trocando experiências. Nas capacitações que eu participei não houve inovações.	Eu daria a idéia de curso de reciclagem. Mas já houve no ano passado (2009). Mas não vieram idéias novas. Não acrescentaram. Aulas aos sábados! A gente já tem um trabalho tão estressante. A gente aguarda a sexta-feira para chegar o sábado para ficar com a família.	O professor precisa de alguém. A quem recorrer? Pedir ajuda? Há problemas sérios de agressividade, de alunos com problemas psicológicos, dificuldade de aprendizagem. Os professores precisam de acompanhamento para saber lidar com certos tipos de crianças. Nos sentimos cada vez mais sozinhos.	Acho que as capacitações deveriam ser mais voltadas para sensibilizar o olhar do professor com relação ao aluno.

QUESTÕES	PROF. K	PROF. L	PROF. M	PROF. N	PROF. O
7. O que faz para enfrentar os desafios?	Eu enfrento os desafios e não esmoreço. Eu agradeço a Deus, pois quando havia tiros e deitávamos no chão, muitas colegas adoeceram e eu não. Eu ainda tenho saúde	Olha, a direção é bem parceira da gente. Procura ouvir a gente. Quando a gente chama o responsável e a pessoa é um pouco mais difícil elas estão juntas. Às vezes uma conversa com uma colega que tem o mesmo problema, então é uma solidária com o problema do outro. Essas coisas vão fortalecendo. Às vezes a gente sai arrasada, chora, se acaba, mas aí vem um colega, outro e aí a gente divide o problema. Às vezes não resolve, mas compreende, supera.	Estar atualizado com o que eles querem de você. Ficar lendo essas propostas da Secretaria de Educação, das Coordenadorias. Tudo que vem de novo, você tem que estar lendo. Isso não quer dizer que você esteja aceitando tudo. Mas, se as mudanças são muitas e se toda hora uma coisa diferente vem você tem que buscar soluções, que são encontradas ao ler e adquirir conhecimento sobre os assuntos novos que chegam.	Eu conto com o apoio das minhas colegas de trabalho, o apoio da minha família, o apoio da direção da escola e Deus.	Sempre dei aula para o ensino médio e esse ano Eliane me deu uma turminha de ano final do 1º ciclo de formação. Interagi com minhas colegas, pesquisei na Internet, peço socorro. Tenho feito coisas novas. Tenho um aluno especial nas duas turmas e trabalho oralmente com um deles porque ele não consegue escrever. Tenho duas turmas cada uma com 34 alunos. Eu me encanto com as crianças.
8. O que move você no sentido de seguir adiante?	Acreditar que eu posso modificar, que eu posso transformar pessoas. Não todos, mas eu fico feliz com o que eu consigo. Estou aqui há 23 anos e encontro ex-alunos já na faculdade ou trabalhando em determinada firma. O meu trabalho surte efeito.	Essas respostas que você vê no dia-a-dia da criança que te dá um retorno, que você não espera. São coisas assim que Deus te mostra que realmente vale a pena, que é isso mesmo: uma coisa demorada, longa, desgastante, mas que você consegue alguma coisa.	O que me move é um sentimento particular de origem que é pobre. Isso me faz ver na educação a saída. Eu conheço o particular da maioria deles. A escolaridade é a saída deles.	O resultado que a gente colhe com as crianças. A alegria deles. Quando percebem que conseguiram aprender eles mudam. E isso nem Mastercard paga.	amor à minha profissão.
9. Se você fosse Diretor o que modificaria?	Eu acho que essa parte administrativa. A cobrança administrativa que a escola tem atrapalha muito o trabalho pedagógico. Eu olharia mais o andamento	Eu sempre fui regente, sempre estive em sala de aula. Então, eu não gosto dessa coisa burocrática. Eu acho um trabalho difícil administrar a parte pedagógica e administrativa. É	A escola hoje tenta encontrar vários meios de resolver os problemas. Dentro do projeto político pedagógico tenta solucionar as questões de desempenho. Eu tenho opiniões do	Ah, não modificaria nada. A direção já faz além da conta.	Aqui nessa nossa escola tudo é ótimo. Eliane é uma excelente diretora. Faria tudo igual a ela.

	pedagógico.	fácil criticar. E um cargo que jamais eu assumiria. Eu gosto de criança de e atuar com criança. Nada mais.	que eu faço como professor. Como direção não. Como direção a visão é bem mais ampla.		
10. O que você faria se fosse Secretário de Educação?	Ouviria mais os professores. Ela (Secretária) não sabe o que é uma sala de aula, ou se já entrou numa, não ficou muito tempo. Os professores têm muito a contribuir.	secretária pode, sim, modificar bastante coisa. Principalmente uma coisa que eu acho negativa, que são os cadernos de apoio. Os alunos têm cadernos de apoio, têm prova única, prova que a SME manda. [...] Nas provas não tem nenhuma produção escrita. É tudo de marcar cruzinha. Muitos deles é o professor que tem que ler. Então, o que aquilo ali mostra? [...] Não colocar essa prova com 5 textos e a criança não sabe nem o AEIOU.	A dificuldade da escola vem da Secretaria com as constantes mudanças. Eu imagino que a gente deveria fazer uma espécie de planejamento que tivesse uma longevidade. A gente está trabalhando com seres humanos. Com essas constantes mudanças não se vai formar nada.	Não traria nenhuma realidade de outro País ou de outro Estado para aqui; faria uma visita às escolas ou mandaria meus assessores. Elas têm realidades diferentes mesmo sendo da mesma região.	Eu daria uma educação de qualidade. Apesar de que a Secretária está investindo nisso. Mas nem todos os professores têm a mesma visão. Ela visa melhorar o índice de aprendizagem.
11. A que você daria ênfase nos concursos?	Ao pedagógico. O saber conduzir. A criação de estratégias para conseguir avançar com a turma. As metodologias. O que você pode usar no campo quando está numa sala de aula.	Eu acho que está na maneira correta. Agora, a pessoa só vai aprender aqui né, só no campo. Porque na teoria, nos bancos de escola você não aprende. Estudei no Instituto de Educação. O estágio era lá mesmo. Então, tudo era bonitinho. Era outro tempo, outra realidade. Aí, depois você vai para santa Cruz e vê a carência. Tem que ter essa parte teórica e depois o fazer é que vai te ensinar e mostrar	Daria ênfase na didática de ensino. Acho que é fundamental.	Eu daria ênfase a uma aula prática com todo o planejamento. Faria uma entrevista. Colocaria na perícia médica uma seleção psiquiátrica.	Daria ênfase maior na parte escrita, leitura e interpretação. Voltaria a uma redação bem escrita nas provas.

		como é.			
12. O que você faria como acompanhamento e capacitação?	Investiria na troca de experiência entre escolas e entre os professores das diferentes escolas e diferentes coordenadorias. Daria mais tempo, na escola, a cada semana ou mês para os professores planejarem as aulas. Parte disso já houve em gestões passadas.	Mas a secretaria já oferece capacitação. Quanto a isso a gente não pode reclamar. [...] Às vezes a capacitação deixa um pouco a desejar. Elas têm que atender ao desejo da SME. Mas é uma capacitação que sempre se tira alguma coisa positiva e acrescenta alguma coisinha.	Novas metodologias. O professor que tem uma carga horária manhã, tarde e noite ele desconhece que tem outras metodologias de ensino. Ele ainda está com aquela metodologia da universidade. Estamos no séc. XXI, o séc. das máquinas. Outra coisa a avaliar: a secretaria, a Coordenadoria coloca laboratório de informática sem um espaço adequado e com um número de computadores não compatível com o número de alunos. a gente joga com as regras da Secretaria. Mas esta não te dá condições necessárias para trabalhar, até porque nem todos os computadores funcionam.	Daria mais importância ao Estágio Probatório. Levaria mais a sério. O desespero é tão grande com a falta de professores que vão enrolando e segurando para cobrir todas as turmas e não faltar professor nas escolas.	Curso de alfabetização, prática do dia-a-dia dentro da sala de aula, oficinas de idéias, troca de idéias e experiências entre os professores.

QUESTÕES	PROF. P	PROF. Q	PROF. R	PROF. S	PROF. T
7. O que faz para enfrentar os desafios?	- Se uma coisa está me incomodando, eu falo, eu tento resolver. Faço orações. Porque tem horas que só oração, né.	Olha, eu rezo muito. Rezo pedindo e rezo agradecendo. Estudo e procuro ficar atualizada. Não me esqueço da minha missão, do meu papel como professora.	Eu converso. Aqui é na conversa. Falo com os pais nas reuniões e cito exemplos.	Trabalho a partir do que sabem, gostam e trazem para a escola como brincadeiras, jogos, experiências vividas.	Eu tento conscientizar, falar o tempo todo. O mais importante é o exemplo nas minhas atitudes.
8. O que move você no sentido de seguir adiante?	Estou com pena de me aposentar. Eu sou sozinha. Se eu me aposentar vou ser amiga da escola. Professor não pode parar, porque adoce, fica depressivo.	Acho que é o amor por aquilo que faço.	O que me move é trabalhar com pré-adolescentes. Quanto mais dificuldades eles têm mais eu gosto.	É a persistência. Não desisto de nada que tenha começado.	É acreditar que a educação é viável para essas crianças. Elas têm um potencial muito grande. Só precisam de pessoas comprometidas e de fato profissionais.
9. Se você fosse Diretor o que modificaria?	Tudo que a Diretora faz não está nas mãos dela. Ela tem que seguir ordens. Por isso, às vezes, o trabalho da escola empaca. É preciso libertar um pouco a escola da burocracia.	Na escola pública é difícil porque a gente tem uma Secretária. Mas eu reduziria o quantitativo de alunos por turma. Isso modificaria muito na qualidade da aula, principalmente nas turmas de projeto.	Eu jamais gostaria de ter um cargo desses. É muita coisa, muita cobrança, tudo pra ontem. É Bolsa Família, Cesta básica. É tudo aqui.	Daria apoio aos professores naquilo que eles têm mais necessidade. É preciso mudar o sistema. Voltaria com a recuperação dos alunos.	Eu trabalharia muito com os professores, com a coordenadora para que primasse pela inteligência emocional. Porque devido à correria do dia-a-dia, de estar assoberbado o professor se torna insensível.
10. O que você faria se fosse Secretário de Educação?	Eu visitaria todas as escolas aos para ver a realidade delas. Eu não quero direção, não quero CRE, não quero ser Secretária. Quero sala de aula.	Minimizaria o sistema paternalista. O Brasil tem problemas sociais sérios. Vincular o Bolsa Família à frequência, à família, à produtividade em sala de aula.	As coisas começaram a piorar, a complicar. Tiraram o poder do professor. Faria alguma coisa com relação ao respeito pelo professor.	Faria um projeto com brinquedos para as meninas voltados para a boneca. Mães adolescentes ficam com os filhos até os cinco anos porque não brincaram com bonecas.	Eu faria concurso para Orientador Educacional e Psicólogo Educacional. As crianças têm um determinado bloqueio que os professores não estão habilitados e os pais não percebem.

11. A que você daria ênfase nos concursos?	Eu não daria ênfase nem nos concursos. Eu daria ênfase no ensino mesmo. Porque o professor já está saindo sem base da faculdade.	À prática pedagógica. A escola Normal me ensinou a dar aula. Não foi a Pedagogia. Vejo professores com muita teoria, mas na hora de dar aula é um fiasco.	Acho que falta o psicotécnico. Algo uma área voltada para o psicológico. O professor que chegar não aguenta com a turma.	É difícil qualificar o professor só numa prova. Deveria ter entrevista. Conheço professor que fez concurso porque não teve outra oportunidade.	O concurso é muito frio. Creio que falta a parte prática. Não tem como medir a prática numa prova fria, só com teoria.
12. O que você faria como acompanhamento e capacitação?	Teria que dar mais experiência, mais vivência em sala de aula, mais a parte prática, mais conhecimento didático. Entrosamento mesmo.	Os professores novos estão com baixa auto-estima. Eles precisam de incentivo para se manter atualizados. Precisam ser valorizados.	Eu não sei. É uma questão difícil de responder. Sou muito resistente à mudança. Mas faço cursos.	Troca de idéias. Estou aqui contigo falando sem parar, porque não tenho com quem falar, e falar para quem precisa ouvir. Nos cursos a gente vai para ouvir as coisas que a gente já faz e sabe que deu errado.	Primeiro o autoconhecimento. Trabalhar esse professor para se tornar sensível ao outro, ao colega. Trabalhar a sensibilização.

QUESTÕES	PROF. U	PROF. V	PROF. W	PROF. X	PROF. Y
7. O que faz para enfrentar os desafios?	Dedico-me o máximo que posso. Eles me contam o que passam em casa	Creio que trabalhar em horário integral. São nove horas na escola. Ele tem que brincar quando chega em casa.	Eu não me furto de falar pra mãe o tempo inteiro. Mesmo que eu veja que o meu discurso está caindo no vazio.	Às vezes eu choro. Bate um desespero. Eu estudo, leio, tento conhecer as crianças individualmente. Eu não sou só professora. Eu cuido deles também.	Tenho uma relação verdadeira com os alunos. Essa criança quer/saber que existe alguém que olha por ela. Isso faz com que a gente consiga reverter uma situação.
8. O que move você no sentido de seguir adiante?	É estar aqui me dedicando ao meu trabalho. Isso me realiza. Sinto-me útil. Fiquei de licença para me aposentar e entrei em depressão. E tive que voltar.	A vontade de que eles vençam para eu me sentir vencedora. Não desistir.	É o amor pela minha profissão.	Acreditar que o mundo depende deles amanhã. Eles vão ser os adultos de amanhã.	É acreditar mesmo na educação.
9. Se você fosse Diretor o que modificaria?	Eu trabalharia o corpo docente quanto à necessidade de se dedicar um pouco mais. É muita responsabilidade trabalhar numa escola como esta.	Eu não nasci para Diretora. Eu tenho que ficar aqui na sala de aula.	A direção fica muito a mercê do profissional que não quer trabalhar. Eu o convidaria a se retirar. Trabalharia comigo os professores que produzem e não deixam a criança de lado.	Traria a família para dentro da escola. Pra ganhar o Bolsa Família basta que a criança tenha frequência e vacinação em dia. Então não interessa se a criança tem bom aproveitamento na escola, não interessa se você chama a mãe 500 vezes e ela não comparece.	Manteria relações verdadeiras e positivas; faria os projetos acontecerem verdadeiramente. Voltaria ao tempo em que construíamos o Projeto Político Pedagógico que acontecia, nos Centros de Estudos que eram mais produtivos.
10. O que você faria se fosse Secretário de Educação?	Eu daria mais valor ao professor. Nosso trabalho deveria ser mais reconhecido.	Eu ouviria o professor. Existe o representante da comissão dos professores, mas que nunca nos ouviu. Gostaria que a prefeitura ouvisse a nossa realidade.	Eu visitaria a escola todos os dias. Jamais ficaria uma semana plantada no meu gabinete. Eles estão muito distantes. Eles mandam cada situação para o professor que é inadmissível.	Mudaria o Bolsa Família. A criança precisa muito mais ir ao médico, ir ao fonoaudiólogo, ao psicólogo, ao oftalmologista. Daria melhor remuneração para o prof.. E horas de estudo fora do trabalho e cursos remunerados.	Ouvir o profissional permanentemente; ouvir as comunidades; reduzir o paternalismo, porque a gente dá muito e recebe pouco.
11. A que você daria ênfase nos concursos?	Uma capacitação maior com relação ao cotidiano da escola. Ao chegar na escola tudo é	Uma professora habilitada, leitora, capacitada não foi aprovada no concurso de	O professor tem que ter o conhecimento teórico, porque ele ajuda muitíssimo	Sou frustrada com concurso. Estou por causa de recurso, pois acharam que	Primeiro falar a linguagem do magistério. Acho relevante o estágio na rede pública,

	diferente do que imaginávamos na faculdade.	redação. Outra não leitora e que não gostava de ler foi aprovada.	na prática.	minha voz era ruim. Fui bem colocada na prova e não faltou ao trabalho. Eles acharam que eu seria problema. Deveria ter gente aqui para avaliar o meu trabalho já que estou em estágio probatório.	porque a gente lida com oito bolas, mas na rede pública são duas bolas. Isso faz com que sejamos criativos, mais capacitados, tire leite de pedra. Tenho que ter o plano A e B.
12. O que você faria como acompanhamento e capacitação?	Há capacitações em que a gente vê coisa que já conhecemos. Até teorias que na prática não funcionam. Teríamos que ter apoios na prática da sala de aula.	Faria um intercâmbio entre os professores e suas experiências em sala de aula.	Eu fiz uma capacitação em 2010 excelente. Tivemos liberdade de dizer como a gente trabalha. Tivemos aula teórica de todos os métodos.	Atendimento psicológico faz falta. Orientação fonoaudiológica. Um trabalho com o Conselho Tutelar. Trazer profissionais com idéias novas, estudos recentes.	Faria uma diversidade de possibilidades com a disciplina. Numa escola tem o aluno idoso, o especial, o fora de peso, a relação sala de aula e Ed. Física, os jogos pedagógicos.

QUESTÕES	PROF. Z	PROF. A2	PROF. B2	PROF. C2	PROF. D2
7. O que faz para enfrentar os desafios?	Eu sinalizo, peço socorro, falo, chateio.	Eu tento facilitar o meu dia com criatividade. Invento uma solução para melhorar o meu problema. Se melhorar o meu problema eu meloro o deles também.	Acreditar no que faço. Sentir satisfação, não desistir. Eu tentei e consegui o que tanto queria: estar aqui.	O desafio é imenso. Falta tudo para essas crianças, do básico ao amor da mãe.	Eu trabalho, trabalho, trabalho.
8. O que move você no sentido de seguir adiante?	Eu acredito que o aluno A não caiu na minha mão por acaso. Eu tenho um compromisso com ele e com a sociedade. O aluno é um problema meu.	O resultado que eu tenho dessas crianças. Quando eu chego e elas me abraçam. Tenho bolos de papel de agradecimentos e frases com “te amo, tia”. O sorriso deles. O dia a dia eles aprendendo a ler e escrever. A turma está destacada.	Acreditar que estas crianças estão tendo a chance de acreditar num futuro melhor através do trabalho, através das conquistas, do que é certo.	O amor que eu tenho pelas crianças. Eu digo que vou sair e acabo ficando.	Porque é o que eu sei fazer. Não sei fazer outra coisa.
9. Se você fosse Diretor o que modificaria?	Diminuiria o quantitativo de alunos nas turmas. Mas isso não depende do diretor. Por isso jamais seria uma diretora.	Mudaria a parte pedagógica. Daria uma orientação para os professores alfabetizadores quanto aos métodos de alfabetização.	Eu acredito o que está ao alcance do Diretor ele está fazendo. Ele está fazendo tudo que tem que ser feito.	É ser acolhida, bem recebida. O diretor está botando ordem. Era tudo o que eu queria que esta escola fosse: organizada. Agora está com cara de escola.	A gente trabalha dentro de uma adversidade tão grande que perfeição não vai encontrar. Apesar disso o pedagógico rola muito bem lá.
10. O que você faria se fosse Secretário de Educação?	Disponibilizaria atendimento especializado nas escolas, diminuiria o quantitativo de alunos por turma, ajudaria as famílias, elas estão doentes.	Do 1º ano do ciclo ao 3º é passagem automática. Eu acabaria com isso. O ciclo não se enquadra na nossa realidade com turmas superlotadas. Diminuiria esse	Iria investir mais no professor. Porque até agora eu não tive capacitação. Também colocaria uma estagiária para ajudar aos alunos defasados. Teria	Ela deveria vir em todas as Escolas do Amanhã. Deveria passar o dia inteiro aqui.	Aproveitaria o que a gestão anterior fez de bom. Toda vez que muda o governo há mudança política e joga-se fora todo o trabalho anterior.

		quantitativo. Colocaria dois professores por sala de aula. Implementaria um método na sua íntegra.	dois professores na turma de alfabetização.		
11. A que você daria ênfase nos concursos?	Eu penso numa aula prática. Colocaria esse professor em situações que são vividas diariamente na escola.	À prática pedagógica do que aos conhecimentos gerais. Esse olhar pedagógico e didático em cima da realidade.	Ditar uma exigência de o professor ter uma formação continuada com relação à didática, ao que vai lecionar.	A essa parte específica do dia a dia na escola. A professora que está entrando não tem essa experiência que a maioria que faz concurso tem.	Esse último concurso já estava voltado para a prática pedagógica, tanto que quem já tinha experiência achou a prova fácil.
12. O que você faria como acompanhamento e capacitação?	Um aluno levantou a cadeira para uma colega e partiu pra cima com tudo. E aí? Diante dessas situações? Falta esse discurso. Falta a volta ao quantitativo de pessoas trabalhando na escola, para a escola: inspetor, coordenador de turno. Eu não estudei para lidar com esse aluno violento, agressivo. A mãe foi chamada e disse que ia tirá-lo da escola. Qual é a história dela?	Tem vários cursos na prefeitura. Mas são pessoas que estão fora de sala de aula, doutores. Tem que ser alguém que consiga sobreviver aqui, como você. Que diga como trabalhar com uma turma com problemas de fala. Sala com inclusão é para ter 25 alunos, eu tenho 40, porque eles não vão formar uma turma com quatro ou cinco alunos.	Não fechar numa mesmice de trabalhar como trabalhava há tantos anos atrás. Não ter medo de inovar.	As capacitações não acrescentam nada. Com essa nova Secretária eu senti uma diferença na capacitação, mas não teve continuidade.	Essa Secretaria abriu capacitação só para constar. Pois não tinha liberação de ponto e sendo assim o diretor não liberou os professores.