

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Rosana Salles Raymundo

**RESILIÊNCIA EM DOCENTES: SENTIDO E SIGNIFICADO NA PRÁTICA
PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Taubaté – SP
2014

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Rosana Salles Raymundo

**RESILIÊNCIA EM DOCENTES: SENTIDO E SIGNIFICADO NA PRÁTICA
PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada à banca de defesa da Universidade de Taubaté para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais.

Área de Concentração: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão.

Taubaté – SP
2014

ROSANA SALLES RAYMUNDO

**RESILIÊNCIA EM DOCENTES: SENTIDO E SIGNIFICADO NA PRÁTICA
PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada à banca de defesa da
Universidade de Taubaté para obtenção do título
de Mestre em Desenvolvimento Humano:
Formação, Políticas e Práticas Sociais.

Área de Concentração: Contextos, Práticas
Sociais e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marluce Auxiliadora
Borges Glaus Leão.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Dedico este trabalho
à minha mãe Zilda.

AGRADECIMENTO

Foram muitas as pessoas que participaram, de forma direta ou indireta, deste meu percurso resiliente de desenvolvimento humano e tenho-as na mais alta estima. Serei eternamente grata por todo o carinho e todo o apoio recebido. Para não ser injusta na omissão de nomes, como forma de retribuição, agradeço àquelas pessoas que se tornaram presença constante e marcante no processo de construção deste trabalho.

Primeiramente, agradeço a **Deus** por conduzir-me em todos os momentos de minha vida, especialmente durante o meu processo de resiliência diante da complexidade do contexto acadêmico, de isolamento da família e dos amigos, de imersão em histórias de vida que contribuíram para a reflexão sobre minha própria história, meu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

À minha mãe, **Zilda**, pelo seu amor incondicional, expresso em paciência, compreensão e afeto durante a minha fase de dedicação exclusiva aos estudos que, muitas vezes, levou-me a abdicar de sua companhia.

Às minhas irmãs, **Didi** e **Kiki**, ao meu pai, **José Salles**, aos meus cunhados, **Vicente** e **Gustavo**, às minhas sobrinhas **Bruna** e **Lívia**, por todo o auxílio, pela paciência em ouvir-me e por compreenderem meus momentos de distanciamento.

À querida professora **Marluce**, por permanecer ao meu lado nessa longa caminhada. Agradeço imensamente pela paciência, carinho e compreensão nos momentos de conflitos comigo mesma, pela franqueza, firmeza e direcionamento necessários à reorganização de minhas ideias e persistência na finalização do trabalho.

À professora **Edna Chamon**, por ter criado o Mestrado em Desenvolvimento Humano e conduzi-lo com coragem, tornando-se exemplo de perseverança e sabedoria. E a **Todos os Professores**, pela convivência interdisciplinar, pela partilha de conhecimentos e pelas recomendações pertinentes durante as aulas, seminários e encontros casuais.

À minha amiga **Ana Vellenich**, por me apresentar ao mestrado, pelo companheirismo e pelo incentivo à concretização de um sonho.

À querida professora **Nena**, pela sua admirável experiência na área educacional demonstrada por meio de suas aulas inesquecíveis, pela presença marcante em minha qualificação e defesa e, especialmente, por suas orientações sobre a importância da resiliência na educação.

A professora **Luana**, pela disponibilidade e generosidade em aceitar participar de momentos tão importantes de minha vida, a qualificação e a defesa deste mestrado, contribuindo com conhecimentos e recomendações fundamentais para este trabalho.

Aos **Docentes Participantes** deste estudo, pelo acolhimento carinhoso com que me receberam no espaço escolar, campo de pesquisa, bem como pela disposição em narrar suas histórias, o que permitiu compreender o processo de resiliência humana.

Ao meu ex-chefe, **Sr. Élcio Vieira**, por autorizar a realização deste mestrado, bem como aos **Colegas de Trabalho** que acreditaram em meu potencial.

Aos **Colegas do Mestrado**, em especial à **Rita** e à **Mônica**, pela convivência fortalecedora de nossa amizade, pela partilha de experiências e projetos de vida.

À **Ceissa**, pelas correções e organização do trabalho; à **Ana Flávia**, pela contribuição nas transcrições; à **Ludovina**, pelo auxílio no processo de análise do material e ao **Professor Luzimar**, pela correção ortográfica e gramatical.

Aos **Amigos e Parentes** que verdadeiramente acreditaram que caminhar em busca da realização de um sonho significa enfrentar as adversidades na certeza de que, ao final da caminhada, nos percebemos mais sábios, mais humanos e mais resilientes.

É necessária a longa duração para estudar a resiliência. Quando se observa alguém durante uma hora, ou quando se acompanha de perto durante três anos, pode prever-se as reacções. Porém, quando se estuda a longa duração de uma existência, pode prever-se... surpresas!
(BORIS CYRULNIK, 2001, p.24)

RESUMO

A escola pública brasileira de educação básica apresenta-se como uma realidade desafiadora aos docentes na atualidade, haja vista as adversidades que esses profissionais enfrentam no cotidiano da escola. Superar os obstáculos do trabalho pedagógico e perseverar na profissão docente requer habilidades pessoais e profissionais que favoreçam ações positivas diante dos problemas encontrados no ambiente educativo; habilidades que sugerem o desenvolvimento de aspectos que caracterizam a resiliência humana. Para compreender esse fenômeno, este estudo buscou, a partir de narrativas da trajetória profissional, investigar como se constitui o processo de resiliência em docentes de escolas públicas e quais seus efeitos na prática docente. Propôs-se a identificar os fatores de risco e de proteção na docência; analisar as formas de superação dos problemas enfrentados pelos docentes no percurso profissional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que envolveu a participação de treze docentes de uma Escola Pública Municipal da periferia de um Município do Vale do Paraíba Paulista. Utilizou-se o método fenomenológico proposto por Amedeo Giorgi para a análise das narrativas autobiográficas dos docentes, discutidas à luz da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner, de teóricos da área educacional e estudiosos da resiliência. Os resultados demonstraram um perfil docente essencialmente feminino (100%), com idade entre 31 e 40 anos (54%) e com filhos (77%). A sistematização de análise das narrativas demonstrou que o conjunto de fatores protetivos, suporte da família e dos colegas de trabalho, os laços afetivos no ambiente escolar e fora dele, possibilitaram a adaptação positiva no contexto da docência, revelando a importância da resiliência na prática profissional docente, visto que as análises evidenciaram que o contexto escolar tornou-se mais saudável quando os aspectos resilientes se manifestaram. Considera-se a importância da resiliência na área educacional para potencializar a qualidade de vida e bem estar profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Resiliência Docente. Contexto Escolar. Educação Básica

ABSTRACT

The elementary education in Brazil shows itself as a challenging reality for teachers nowadays, since they have to face several adversities every day in the schools. Overcome obstacles of the pedagogical work and persevere in the professor career requires personal and professional competences which favor positive actions against problems found on the educational environment; competences that suggest the development of aspects which characterize the human resilience. Aiming the comprehension of this phenomenon, this study tried, via narratives of professional career, to investigate how the resilience process is composed in public school teachers and which are its effects for human development in the school context. It was purposed to identify the risk and protection factors in teaching; analyze the overcoming of problems faced by teachers trough the professional course. It is a qualitative research that involved the participation of 13 (thirteen) teachers from a Municipal Public School located in the suburbs of a city in Vale do Paraíba, in the state of São Paulo. The phenomenological method proposed by Amedeo Giorgi was used to analyze the teachers' autobiographic narratives, these were discussed in light of Urie Bronfenbrenner's bioecological theory, educational academics and resilience scholars as well. The results demonstrated a profile essentially feminine (100%), between the ages of 31 and 40 years (54%) and with children (77%). Systematic analysis of the narratives demonstrated that a set of protective factors, support from family and coworkers, emotional ties inside and out of the school environment, enabled a great adaptation in teaching context showing the importance of resilience during professional teaching practice, since the analysis showed that school context became healthier when resilient aspects were manifested. This study regards the importance of resilience in the educational area to potentialize life quality and professional welfare.

Word Key: Educational Resilience. School context. Basic Education

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 – Características pessoais dos participantes	69
Tabela 2 – Formação acadêmica	71
Tabela 3 – Regime de trabalho	71
Tabela 4 – Funções e cargos	72
Tabela 5 – Experiências em outras redes de ensino	73
Tabela 6 – Tempo de serviço	74
Tabela 7 – Jornada de trabalho diário	75
Tabela 8 – Outras experiências dos participantes	76

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução do desempenho escolar	22
Figura 2 – Diagrama das unidades significativas centrais	95

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Resiliência em docentes da educação básica e do Ensino Superior	46
Quadro 2 – Resiliência em alunos, crianças e adolescentes de escolas públicas	47
Quadro 3 – Resiliência e fatores educacionais	48
Quadro 4 – Características básicas e síntese da análise da narrativa de E1	77
Quadro 5 – Características básicas e síntese da análise da narrativa de E2	79
Quadro 6 - Características básicas e síntese da análise da narrativa de E3	80
Quadro 7 - Características básicas e síntese da análise da narrativa de E4	81
Quadro 8 - Características básicas e síntese da análise da narrativa de E5	82
Quadro 9 - Características básicas e síntese da análise da narrativa de E6	84
Quadro 10 - Características básicas e síntese da análise da narrativa de E7	86
Quadro 11 - Características básicas e síntese da análise da narrativa de E8	87
Quadro 12- Características básicas e síntese da análise da narrativa de E9	88
Quadro 13 - Características básicas e síntese da análise da narrativa de E10	89
Quadro 14 - Características básicas e síntese da análise da narrativa de E11	90
Quadro 15 - Características básicas e síntese da análise da narrativa de E12	91
Quadro 16 - Características básicas e síntese da análise da narrativa de E13	92

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Problema	20
1.2 Objetivos	20
1.2.1 Objetivo geral	20
1.2.2 Objetivos específicos	21
1.3 Delimitação do estudo	21
1.4 Relevância do estudo	23
1.5 Organização do trabalho	24
2 REVISÃO DA LITERATURA	26
2.1 Desenvolvimento humano na perspectiva bioecológica	26
2.2 Contexto escolar e o desenvolvimento profissional docente	34
2.3 Fatores de risco e proteção na docência	40
2.4 Resiliência: um panorama dos estudos brasileiros	44
2.5 Resiliência: um construto em evolução nas ciências humanas	50
2.6 Resiliência e a prática docente interdisciplinar	56
3 MÉTODO	61
3.1 Tipo de pesquisa	61
3.2 Local e participantes	63
3.3 Instrumentos	63
3.3.1 Questionário sócio-ocupacional	63
3.3.2 Entrevista de narrativa autobiográfica	64
3.4 Procedimentos de coleta dos dados	65
3.5 Procedimentos de análise dos dados	66
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	69
4.1 Questionário sócio-ocupacional: características dos participantes	69
4.2 Sistematização dos dados das entrevistas de narrativa autobiográfica	77
4.2.1 Características básicas e síntese da análise da narrativa de E1	77
4.2.2 Características básicas e síntese da análise da narrativa de E2	79
4.2.3 Características básicas e síntese da análise da narrativa de E3	80
4.2.4 Características básicas e síntese da análise da narrativa de E4	81
4.2.5 Características básicas e síntese da análise da narrativa de E5	82

4.2.6 Características básicas e síntese da análise da narrativa de E6	84
4.2.7 Características básicas e síntese da análise da narrativa de E7	86
4.2.8 Características básicas e síntese da análise da narrativa de E8	87
4.2.9 Características básicas e síntese da análise da narrativa de E9	88
4.2.10 Características básicas e síntese da análise da narrativa de E10	89
4.2.11 Características básicas e síntese da análise da narrativa E11	90
4.2.12 Características básicas e síntese da análise da narrativa de E12	91
4.2.13 Características básicas e síntese da análise da narrativa de E13	92
4.3 As vivências significativas no contexto da docência	93
4.3.1 Unidade significativa central: Processo formativo	96
4.3.2 Unidade significativa central: Presença de desafios	101
4.3.3 Unidade significativa central: Fatores de proteção	105
4.3.4 Unidade significativa central: Vivência do contexto da docência	109
4.3.5 Unidade significativa: Situação de vida atual	111
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	118
APENDICE A: Questionário sócio-ocupacional	130
APENDICE B: Pauta da entrevista de narrativa autobiográfica	133
ANEXO A: Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	134
ANEXO B: Ofício para Instituição 1	135
ANEXO C: Termo de autorização da Instituição 1	136
ANEXO D: Ofício para a Instituição 2	137
ANEXO E: Termo de autorização da Instituição 2	138
ANEXO F: Termo de consentimento livre e esclarecido	139
ANEXO G: Consentimento da participação da pessoa como sujeito	140
ANEXO H: Aprovação da alteração do título da dissertação pelo do Comitê de Ética em Pesquisa	141

1 INTRODUÇÃO

Em 1983, iniciei minha trajetória na área educacional. O desejo de uma adolescente transformou-se em realidade, tornei-me professora e foi no serviço público, de professora de educação infantil à “professora de professores” na rede municipal de ensino de minha cidade que, sem que eu pudesse conceber a existência do termo “resiliência”, esse conceito se tornaria fundamental para meu próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Os desafios e as estratégias de enfrentamento diante das adversidades durante minha carreira no magistério foram e são os mais diversos. Assim, a minha história profissional assemelha-se às narrativas dos muitos professores das escolas públicas em nosso país.

A experiência em sala de aula e a atuação com formação docente, especialmente com docentes oriundos das escolas públicas de educação básica, levaram-me a perceber o antagonismo existente entre teorias educacionais e práticas pedagógicas concebidas pelos professores, um fenômeno passível de observação, pelo comportamento desses profissionais. De um lado, encontramos professores angustiados e desmotivados com a docência que demonstram apatia, desconfiança e desesperança com o exercício da profissão, atribuindo esse mal-estar às atuais condições do trabalho e ao desprestígio da carreira do magistério. De outro lado, encontramos professores entusiasmados, afetuosos e dedicados ao trabalho. Docentes que conduzem as atividades pedagógicas com dinamismo, numa alegria contagiante, demonstrando força de vontade e prazer em aprender a aprender constantemente.

Essa contradição inquietou-me e despertou o desejo de compreender esse fenômeno, especialmente estudar os aspectos intrínsecos ou extrínsecos ao docente que favorecem o enfrentamento das adversidades da profissão, propiciando o bem-estar e sua permanência na carreira docente. Assim, ingressei no Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté (Unitau), e os estudos direcionaram-me ao construto resiliência, enquanto uma moldura conceitual para responder às minhas inquietações. Desse modo, o termo, relativamente novo no campo das pesquisas na área educacional, tornou-se um objeto de estudo desafiador e significativo para minha investigação.

A resiliência, um construto interdisciplinar da área da Psicologia, permite analisar os fatores de risco e proteção que interferem na qualidade de vida do ser humano, conseqüentemente no bem-estar no e do trabalho docente.

Estudiosos da Psicologia denominada Positiva, que tem como objetivo “compreender os fatores e processos que promovem o desenvolvimento psicológico sadio”, relacionam aspectos humanos que caracterizam o desenvolvimento saudável como: “[...] bem-estar subjetivo, otimismo, felicidade, autodeterminação, esperança, criatividade, habilidades interpessoais e fé” (MORAIS; KOLLER, 2004, p. 99). Nessa direção, o construto resiliência tem despertado o interesse de pesquisadores.

A resiliência enquanto um construto psicológico em desenvolvimento na área das ciências humanas e sociais refere-se a “[...] processos que explicam a superação de situações de crises e adversidades” (YUNES, 2011, p. 225). Na literatura especializada, encontra-se uma variedade de conceitos sobre o tema, e parece não haver consenso entre os autores sobre sua definição. No Brasil, os pesquisadores vêm discutindo e refletindo sobre o uso do termo e sua aplicabilidade.

O agrupamento destas reflexões tem nos levado a tratar do construto de resiliência como condição humana que se manifesta por um conjunto de processos ou sistemas que são ‘possibilitadores do enfrentamento de dificuldades’. Tais sistemas e possibilidades podem expressar-se das mais diferentes formas a depender do equilíbrio/desequilíbrio entre as condições de risco e proteção que permeiam a vida e o ecossistema de indivíduos, grupos e comunidades (YUNES, 2011, p. 226).

A resiliência é um conceito importante para o estudo do desenvolvimento humano na área educacional porque possibilita explicar como os indivíduos enfrentam os momentos de crise e promovem um clima saudável na escola.

Atualmente, a escola pública enfrenta problemas cada vez mais complexos e o desempenho apresentado à sociedade não tem sido favorável à celebração, conforme Fernandes (2007, p. 7):

Nosso problema ainda reside nas altas taxas de repetência, na elevada proporção de adolescentes que abandonam a escola sem concluir a educação básica e na baixa proficiência obtida por nossos estudantes em exames padronizados.

Esses resultados apontam para a urgência de ações que possibilitem ultrapassar os obstáculos que inviabilizam um “atendimento educativo eficiente” e que, por sua vez, impedem os indivíduos que dela fazem parte, de engajarem-se numa perspectiva de produtividade e correspondência às exigências do mundo contemporâneo globalizado.

Nesse contexto, encontram-se principalmente os professores, considerados responsáveis pela adequação do sistema de ensino à formação integral do indivíduo. Isso exige desses profissionais formação adequada e suficiente para a execução desse trabalho que não é simples, visto que a sociedade, hoje caracterizada pelo acúmulo de conhecimento, mudanças constantes e velozes, exige sabedoria para lidar com a rapidez dessas mudanças. Assim, o maior desafio desses profissionais é formar e transformar a prática pedagógica, constantemente, de acordo com a realidade em que estão inseridos.

Importante ressaltar que a responsabilidade pelo sistema de ensino não se aplica exclusivamente ao professor. A escola é composta por outros atores que ocupam a direção e a coordenação, e que devem ser vistos como colaboradores em potencial para operar as transformações necessárias ao exercício da democracia e da cidadania, com um ensino de qualidade, e como indivíduos que se comportam de maneira engajada na sociedade. Esse conjunto de fatores exige um profissional atualizado e plural, que saiba dialogar com o novo, que esteja aberto às novas tecnologias e linguagens, mas que saiba, principalmente, enfrentar os desafios de conviver com as adversidades. Seu pensamento e sua ação refletem seu histórico de vida, sua formação escolar, sua experiência profissional e as condições atuais que o cercam.

Sobre isso, Nóvoa (2009, p. 30) afirma que “[...] é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais, ensinamos aquilo que somos e naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos”. Analisar essa relação dialética sob a ótica do desenvolvimento humano possibilita compreender o processo de resiliência como um contributo à qualidade de vida e bem-estar dos sujeitos.

Compreender a resiliência num contexto de múltiplas e constantes transformações da sociedade globalizada pressupõe a investigação do fenômeno em sua totalidade e heterogeneidade, considerando o homem como um ser em constante evolução e sujeito da interação com o ambiente em que está inserido.

Esse processo contínuo de desenvolvimento, da infância à fase adulta, é produto de “[...] uma organização complexa e hierarquizada que envolve desde os componentes intraorgânicos até as relações sociais e a agência humana” (SIFUENTES; DESSEN; OLIVEIRA, 2007, p. 379). Desse modo, a complexidade e a dinâmica das interações entre o indivíduo e seu meio ambiente, em seus diversos aspectos e em determinado contexto social, histórico e cultural, demandam “[...] uma perspectiva de investigação sistêmica e interdisciplinar” (ASPESI; DESSEN; CHAGAS, 2005, p. 19).

Nesse sentido, Urie Bronfenbrenner tornou-se um importante referencial teórico de estudo, por sua especial atenção ao domínio interdisciplinar da pesquisa, por intermédio do modelo ecológico, com sua proposta inicial de desenvolvimento humano no contexto. Para Bronfenbrenner (1996, p. 05), “[...] o ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas”, estruturas dinâmicas e interdependentes, desde os ambientes mais imediatos de interação aos mais distantes, tais como a cultura, a subcultura e os sistemas de crenças, denominados de micro, meso, exo e macrossistemas.

O microsistema refere-se às inter-relações dentro do ambiente imediato ao qual a pessoa está inserida, como a casa ou a escola. O mesossistema é a inter-relação entre dois ou mais desses ambientes dos quais a pessoa participa diretamente, como as relações em casa, na escola, no trabalho. O exossistema são os ambientes com os quais a pessoa não tem relação direta, mas cujos eventos afetam o seu ambiente imediato, como o local de trabalho dos pais. E o macrossistema compreende o conjunto desses sistemas encaixados e interconectados (micro, meso e exo) “[...] como uma manifestação de padrões globais de ideologia e organização das instituições sociais comuns a uma determinada cultura ou subcultura” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 08).

Ao revisar sua teoria inicial, reconheceu que poderia estar incompleta, devido à “[...] demasiada ênfase aos aspectos do contexto, em detrimento dos aspectos da pessoa” e desenvolveu o modelo bioecológico, com uma proposta de estudo do desenvolvimento humano por meio de quatro elementos inter-relacionados: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo (PPCT), num processo de influência mútua e sinérgica entre estes núcleos (NARVAZ; KOLLER, 2004, p. 53-54).

Segundo Narvaz e Koller (2004), na reformulação da teoria ecológica de Bronfenbrenner para o novo modelo bioecológico (PPCT), os pressupostos originais não foram descartados, mas o destaque passou a ser o processo”, em especial os processos proximais” e referem-se às interações desenvolvidas ao longo do tempo entre a pessoa e o ambiente. O segundo elemento, a pessoa, envolve além das características biopsicológicas, também as características construídas no processo de interação com o ambiente. O terceiro elemento, o contexto, corresponde à inter-relação entre os quatro níveis de ambiente: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. E o quarto elemento, o tempo, que se apresenta em três níveis: microtempo, mesotempo e macrotempo, leva a analisar a influência das mudanças e das continuidades ocorridas ao longo da vida.

Bronfenbrenner (2011, p. 29-30) defendia que “[...] podemos, como estudiosos e cidadãos, agir para ‘tornar o ser humano mais humano’, com apoio na promoção da dinâmica das relações dos indivíduos e seus ambientes naturais planejados”. Assim, o ambiente escolar se insere como promotor das relações entre as pessoas e caracteriza-se como um espaço de interação mútua entre humanos em desenvolvimento.

O homem, enquanto ser social, constrói-se e compreende o mundo real no qual está inserido, a partir da relação com outros homens e no domínio dessas relações. Assim, “[...] a educação enquanto um processo ao mesmo tempo social e individual, genérico e singular, é uma das condições fundamentais para que o homem se constitua de fato como ser humano, humanizado e humanizador” (MEIRA, 1998, p. 69). Nesse processo, a escola contribui com uma função social importante, porque “[...] assume potencialmente o papel de transformar a sociedade. Portanto, ela é produto e produtora das relações sociais” (MICHELS, 2006, p. 406).

A escola do século XXI caracteriza-se por uma aprendizagem cognitiva e formal inter-relacionada à aprendizagem da administração dos conflitos e dos relacionamentos interpessoais, fatores estes que interferem no ambiente escolar e provocam o mal ou bem-estar entre os indivíduos que nela se encontram. Além disso, é fato que as mudanças contemporâneas constituem-se em desafios, principalmente, para os profissionais da educação, exigindo destes o desenvolvimento de certas habilidades de adaptação, flexibilidade, inovação e criatividade diante das dificuldades e do desconhecido (CASTRO, 2001).

De acordo com Libâneo (2012), nos últimos trinta anos, a situação da escola pública brasileira é de declínio constante e isso se deve à complexidade e à indefinição de sua função atual. Há inúmeros estudos e pesquisas sobre o contexto educacional que sinalizam a importância das discussões acerca da formação docente, das condições de trabalho e dos salários dos professores, da indisciplina e da crise quanto ao papel social da escola. Para esse autor, as políticas públicas de educação não têm solucionado esses problemas, porque introduzem medidas superficiais que ocasionam o aumento da exclusão, o fracasso escolar, a desmotivação dos professores e a descaracterização do processo de ensino e aprendizagem no interior das escolas.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011), o Brasil, no decorrer dos anos, buscou investir na qualidade da educação básica com o aumento do tempo de estudos para crianças e adolescentes, orientação curricular, ampliação do acesso ao Ensino Superior, programas diversificados de formação continuada para os docentes, melhoria da qualidade e distribuição de livros didáticos, dentre outras iniciativas. Mas o país ainda não atingiu os padrões de qualidade necessários para atender às demandas das escolas públicas, onde se encontra um percentual expressivo dos estudantes brasileiros. Nesse aspecto, há muitos problemas quanto ao trabalho docente no que tange à sua profissionalização e valorização. Gatti afirma que há uma estreita relação entre as condições de vida dos professores e alunos, e esse fator afeta diretamente o processo educativo, porque o papel do professor

[...] está atrelado às suas próprias condições sociais e de trabalho, aí incluídas suas características socioeconômicas e culturais, estruturas de carreira e salários, e sua formação básica e continuada. Há uma coincidência, que acaba em redundância, que se refere à condição sociocultural dos professores e às condições de vida dos alunos das redes públicas de ensino, que, muitas vezes, apresentam alguma desvantagem social. Atualmente, no Brasil, os próprios professores são provenientes de camadas sociais menos favorecidas, com menor favorecimento educacional [...] Essas condições comprometem o seu repertório educacional e limitam as possibilidades de criação de alternativas para lidar com os fatores de diversidade cultural. (GATTI et. al., 2011, p. 28-29)

Desse modo, o cenário da educação pública brasileira na atualidade, quanto ao desenvolvimento da carreira docente, demanda adaptação e flexibilidade diante das exigências educacionais e exige uma nova organização escolar que se configure num ambiente facilitador da pedagogia inovadora e da convivência harmoniosa.

Nesse sentido, Fajardo, Minayo e Moreira (2010) apontam para a necessidade de uma comunidade escolar saudável e protetora, capaz de desenvolver relações verdadeiramente humanas, de respeito e solidariedade, em que professores possam ser preparados para lidar com as adversidades constantes. Isso requer “[...] um olhar atento do docente, pois ele próprio precisa ir-se construindo como uma pessoa que detém esse fator diferencial” (FAJARDO *et al*, 2010, p. 767).

Diante da complexidade atual da educação pública no Brasil, os docentes necessitam criar alternativas de controle dos desafios, desenvolvendo recursos próprios para a diminuição do estresse e para a superação dos fatores agressores a que estão expostos. Desse modo, conhecer os desafios e as formas de enfrentamento utilizadas por esses profissionais possibilita compreender o processo de resiliência em docentes e sua relação com o desenvolvimento saudável no ambiente escolar.

1.1 Problema

Considerando a complexidade da educação básica na escola pública contemporânea brasileira e os diversos fatores que interferem na qualidade educacional, dentre eles a inadequação física e pedagógica das escolas, a falta de autonomia e a desvalorização profissional, a formação docente insuficiente, a negligência das famílias e a indisciplina dos alunos, a carência de trabalho solidário e interdisciplinar, este estudo questiona: como ocorre o processo de resiliência em docentes da educação básica e quais fatores constituem esse processo?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Investigar como ocorre o processo de resiliência em docentes no contexto escolar.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar as características pessoais e profissionais dos docentes que atuam na escola pública de educação básica em uma cidade do Vale do Paraíba Paulista;
- Conhecer os desafios vivenciados pelos docentes, os aspectos protetores, de risco e as estratégias de enfrentamento frente às situações adversas;
- Analisar a relação entre o processo de resiliência e a prática docente.

1.3 Delimitação do estudo

Esta pesquisa foi realizada em uma Escola Pública Municipal de um Município do Vale do Paraíba Paulista e as informações obtidas sobre a escola, à época da pesquisa, referiam-se ao desempenho escolar dos alunos e às condições socioeconômicas da comunidade onde a instituição se inseria.

Sobre o desempenho escolar, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), instrumento criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC) no ano de 2007, sabe-se que mede a qualidade do aprendizado dos alunos das escolas brasileiras e estabelece metas para a melhoria do ensino em cada escola.

Numa escala de indicadores de zero a dez do IDEB, a escola, objeto desta pesquisa, encontrava-se, à época, em 17^o (décimo sétimo) lugar dentre as 21 (vinte e uma) escolas do município, portanto em situação de alerta, por representar uma tendência à queda nos índices futuros, caracterizando um desafio aos docentes em busca de estratégias para a recuperação do crescimento estabelecido pelo MEC.

Figura1. Evolução do desempenho escolar



Fonte: QEdu.org.br. Dados do IDEB/INEP (2013). Acesso em: 04 abr. 2013

Quanto às condições socioeconômicas da comunidade, segundo informação do documento interno elaborado pela equipe escolar, no que se refere ao perfil dessa comunidade, constava-se que:

[...] a maioria das famílias vive em situação de pobreza. Poucos têm emprego fixo com registro em carteira profissional. A maioria presta serviço de pedreiro, faxineira, catadores de lixo reciclável, empregada doméstica. As moradias são de alvenaria, porém inacabadas. A escolaridade da população é mínima. (SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, PLANO DE GESTÃO ESCOLAR, 2013, p.5)

De acordo com as informações da Secretaria Municipal da Educação, a escola localiza-se num bairro distante do centro urbano e tem fornecimento de energia elétrica, água, esgoto, coleta de lixo e calçamento pela rede pública de serviços municipais. A população é considerada de baixa escolaridade, com nível sócio-econômico-cultural precário e predomina o uso de entorpecentes.

Entendeu-se nesta pesquisa que este conjunto de informações pode contribuir com o estudo dos recursos de adaptação utilizados pelos docentes diante das adversidades nesse contexto escolar.

1.4 Relevância do estudo

Parte-se do pressuposto que, apesar da situação atual em que se encontra a escola pública no Brasil, ocasionando o mal-estar docente e índices de baixo desempenho de qualidade, muitos são os professores que apresentam características de otimismo, criatividade, controle emocional, autoconfiança e autoeficácia diante das situações estressoras específicas da profissão (TIMM; MOSQUERA; STOBAUS, 2008). Essas questões despertaram o interesse em investigar em um contexto escolar sujeito a diferentes riscos, especialmente a falta de recursos socioeconômicos e culturais, como os docentes convivem com esses elementos, desenvolvem seu trabalho e a si próprios.

Dentre os ambientes em que o docente convive, a escola pode se transformar em espaço favorável ao desenvolvimento de sua resiliência, haja vista as adversidades que ele enfrenta cotidianamente, como: alunos indisciplinados ou com dificuldades de aprendizagem; descaso dos familiares ou das autoridades; infraestrutura física e pedagógica inadequadas; programas de formação insuficientes; políticas educacionais questionáveis; jornadas múltiplas de trabalho; baixa remuneração profissional, dentre outras. Assim, a instituição escolar torna-se reflexo do meio em que está inserida e deve adequar-se às exigências do mundo moderno. Como apontam Dessen e Polonia (2007, p. 25), a escola:

[...] como um microssistema da sociedade, [...] não apenas reflete as transformações atuais como também tem que lidar com as diferentes demandas do mundo globalizado. Uma de suas tarefas mais importantes, embora difícil de ser implementada, é preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo.

Diante desse contexto diversificado, que envolve sucessivas e complexas interações entre as pessoas, analisar o processo de resiliência em docentes poderá contribuir para as reflexões sobre esse conceito no âmbito educacional.

Além disso, supõe-se que poderá trazer subsídios significativos para as discussões no campo das ciências humanas e sociais, especial para as ciências da educação, no que tange a compreender os fatores de risco e de proteção na

docência que interferem diretamente na estabilidade individual e coletiva dos professores.

Nesse aspecto, os estudos sobre resiliência em docentes desenvolvidos por Fajardo (2010-2012), Angst e Amorim (2011), Barreto (2007), Meira (2007), Barbosa (2006) e Castro (2001) trouxeram contribuições importantes para as discussões a respeito da docência brasileira e reforçam a necessidade de outras investigações na área educacional. Esta pesquisa se propôs, então, a conhecer as vivências dos docentes que favorecem a resiliência no contexto escolar e, principalmente, a interação entre contexto, pessoa e processos que influenciam o desenvolvimento humano dos docentes, possibilitando ampliar as discussões sobre este assunto.

1.5 Organização do trabalho

Este trabalho é composto por seis seções:

- a **Introdução** apresenta o problema que motivou a pesquisa, o objetivo geral e os específicos, a delimitação do estudo e sua relevância para a compreensão dos fatores presentes na prática docente e como os docentes lidam com eles. Nesta seção, destaca-se a resiliência como um tema importante à concepção do desenvolvimento humano na área educacional, no que se refere à compreensão das habilidades desenvolvidas pelos docentes para o enfrentamento e para a superação dos momentos de crise, possibilitando a convivência saudável entre os membros da escola.

- a **Revisão da literatura** auxilia a compreensão do tema em estudo, apresenta a teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner. O levantamento das produções acadêmicas referentes à resiliência em docentes realizadas em âmbito nacional, nos últimos 14 anos, traz a contribuição de vários estudiosos dos aspectos da resiliência, do desenvolvimento humano e da educação.

- o **Método** apresenta o percurso metodológico, traz o desenho da pesquisa qualitativa, a contextualização da escola a ser investigada, as características dos participantes e os instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados: questionário sócio-ocupacional e narrativa autobiográfica.

- os **Resultados e Discussão** apresentam a sistematização das características dos participantes, a organização da análise das narrativas baseadas no método fenomenológico de Amedeo Giorgi, possibilitando compreender o sentido das experiências narradas pelos docentes em relação ao fenômeno em estudo. Os resultados são analisados e comparados aos de pesquisas sobre resiliência levantadas neste estudo, tendo como base a teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner, os estudos dos pesquisadores da resiliência e os autores da área educacional.

- as **Considerações finais** apresentam uma síntese dos resultados encontrados neste estudo sobre o processo de resiliência em docentes e alertam para as novas discussões acerca desse tema na área educacional.

- nos **Apêndices e Anexos**, encontram-se os instrumentos elaborados pela pesquisadora e outros pertinentes à pesquisa.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Desenvolvimento humano na perspectiva bioecológica

De acordo com Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento humano é influenciado por elementos do contexto ambiental em relação ao meio físico, social e cultural, que abrangem uma rede de conexões em conjunção com a personalidade de cada indivíduo, determinando, conservando e mudando o repertório de comportamentos deste indivíduo ou grupo. Fatores do meio físico, entre eles espaço, iluminação e estimulação acessível em cada situação em que se encontra a pessoa, constituem o contexto em que ocorre o comportamento. Além disso, outros fatores do ambiente, como, por exemplo, hábitos alimentares, regras sociais, renda e consumo familiar, crenças e valores, rede de apoio social, entre outros, integram a estrutura sociocultural do indivíduo e grupos (GAUY; COSTA JÚNIOR, 2005).

A observação dessas influências, de grande importância no desenvolvimento humano, torna-se possível quando se emprega um modelo teórico que permite identificá-las. Considera-se, primeiramente, a orientação ecológica por demonstrar, em termos operacionais, uma posição teórica que exprime que o importante para o comportamento e o desenvolvimento humano é o ambiente tipicamente percebido, não como ele poderia existir na realidade objetiva. Há, portanto, eminência de diferenças duradouras no comportamento das pessoas nos contextos reais de vida, e essas diferenças ilustram os muitos significados desses tipos de contextos para essas pessoas, em parte como função de seu conhecimento social e experiência (BRONFENBRENNER, 2011).

Destarte, o desenvolvimento humano se instaura de maneira constante e recíproca, no interjogo entre aspectos biológicos, psicológicos e ambientais, em que as forças que promovem a estabilidade e a mudança nas características biopsicológicas da pessoa, ininterruptas nas gerações, são compreendidas considerando a evolução e as mudanças operadas na pessoa e no ambiente em que vive. O desenvolvimento, nessa concepção, é conceituado e pesquisado como um produto e também como um processo, vistos numa junção íntima um com o outro. Tanto os efeitos do desenvolvimento são comprovados, quanto as suas

propriedades, isto é, os processos operam na pessoa e no ambiente de forma a provocar mudanças significativas em ambos (BRONFENBRENNER, 1996).

O conhecimento do itinerário do desenvolvimento necessita de uma identificação nas mudanças que ocorrem nas atividades e nas concepções da pessoa, e como estas são transpostas para outros momentos e ambientes em que o humano participa (BRONFENBRENNER, 1996; POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005).

Como proposto por Bronfenbrenner na sua teoria dos sistemas ecológicos, o paradigma norteador das investigações orientadas pelo modelo ecológico se concretiza na ideia da ecologia do desenvolvimento humano. Nesse sentido, a dinâmica, a interação e o protagonismo da pessoa tornam-se agentes de mudança, o núcleo do processo de desenvolvimento, rompendo com algumas proposições de que a pessoa se desenvolve exclusivamente pelas influências que recebe do ambiente. Os conceitos básicos que direcionam a construção desse modelo são: o ambiente ecológico, a transição ecológica, a validade ecológica e de desenvolvimento, o experimento ecológico e transformador e a pesquisa ecológica (POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005).

Define-se ambiente ecológico como um conjunto de estruturas concêntricas em que cada uma abrange gradativamente a outra. São estruturas denominadas de microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

Para Bronfenbrenner (2011, p. 176-177):

MICROSSISTEMA: é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento nos contextos nos quais estabelece relações face a face [...] **MESOSSISTEMA:** compreende as ligações e os processos que ocorrem entre dois ou mais ambientes [...] o mesossistema é um sistema formado por vários microsistemas. [...] **EXOSSISTEMA:** engloba as ligações e os processos que ocorrem entre dois ou mais contextos, nos quais pelo menos um deles não contém ordinariamente a pessoa em desenvolvimento [...] **MACROSSISTEMA:** consiste no padrão global de características do micro, meso e exossistema de determinada cultura, subcultura ou contexto social mais amplo [...] O macrosistema pode ser definido como um modelo social para determinada cultura, subcultura ou outro contexto mais amplo.

Essas estruturas designam arranjos que endossam uma compreensão do ambiente ecológico, a começar pelo mais próximo (micro) e em direção ao mais distante (macro). Os mais próximos são formados pela família, pelo grupo de amigos, pela vizinhança, e os mais distantes, pelas políticas públicas, pelo sistema

econômico e pelo fenômeno da globalização (POLONIA *et al*, 2005).

Quando ocorre uma mudança na posição do indivíduo em seu ambiente ecológico, acontece uma transição ecológica, consequência da mudança de papéis, de *status* e do próprio ambiente, ou, ainda, do conchavo desses fatores, tendo, portanto, implicações efetivas de fomento aos processos evolutivos do indivíduo. Para Bronfenbrenner (1996), cada transição ecológica é tanto um resultado das mudanças quanto uma promoção dos processos que acontecem no desenvolvimento. O nascimento do primeiro filho, a entrada na escola e o primeiro emprego constituem alguns exemplos dessa proposição (POLONIA *et al*, 2005).

A validade ecológica corresponde à extensão que o indivíduo em desenvolvimento vivencia no seu ambiente, considerando as propriedades ou condições específicas recorrentes das hipóteses levantadas pelo pesquisador, em uma pesquisa científica. Nesta esfera, a validade ecológica ancora alguns ensinamentos importantes para o planejamento e para a realização da pesquisa, à medida que leva em conta como o indivíduo em desenvolvimento enxerga a si próprio na situação, relacionando às condições presumidas ou desejadas pelo pesquisador. Já a legalidade de desenvolvimento alicerça-se nas mudanças de concepções, atividades ou padrões interativos da pessoa, repercutindo nos outros ambientes e momentos da vida. A entrada no mercado de trabalho, a escolha profissional, a aposentadoria e a perda de cônjuge são alguns exemplos (POLONIA *et al*, 2005).

O experimento ecológico estuda as relações progressivas entre o organismo do indivíduo em desenvolvimento e o seu ambiente, observando-se as acomodações e a complexidade estabelecidas ao apreciar mais de um nível do contexto e de seus componentes estruturais. A apreensão básica, neste aspecto, está direcionada à tentativa zelosa de controlar as inúmeras influências exercidas nessa dinâmica, seja em experiências esboçadas por designação aleatória, seja em experiências naturais por comparação (POLONIA *et al*, 2005).

A pesquisa ecológica tem propriedades apropriadas ao indivíduo e ao seu ambiente, isto é, a estrutura dos contextos ambientais e os processos imbricados são vistos como interdependentes e pesquisados de modo ordenado. Um exemplo disso é a agressividade de crianças na escola, levando-se em consideração também as junções desta com atividades, formas de relacionamento, crenças familiares e

traços de personalidade, dentre outros. Tais proposições necessitam de uma pesquisa mais elaborada para estudar e entender o processo de desenvolvimento humano. Um dos elementos-chave para essa compreensão é o conceito de contexto e seus diferentes níveis propostos por Bronfenbrenner, já citados anteriormente: o micro, o meso, o exo e o macrosistema (POLONIA *et al*, 2005).

Portanto, para a compreensão do desenvolvimento humano, considera-se a evolução do indivíduo em diferentes aspectos interligados, destacando-se a importância dos fatores ambientais que influenciam o desenvolvimento.

Segundo Polonia *et al* (2005), o fato de a integração hierárquica implicar em integração funcional desde os genes até o ambiente, não representa assumir que o comportamento equivale ao produto dessas interações. O comportamento faz parte da origem dos processos que admitem a interação entre condições intra e extraorganismo, acarretando a continuidade e a mudança nos processos de adaptação durante o ciclo de vida.

Em consonância com essa concepção, Bronfenbrenner (2011) considera o desenvolvimento humano como processos de interação entre as propriedades da pessoa e do ambiente, produzindo efeitos nas particularidades da pessoa, assim como no seu curso de vida. E é nesse processo que a pessoa apropria-se do meio ambiente ecológico e torna-se competente para se envolver em atividades que evidenciem suas particularidades, sustentando ou reestruturando o ambiente em níveis de complexidade semelhantes ou superiores quanto ao conteúdo e à forma.

Pensar o desenvolvimento humano é compreender como o comportamento individual (da pessoa) entra em contato com outras dimensões significativas do seu entorno (meio ambiente), além de descrever as características, requer um conceito que reflita os avanços ocorridos nesse processo de inter-relação indivíduo-meio. A compreensão do desenvolvimento humano requer, sobretudo, pensar no estabelecimento de relações proximais, como a família, o local de trabalho, a escola, a comunidade, assim como a relação com os valores, culturas e crenças.

O desenvolvimento humano serve como uma tela de fundo para se compreender a contínua interação entre as mudanças que ocorrem no organismo e no ambiente no qual se insere. Dessa forma, compreender as interações complexas, dinâmicas e multifacetadas entre a pessoa e o seu ambiente, em determinado

contexto social, histórico e cultural, requer uma perspectiva de investigação sistêmica e interdisciplinar.

De acordo com Bronfenbrenner (2011), a teoria bioecológica considera o desenvolvimento humano como o fenômeno de continuidade e de mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos, como indivíduos e como grupos. Esse processo se estende ao longo do ciclo de vida, mediado pelas sucessivas gerações e tempo histórico, tanto o tempo passado quanto o futuro.

O reconhecimento de que os processos do desenvolvimento humano são profundamente influenciados pelos eventos e condições do meio ambiente concede maior importância às políticas públicas e intervenções que têm efeito sobre a natureza do ambiente. Como consequência, eles têm efeitos significativos, frequentemente não previstos, sobre o desenvolvimento do crescimento das crianças, em suas famílias, nas salas de aula e em outros contextos. Essa situação tem implicações para a ciência e para as políticas públicas. Por um lado, defende-se maior atenção, por parte dos pesquisadores da ciência do desenvolvimento humano, para os efeitos indiretos, reais e potenciais das políticas públicas sobre os processos do desenvolvimento. Por outro, enfatiza-se a necessidade, por parte dos fazedores de políticas públicas, sobre a aquisição de conhecimentos e a compreensão de como as políticas e as maneiras como estas são implementadas influenciam na capacidade das famílias, das escolas e de outros locais de socialização de funcionarem eficazmente como contextos de desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2011, p. 38).

Ao longo do ciclo de vida, o desenvolvimento humano acontece por meio de recursos de interação recíproca, gradativamente complexos entre um organismo humano biopsicológico em atividade e as pessoas, objetos e símbolos existentes no seu ambiente externo imediato. Para se tornar permanente, essa interação deve acontecer em uma base consistente por um período extenso. Esses padrões contínuos de interação no contexto imediato são designados como processos proximais. Espécimes de padrões duráveis de processo proximal são detectados no momento exato da amamentação ou bem-estar do bebê; nas brincadeiras com uma criança pequena; nas atividades entre crianças; no grupo ou na ação solitária; na leitura; na aprendizagem de novas habilidades; nas atividades físicas; na solução de problemas, no cuidado de pessoas doentes; na elaboração de planos; na execução de tarefas complexas e na aquisição de conhecimentos (BRONFENBRENNER, 2011).

Os mais jovens participam dos processos de interação ao longo do tempo, criando competências, motivações, conhecimentos e habilidades para efetuar essas

atividades com o outro e consigo mesmo. Por meio de uma interação gradativa mais complexa com seus pais, como exemplo, as crianças ficam cada vez mais agentes do seu desenvolvimento. Em resumo, os processos proximais são demonstrados como movimento motor primário do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2011).

Embora os estudiosos do desenvolvimento humano estejam interessados nos processos universais do desenvolvimento vivenciados por todos os seres humanos normais, eles também estudam as diferenças individuais nas características, influências e consequências do desenvolvimento. As pessoas diferem em gênero, altura, peso e compleição física, na saúde e no nível de energia, em inteligência e no temperamento, na personalidade e nas reações emocionais. Os contextos de suas vidas também diferem: os lares, as comunidades e sociedades em que vivem, seus relacionamentos, as escolas que frequentam e o trabalho que fazem, e como passam seu tempo livre.

Os padrões e as trajetórias comportamentais relativos ao desenvolvimento dos indivíduos, por sua vez, estão embutidos nas estruturas sociais e culturais. Essas estruturas variam desde pequenos núcleos, como família e amigos, até grandes núcleos, formados pelas grandes hierarquias ditadas pelas organizações sociais ou políticas do Estado (CAIRNS *et al.*, 1996, *apud* ASPESI; DESSEN; CHAGAS, 2005). Como as estruturas sociais e culturais também estão sujeitas às mudanças históricas, a vida das pessoas reflete as influências de seu tempo histórico, que, por sua vez, são manifestadas de diferentes formas e em diferentes lugares.

Desse modo, a particular ecologia social de cada ambiente dá uma forma particular aos acontecimentos históricos que marcam uma determinada geração. Tendo em vista que as diferenças individuais e as trajetórias de vida estão em constante interação com as mudanças presentes nos ambientes sociais, as respostas produzidas são variadas, gerando consequências específicas para o indivíduo e para a sociedade (ASPESI; DESSEN; CHAGAS, 2005).

Já Vygotsky (1996) afirma que a pessoa adquire conhecimentos por intermédio da interação com o meio, a partir das relações intra e interpessoais, na convivência em sociedade, num processo de mediação. A teoria vigotskiana apresenta uma abordagem do desenvolvimento humano com ênfase nos aspectos sociais e históricos da pessoa e sua interação com o outro no espaço social. Uma abordagem

sociointeracionista, em que as características da pessoa, assim como seu comportamento, refletem as relações com a coletividade (VYGOTSKY, 1996, *apud* RABELLO; PASSOS, 2010).

A ciência do desenvolvimento humano enfatiza as mudanças sistemáticas e sucessivas da pessoa na sua trajetória de vida, identificando os aspectos normativos e atípicos do desenvolvimento e correlacionando-os aos ambientes físicos e sociais em que a pessoa está inserida. Essa ciência representa a síntese que dirige as pesquisas nas disciplinas sociais, psicológicas e biocomportamentais, propondo orientações gerais que preservam o aspecto dinâmico dos processos de desenvolvimento humano, levando em consideração os elementos temporais, os níveis de análise e os contextos (ASPESI; DESSEN; CHAGAS, 2005). Trata-se de uma ciência interdisciplinar que mantém interfaces com vários campos de conhecimentos, especialmente com a biologia, com a sociologia e com a antropologia.

Nesse aspecto, a teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner propõe o estudo a partir do modelo PPCT: processo, pessoa, contexto e tempo (NARVAS; KOLLER, 2004).

O processo dá-se ao longo do curso da vida, por situações de interações entre duas partes progressivamente complexas entre o indivíduo ativo, em evolução biopsicológica, e pessoas, objetos e símbolos no seu ambiente externo imediato, definido como processos proximais, que se posicionam como motores primários do desenvolvimento.

A pessoa apresenta tanto as características biológicas quanto as psicológicas, assim como as características que foram construídas na interação com o ambiente. E esse desenvolvimento está relacionado à estabilidade e à mudança nas características biopsicológicas da pessoa durante seu ciclo de vida.

O contexto compreende a interação dos quatro níveis ambientais: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema, articulados na forma de estruturas concêntricas inseridas uma na outra, formando o meio ambiente ecológico.

O tempo é o elemento que possibilita analisar a influência sobre o desenvolvimento humano de mudanças e continuidades que ocorrem durante o ciclo de vida, analisado a partir de três níveis: microtempo, mesotempo e macrotempo. O

microtempo refere-se à continuidade e à descontinuidade observadas dentro de pequenos episódios dos processos proximais. O mesotempo refere-se à periodicidade dos episódios de processo proximal através de intervalos maiores de tempo como dias e semanas, sendo que os efeitos cumulativos desses processos podem produzir resultados significativos no desenvolvimento. O macrotempo compreende as expectativas e os eventos em mudança dentro da sociedade através das gerações, bem como a forma como esses eventos afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano dentro do ciclo de vida (NARVAS; KOLLER, 2004).

O modelo bioecológico do desenvolvimento humano fornece a orientação metodológica para investigar as mudanças progressivas que ocorrem nas relações entre os seres humanos e os ambientes nos quais eles vivem e crescem. Bronfenbrenner (1996) propõe uma visão mais ampliada e mais diferenciada do desenvolvimento humano, incluindo não apenas os ambientes imediatos, mas outros contextos, formais e informais, que formam um arranjo peculiar de estruturas que se influenciam mutuamente.

A contribuição de Bronfenbrenner (2011) centra-se na análise do contexto e de sua dinâmica ao estudar a influência mútua entre os diferentes sistemas na produção do desenvolvimento humano. Portanto, ao transportar esses estudos para o campo da educação, o contexto escolar apresenta-se como elemento substancial ao desenvolvimento da pessoa.

Dessa forma, a educação pode se beneficiar do conhecimento produzido pela ciência do desenvolvimento humano, utilizando-se de seus avanços para compreender, estruturar e promover melhorias efetivas ao processo de ensino-aprendizagem, proporcionando uma melhor qualidade de vida no ambiente escolar, em especial aos docentes, protagonistas de toda a ação educativa.

2.2 Contexto escolar e o desenvolvimento profissional docente

O cenário educacional brasileiro tem sido influenciado por constantes reformas, por meio da implantação de novos modelos de educação estimulados pelas políticas governamentais do país. Até os anos de 1960, a maioria dos professores brasileiros desfrutava de estabilidade financeira, com emprego estável bem como com relativo prestígio social. Contudo, a partir de 1970, com a expansão das demandas da população por proteção social, houve o crescimento do funcionalismo e dos serviços públicos gratuitos, entre eles a educação (JARDIM; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

Segundo Zarembo e Costa (2011), na década de 90, especificamente a partir de 1995, estabeleceu-se a reforma da educação no Brasil, implantada por meio de um conjunto de estratégias fundamentadas na teoria do capital humano, estruturadas e iniciadas pelo governo brasileiro eleito na época.

Dentro de um raciocínio capitalista, demarcado pela lógica dos interesses privados e produtivos, que aponta os mecanismos sociais em benefício de uma classe dominante, a visão sobre a excelência no mercado de trabalho passou a ser também a referência para as diretrizes educacionais. Dessa forma, o mercado, como identidade abstrata, apresentou-se à reforma estrutural como parceiro e orientador do perfil de aluno esperado pelo sistema capitalista, influenciando indiretamente no plano e na prática de trabalho dos docentes, tornando-os mais vulneráveis e suscetíveis aos interesses desse sistema (ZAREMBA; COSTA, 2011).

Melillo (2005, p. 92) aponta que os problemas das sociedades capitalistas

[...] dificultam e impedem a satisfação das necessidades básicas e colocam o sujeito, com frequência, em situações de deterioração e isolamento, com a sensação de impotência para enfrentá-los e tentar resolvê-los. A sociedade é percebida como um lugar cada vez mais inóspito, o "outro" pode ser visto como um inimigo potencial e os laços de desconfiança se instalam nas relações sociais.

É nessa sociedade capitalista e consumista que a educação se instala e se autorregula em conformidade aos anseios sociais, políticos e econômicos de uma classe dominante. A escola, nesse cenário, torna-se um espaço de ambiguidades e contradições. Para Paulo Freire, célebre educador brasileiro e patrono da educação

nacional, esse movimento significa uma “ordem” social injusta de uma sociedade de opressores e oprimidos (FREIRE, 1987).

Para Freire (1987), é preciso ensinar o exercício do pensar na escola e é impossível aprender a pensar num regime autoritário dentro de uma racionalidade meramente empresarial. Pensar é procurar por si próprio, é criticar livremente e é demonstrar, de forma independente, suas possibilidades sob a ótica da atividade intelectual. E pensar no âmbito educacional significa buscar no outro o interior que está dentro de cada um, é perceber que não estamos sozinhos, que não fazemos nada sozinhos, que quem ensina aprende e que quem aprende ensina, mas principalmente que quem ensina precisa aprender a enfrentar suas dificuldades para que saiba ensinar ao outro as formas de superação específicas do ato de aprender.

Freire, quando se referia à educação no capitalismo, defendia a ideia da autonomia no processo de ensino e aprendizagem na escola. Seu pensamento, ainda muito debatido pelos educadores, define a educação como uma “educação bancária”, em que professores são meros transmissores de conhecimentos aos alunos, excluindo-se, desse processo, a relação dialógica do conhecimento.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção de “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p. 33).

Morin (2007), Pacheco (2008), Gadotti (1989), Freire (1987) e tantos outros educadores e pesquisadores sinalizaram a possibilidade real de constituição de uma educação brasileira realmente transformadora e formadora, uma nova escola capaz de transformar o homem a serviço do bem-estar da humanidade, em que se possa praticar o ensinar e o aprender a condição humana, suas igualdades e diversidades inerentes ao homem. Dessa forma, é possível supor que o processo educacional, sob essa ótica, relaciona-se ao ato de superar e visualizar oportunidades diante das dificuldades, referindo-se, assim, à educação como ação problematizadora, estritamente inserida no contexto social em que vivem o professor e o aluno, em que o ato do saber não estaria separado daquilo que já se conhece.

Diante dessa realidade, evidencia-se a necessidade de se desenvolver, no contexto escolar, um trabalho a partir de um processo educativo investigador e inovador que realmente envolva todas as pessoas no cotidiano da escola, na prática de uma democracia justa, uma sociedade mais humanística e igualitária, possibilitando o desenvolvimento de mecanismos de adaptação ou transformação dessa sociedade capitalista e consumista. Uma educação assim requer o estabelecimento de um ponto de equilíbrio entre a exacerbação do poder, da economia, da técnica e da ciência e o humano.

O exercício de uma educação escolar humanística é vital para qualquer sociedade que objetive praticar uma cultura formativa com vistas à liberdade responsável e cidadã. Nessa perspectiva, é necessário veicular todo o conhecimento das ciências, o contingente de ideologias, debates, confrontos, normas, enfim, toda a dinâmica que supõe a vida numa sociedade igualitária.

Wallon (*apud* POLONIA; SENNA, 2005), relacionando as ciências do desenvolvimento humano e a educação, afirma que: (a) a escola está imersa em um ambiente social no qual o estudante se expressa em diversas atividades, sendo ele o ponto de referência destas duas ciências; (b) o professor tem um papel significativo na orientação e na reorientação do material educativo e das experiências na reconstrução do conhecimento; (c) a sala de aula representa o coletivo, ou seja, o espaço em que os processos interacionais apresentam peculiaridades e organizações pertinentes ao grupo, (d) a pedagogia considera a evolução do sujeito nos seus aspectos de desenvolvimento: cognição, emoção, socialização, condições físicas, históricas e culturais.

A sistematização do conhecimento histórico-cultural que se ressalta na instituição escolar reflete os valores e a reorganização da sociedade, que se concretizam por meio dos conteúdos como a linguagem, os signos e os símbolos e a noção de cidadania embutidos na concepção de sociedade e de homem. Outro aspecto a ser evidenciado diz respeito ao aprimoramento das capacidades afetivas, cognitivas, sociais e relacionais a partir das experiências educacionais envolvendo o currículo, nas dimensões de conteúdo e atividades propostas, como sublinham Dessen e Costa Junior (2005). E é nesse contexto, plural e multifacetado que a profissão docente se estabelece, numa simbiose entre o fazer docente e o ser docente.

O desenvolvimento profissional docente, na atualidade, reflete uma sociedade de constantes transformações e múltiplas exigências à docência. A rapidez do acesso à informação e ao conhecimento, as mudanças no contexto familiar, as imposições do mercado de trabalho, a transformação dos valores sociais, culturais e econômicos da sociedade do século XXI afetam diretamente a atividade docente (SOARES, 2007). Esses fenômenos influenciam a carreira profissional dos docentes e a busca da identidade dentro da profissão.

Para Soares (2007), as críticas constantes quanto ao nível de desempenho educacional dos estudantes, atreladas aos problemas de convivência nas escolas e às más condições de ensino, repercutem diretamente nas questões do profissionalismo docente. Desse modo, as pressões sobre o processo de ensino-aprendizagem são cada vez mais complexas e o docente, muitas vezes, sente-se confuso, desorientado e perplexo diante da multiplicidade de funções exercidas dentro do ambiente escolar.

A identidade profissional docente depende, em boa parte, da percepção de si mesmo atrelada à percepção da valorização social, ou seja, num processo de estreita relação entre a autoestima e o reconhecimento da sociedade. Se os objetivos da docência perdem o sentido, a identidade com a profissão docente fica fragilizada. Sendo assim, existe uma maior probabilidade de que os docentes fiquem insatisfeitos com eles mesmos e com o trabalho a ser realizado, influenciando diretamente no seu desenvolvimento pessoal e profissional (SOARES, 2007).

Como contribuição à compreensão desses aspectos, lembra-se dos estudos de Huberman (1995) sobre o desenvolvimento da carreira, a partir da análise do ciclo de vida de profissionais em situações de sala de aula. Este autor realizou uma pesquisa relacionando os estudos clássicos do ciclo de vida profissional com o desenvolvimento da carreira de uma população de professores do ensino secundário. Seus estudos partiram de algumas curiosidades sobre as possíveis etapas ou fases pelas quais passam os docentes: a percepção destes profissionais em relação a si mesmos; a relação do nível de competência e o tempo de exercício profissional; os momentos que caracterizam maior ou menor grau de satisfação com a docência; os efeitos da vida pessoal no trabalho e os aspectos de sofrimento ou serenidade ao final da carreira.

Segundo Huberman (1995), a carreira docente não é apenas uma série de acontecimentos isolados e, sim, um processo que envolve a sequência de momentos de exploração e de estabilização no trabalho. Esta sequência de momentos surge de formas distintas entre os profissionais. Para alguns, se apresentam de forma linear e, para outros, se tornam períodos de arranques ou retrocessos. Desde a entrada na carreira até o seu término, o docente passa por fases, denominadas de estabilização, de diversificação, de pôr-se em questão, de serenidade e de distanciamento afetivo, de conservantismo e de lamentações e de desinvestimento.

A entrada na carreira, marcada pelos primeiros anos de profissão (de 2 a 3 anos na docência), torna-se uma fase de sobrevivência e de descoberta. A sobrevivência refere-se ao choque com a realidade, ao confronto inicial com a complexidade da profissão, ao distanciamento entre o ideal e o real de uma sala de aula. Por outro lado, a descoberta demonstra o entusiasmo inicial, a possibilidade de experimentar a responsabilidade de uma sala de aula, a percepção do domínio do programa de ensino, o conviver com alunos e o pertencer a um grupo profissional (HUBERMAN, 1995).

A fase de estabilização na docência (no mínimo, de 8 a 10 anos como docente) significa a tomada de responsabilidades, o comprometimento definitivo, assim como o sentido de libertação e emancipação, em que o docente firma-se diante dos colegas mais experientes, num sentimento de competência pedagógica crescente, de conforto e de descontração. Nesta fase, a flexibilidade, o prazer, o humor emergem por meio do domínio do fazer pedagógico. A partir desta fase, os percursos individuais começam a divergir.

Na fase de diversificação, os docentes passam por experiências pessoais distintas quanto à variação do uso de material didático, programas de ensino, formas de avaliar, de agrupar os alunos, dentre outras vivências. A busca por novos desafios surge a partir da participação em atividades coletivas e do acesso a novas funções ou cargos.

A fase de diversificação possibilita ao docente pôr-se em questão, embora não haja uma consciência muito clara do que está sendo posto em questão. Trata-se de uma fase de múltiplas facetas, por referir-se à monotonia da docência por vários

anos, para alguns docentes, e, para outros, por significar o desencanto, desencadeando questionamentos e crises para ambos.

Essa fase acontece por volta do meio da carreira (de 35 a 50 anos de idade) ou entre o 15º e o 25º anos de ensino. Nessa fase, os docentes iniciam um processo de balanço da própria vida profissional, com possibilidades de enfrentar outras profissões. Mas, o autor alerta para a inexistência de estudos que confirmem que todos os docentes passem por essa fase, embora haja forte influência dos contextos sociais, políticos e econômicos como determinantes desse processo. Há indícios de que a forma de sentir esses questionamentos e crises não acontece da mesma maneira entre homens e mulheres. Para os homens, essa fase pode iniciar-se mais cedo (entre 36 e 55 anos) e relaciona-se à progressão na carreira, enquanto para as mulheres acontece mais tarde (entre 39 e 45 anos) e está mais direcionada aos aspectos desagradáveis das atividades e das condições da profissão (HUBERMAN, 1995).

Na fase da serenidade e distanciamento afetivo (entre 45 e 55 anos), os docentes demonstram-se menos sensíveis ou vulneráveis à avaliação das outras pessoas (diretor, colegas ou alunos), admitindo-se mais serenos quanto à aceitação de si mesmos, reduzindo a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível atingir no momento atual. O fenômeno do distanciamento afetivo pode estar relacionado aos aspectos sociológicos no que diz respeito às diferenças entre gerações, ou seja, o relacionamento entre professores mais idosos e alunos mais jovens.

Ainda em Huberman (1995), da fase da serenidade passa-se para a fase do conservantismo e das lamentações (entre 50 e 60 anos). Nesta fase, o docente apresenta uma tendência para maior rigidez e dogmatismo, prudência acentuada, resistência às inovações, nostalgia do passado, mudança de visão de futuro, dentre outros aspectos. O autor reforça que não se deve inserir esses docentes num único grupo, visto que se faz necessário investigar a história de vida pessoal, assim como a história do meio em que esses profissionais estão inseridos.

O final da carreira é caracterizado pelo fenômeno de recuo e de interiorização, fase de desinvestimento nos planos pessoais e institucionais, um período em que o sucesso aos 55 anos tem um significado distinto do aos 25 anos. Nessa fase apontam-se novos objetivos, outras atividades que não se relacionam diretamente à

prestação de serviços, mas que não deixam de ser menos ativas, simplesmente transformam-se em novas perspectivas de vida (HUBERMAN, 1995).

Compreender o ciclo de vida profissional a partir dos aspectos que interferem no desenvolvimento da carreira torna-se um objeto de estudo significativo para a investigação das vivências dos docentes e suas interfaces no ambiente escolar, assim como identificar as situações estressoras e as estratégias de superação dos aspectos nocivos da docência auxiliam a percepção dos fatores que interveem no bem-estar docente.

2.3 Fatores de risco e proteção na docência

Como visto anteriormente, a profissão docente tem sido marcada por desafios significativos, reflexos do fenômeno globalização e seus efeitos na economia, na política, na cultura e na sociedade, de modo geral, que influenciam a dinâmica do trabalho pedagógico. Nesse panorama, a nova configuração do papel do professor, suscetível aos modismos educacionais que invadem as escolas brasileiras, tem ocasionado uma sobrecarga de trabalho e, conseqüentemente, problemas à saúde deste profissional (OLIVEIRA; MACEDO, 2011).

As transformações no exercício da docência implantadas pelos sistemas de ensino de forma instável e superficial causam prejuízos visíveis à qualidade do ensino público no país. Segundo Libâneo (2012, p. 23), anunciam-se elevados números de acessibilidade à escola pública, mas é alarmante o nível de desigualdade social quanto ao acesso ao saber, principalmente dentro da escola, devido ao forte impacto dos aspectos socioeconômicos e culturais sobre o processo de aprendizagem. Há, portanto, uma total inversão do papel da escola: prioriza-se uma aprendizagem mínima, suficiente à sobrevivência na sociedade e relega-se o direito a uma educação de qualidade, necessária ao nível de conhecimento esperado para a população do século XXI.

Como consequência, verifica-se o aumento do desprestígio do trabalho docente, em virtude dos baixos investimentos nas ações de melhoria na área educacional, seja do ponto de vista dos ambientes de trabalho, da remuneração ou, ainda, do reconhecimento da importância desse trabalho para a sociedade. Esse

quadro indica, invariavelmente, a acentuação dos malefícios relacionados à saúde de muitos docentes, um mal-estar que vai desde o desgaste físico e o psicológico, desde o absenteísmo até o abandono da profissão. O conjunto desses aspectos se apresenta como fator de risco à docência, mas sua efetivação como malefício ao desenvolvimento do trabalho pedagógico depende das estratégias utilizadas pelo docente diante de cada situação estressora.

Sobre o conceito de risco, Yunes e Szymanski (2001, p. 26-38) afirmam que envolve a multiplicidade de aspectos negativos prejudiciais ao desenvolvimento humano. Alertam para o cuidado com as generalizações e comentam sobre a “plasticidade do conceito de risco”, visto que os fatores de risco operam de maneiras distintas em cada pessoa nos diferentes períodos de seu desenvolvimento. Isso significa o cuidado ao se considerar um fato de vida isolado como um fator de risco, tomando-o como uma condição de adversidade, tanto para um indivíduo como para um grupo. Quando se trata de riscos psicossociais ou socioculturais, avaliá-los envolve analisar os processos, ou mecanismos, desses riscos para que se possa ter a noção das diversas respostas possíveis a serem observadas.

Importante ressaltar, segundo as referidas autoras, que os conceitos de vulnerabilidade e riscos são conceitos distintos, mas que se relacionam, visto que a “[...] vulnerabilidade opera apenas quando o risco está presente; sem risco, vulnerabilidade não tem efeito” (YUNES; SZYMANSKI, 2001, p. 28).

Outro aspecto importante refere-se ao conceito de estresse nas ciências humanas. Um conceito complexo, de difícil definição, sobre o qual ainda não há um consenso entre os estudiosos do tema. Um fenômeno que, assim como o fator de risco, para caracterizá-lo como fator de estresse, requer a compreensão da forma como o indivíduo percebe a situação estressora, como ele a interpreta e qual o sentido atribuído a essa situação. A semelhança entre fator de risco e estresse é que ambos fazem alusão às experiências negativas de vida e por essa razão, muitas vezes, os conceitos são empregados simultaneamente e equivocadamente. (YUNES; SZYMANSKI, 2001).

Assim, na área educacional, muitas adversidades podem se apresentar como risco à atividade docente, como: a infraestrutura precária das escolas, da escassez de recursos humanos aos recursos pedagógicos impróprios; a desvalorização da profissão docente pela sociedade; os cursos de formação insuficientes ou

inacessíveis; a falta de compromisso das famílias com a educação dos seus filhos; a indisciplina dos estudantes e a falta de autonomia das equipes gestoras das escolas para as soluções dos problemas no cotidiano escolar.

Libâneo (2012) reforça essa ideia de adversidades para a docência, ao afirmar que, direta ou indiretamente, o trabalho em sala de aula é influenciado pelas intervenções do Banco Mundial nas políticas educativas do país e pela aplicação dos recursos financeiros; pela situação salarial dos professores; pelas influências advindas das mídias, pelo mercado cultural, pelo consumo excessivo; pelos constantes atos de violência que geram um clima de terror nas escolas; enfim, pelas medidas adotadas pelos órgãos oficiais com soluções evasivas diante da complexidade dos problemas educacionais.

Sob a ótica do macro contexto, o grande desafio da educação pública brasileira na atualidade é melhorar os índices de desempenho, por meio da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. O IDEB – Índice de desenvolvimento da educação básica –, elaborado pelo Ministério da Educação, atualmente, é um dos instrumentos que possibilita medir o desempenho escolar, a partir de processos avaliativos oficiais. Os resultados desses processos orientam o trabalho nas escolas, as intervenções necessárias às melhorias, assim como a manutenção dos resultados positivos. Do ponto de vista das generalizações, tem-se uma concepção positiva sobre instrumentos avaliativos de larga escala como propulsores do desenvolvimento de políticas públicas mais eficazes; do ponto de vista das especificidades, observa-se que as análises desses índices ocasionam distorções e contradições pela falta de uma investigação mais criteriosa dos aspectos psicossociais que interferem nos resultados das avaliações.

Esses índices acarretam cobranças por resultados de excelência e incidem diretamente no trabalho docente, haja vista que a responsabilidade pela aprendizagem do estudante recai exclusivamente sobre a atuação do docente e os demais agentes da educação se omitem dessa responsabilidade. Muitos aspectos econômicos e socioculturais que interferem no processo de ensino-aprendizagem não entram no conjunto de dados que compõem esses índices. As avaliações oficiais baseiam-se em questões cognitivas e, quando se colhem informações referentes às condições socioeconômicas das famílias, esses dados ficam à margem das discussões no contexto escolar por sua complexidade de análise e ações

efetivas de melhoria. As questões psicossociais que demandam ações de equipes multidisciplinares atuantes nos espaços escolares e que estão além dos muros das escolas são ignoradas. E é nesse contexto adverso que muitos docentes sentem-se sozinhos e impotentes diante da dimensão dos problemas que interferem em sua prática pedagógica.

Desse modo, a noção de risco depende da forma como os docentes vivenciam as situações, ou seja, transformam-se em situações de vulnerabilidade se estiverem associadas às consequências ou às respostas negativas dos docentes. Por outro lado, para outros docentes, as vivências das mesmas situações transformam-se em desafios e estímulos para a busca de soluções. Esses docentes desenvolvem estratégias pessoais de enfrentamento e de superação, mecanismos que se relacionam aos fatores de proteção.

Os fatores de proteção aparecem como suporte ao enfrentamento das dificuldades e a identificação de como esses fatores operam contribui para a compreensão das formas de respostas da pessoa diante de situações adversas. Portanto, os fatores de risco conduzem a pessoa a desordens de todo tipo, enquanto os fatores de proteção, a partir de seus efeitos, agem indiretamente sobre os riscos, reduzindo seus impactos. No contexto educacional, em que os fatores de risco são constantes, os fatores de proteção propiciam aos docentes “[...] maior capacidade de adaptação, mobilizando conhecimentos necessários para enfrentar as situações divergentes e conflituosas do cotidiano educativo” (CASTRO, 2001, p.125).

Segundo Yunes e Szymanski (2001), há um conceito denominado *coping*, palavra de origem inglesa e que não se usa traduzi-la para a língua portuguesa. *Coping* e estresse costumam aparecer como conceitos correlacionados. Mas, assim como o conceito de estresse, a definição de *coping* é vasta, requer metodologias específicas para seu estudo, para se evitar interpretações incoerentes. O conceito de *coping* costuma estar associado a estratégias, habilidades, respostas, ou recursos, estilos e comportamentos de cada pessoa para lidar com situações estressoras, possibilitando abrandar os aspectos negativos dessas situações.

Apesar de os fatores de risco, os fatores de proteção, os de estresse e os de *coping* estarem profundamente relacionados ao tema deste estudo, optou-se por delimitar esta pesquisa a partir dos fatores de risco e proteção na prática pedagógica.

A configuração de fatores de risco ou de proteção no desenvolvimento da profissão docente depende da presença da afetividade e da reciprocidade assim como da qualidade das relações no contexto escolar (POLETTI; KOLLER, 2008). Em outras palavras, envolverá a forma como o docente olha para si e para o outro, refletindo o seu modo de ser e interagir no ambiente escolar. Uma forma de olhar para a vida que não é algo natural, é uma aprendizagem constante durante todo o ciclo vital e que significa abrir os olhos para a multiplicidade de direções (TAVARES, 2014).

Portanto, ser docente na atualidade é enfrentar as adversidades constantes no exercício da docência em busca da valorização e do reconhecimento social do seu trabalho. Ser docente, em especial, no contexto da escola pública brasileira, significa desenvolver a resiliência, utilizar os recursos pessoais como flexibilidade, criatividade, equilíbrio emocional para o enfrentamento e para a superação dos infortúnios da profissão.

2.4 Resiliência: um panorama dos estudos brasileiros

Como base para a fundamentação teórica e posterior desenvolvimento do tema deste trabalho, foi feita a pesquisa bibliográfica dos estudos relacionados à resiliência na área educacional, especialmente dos pesquisadores do Brasil.

Para pesquisar a produção acadêmica referente ao tema desta pesquisa, buscou-se essa produção a partir do ano de 2000 até o ano de 2014. O levantamento bibliográfico foi feito por meio da busca eletrônica em quatro bases de dados: Literatura internacional em ciências da saúde (Medline), Literatura latino-americana e do Caribe em ciências da saúde (Lilacs); *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) e *Scholar Google* (Google Acadêmico). Na realização deste levantamento foram utilizadas, em separado, como palavras-chaves, “resiliência e educação”, “resiliência e docentes”, “resiliência e professores”.

Como critério de seleção dos trabalhos, deu-se prioridade aos estudos de autores nacionais, visando investigar o número de publicações brasileiras relacionadas à resiliência no âmbito educacional, envolvendo os contextos da docência, de alunos, familiares, saberes e práticas pedagógicos, dentre outros

correlacionados à educação. Foi feita a leitura prévia dos resumos encontrados e selecionados os estudos correspondentes ao objeto da investigação, sendo descartadas as produções não condizentes ao tema em estudo. A leitura integral dos textos permitiu a análise das temáticas dos trabalhos, das metodologias utilizadas e dos resultados obtidos, como a identificação dos autores e o ano das publicações, possibilitando analisar e sistematizar os conceitos principais desses estudos.

Os resultados da busca por trabalhos de autores brasileiros referentes à resiliência no campo da educação apontaram o total de vinte e três publicações. Dentre elas, encontram-se vinte artigos e três teses de doutorado que utilizaram metodologias de revisão teórica e pesquisas de campo, reunidas neste trabalho conforme o conteúdo temático.

Identificou-se nesses estudos brasileiros sobre resiliência na área educacional três perspectivas que, objetivando uma melhor compreensão, foram dispostas em três quadros, em que constam o título da produção, o autor, o ano e uma síntese do seu conteúdo.

No Quadro 1, identificou-se a perspectiva da resiliência em docentes da educação básica e do Ensino Superior, sendo encontrados nove estudos (LETTNIN *et al*, 2014; LEAL *et al*, 2013; FAJARDO, 2012; ANGST; AMORIM, 2011; FAJARDO *et al*, 2010; BARRETO, 2007; MEIRA, 2007; BARBOSA, 2006; CASTRO, 2001).

No Quadro 2, identificou-se a perspectiva da resiliência em alunos, crianças e adolescentes de escolas públicas”, em cinco estudos (SOUSA *et al*, 2014; FAJARDO *et al*, 2013; PELTZ *et al*, 2010; PESCE *et al*, 2004; BRANCALHONE *et al*, 2004).

No Quadro 3, identificou-se a perspectiva da resiliência e fatores educacionais, observada em nove estudos (SILVA; FIDELIS, 2014; OLIVEIRA; MACEDO, 2011; CARVALHO *et al*, 2011; SANCHES; RUBIO, 2011; BUSNELLO *et al*, 2009; POLETTO; KOLLER, 2008; MEDEIROS, 2007; REGALLA *et al*, 2007; COSTA; ASSIS, 2006).

Quadro 1. Resiliência em docentes da educação básica e do Ensino Superior

Título do trabalho	Autor(es) e ano de publicação	Síntese
Resiliência e educação: aportes teórico-práticos para a docência	Lettnin; Zacharias; Mendes; Dohms; Mosquera (2014)	Os autores utilizaram a pesquisa bibliográfica, a partir dos trabalhos publicados na CAPES e na ANPED sobre resiliência na docência e os resultados apontaram a resiliência como necessária à promoção da saúde mental do professor.
A importância da resiliência em professores: um estudo acerca da superação da vulnerabilidade	Leal; Barbosa, Alves e Silva; Silva (2013)	Os autores analisaram as práticas de sala de aula e observaram que os docentes que utilizam a resiliência parecem conseguir melhores resultados no trabalho.
Resiliência na prática docente das escolas do amanhã.	Fajardo (2012)	A autora utilizou histórias de vida para investigar os aspectos da resiliência em professores do Ensino Fundamental e os resultados apontaram a resiliência como a capacidade de responder e reagir às situações traumáticas.
Resiliência em acadêmicos de pedagogia.	Angst; Amorim (2011)	Os autores utilizaram a escala de resiliência de Pesce <i>et al.</i> (2005) para avaliar a incidência de comportamentos resilientes em acadêmicos de pedagogia e a média de resiliência encontrada indicou o uso de estratégias para lidar com situações adversas.
Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos.	Fajardo; Minayo; Moreira (2010)	Os autores utilizaram a pesquisa bibliográfica para compreender como o conceito de resiliência associa-se à figura do professor e os resultados demonstram que a resiliência pode ser consolidada na ação docente.
Ofício, estresse e resiliência: desafios do professor universitário.	Barreto (2007).	A autora realizou um estudo com professores universitários para investigar as estratégias de enfrentamento das situações estressantes e propuseram ações institucionais e pessoais, considerando o desenvolvimento da resiliência numa perspectiva coletiva.
O docente: um ser humano como profissional.	Meira (2007)	A autora passou por inúmeros autores, numa abordagem transdisciplinar, passando pela física quântica, pelas ciências sociais, pela filosofia, pela arte e pela educação, visando contribuir com a paixão pela prática docente e pela vida, em toda a sua complexidade e resiliência.
Resiliência em professores do Ensino Fundamental de 5 ^a à 8 ^a série: validação e aplicação do questionário do índice de resiliência: adultos Reivich-Shatté/ Barbosa.	Barbosa (2006)	O autor utilizou o Questionário do índice de resiliência adultos para medir os índices de resiliência em professores do Ensino Fundamental e concluiu que os 7 (sete) fatores mensurados, administração das emoções, controle dos impulsos, otimismo com a vida, análise do ambiente, empatia, autoeficácia e alcançar pessoas, têm forte correlação entre si.
Revelando o sentido e o significado da resiliência na	Castro (2001)	A autora discutiu a importância da formação dos professores iniciantes para o

preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação.		enfrentamento das situações divergentes e conflituosas do cotidiano escolar e concluiu que a formação docente deve possibilitar o desenvolvimento de um profissional mais resiliente.
---	--	---

Quadro 2. Resiliência em alunos, crianças e adolescentes de escolas públicas

Título do trabalho	Autor(es) e ano de publicação	Síntese
Educação para a resiliência	Sousa; Miranda; Nieto; Dores (2014)	Os autores utilizaram a revisão teórica para demonstrar a importância da resiliência para o desenvolvimento humano, enfatizando a formação de atitudes resilientes que encorajem os alunos nas situações adversas.
Resiliência e prática escolar: uma revisão crítica	Fajardo; Minayo; Moreira (2013)	Os autores, por meio de um estudo de revisão crítica, observaram a dimensão relacional da resiliência e a estrutura educacional; a estrutura da política educacional e a resiliência na prática docente. Concluíram que na educação são produzidos processos de resiliência.
Resiliência em estudantes do Ensino Médio.	Peltz; Moraes; Carlotto (2010)	As autoras utilizaram um questionário para o levantamento de variáveis demográficas e sociais e a escala de resiliência para avaliar os aspectos resilientes em estudantes do Ensino Médio e o resultado indicou associação negativa entre renda familiar e dimensão de resiliência.
Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência.	Pesce; Assis; Santos; Oliveira (2004)	Os autores utilizaram diferentes escalas para medir a relação da resiliência com eventos de vida desfavoráveis e fatores de proteção em adolescentes escolares, e os resultados demonstraram que os fatores de proteção mostraram-se correlacionados com o constructo.
Crianças expostas à violência conjugal: avaliação do desempenho acadêmico.	Brancahona; Fogo; Willians (2004)	Os autores avaliaram o desempenho acadêmico de crianças do Ensino Fundamental, expostas ou não à violência conjugal; os resultados não apresentaram diferenças significativas e a resiliência pode ajudar a esclarecer esses resultados.

Quadro 3. Resiliência e fatores educacionais

Título do trabalho	Autor(es) e ano de publicação	Síntese
Resiliência e educação não formal: caminhos para a promoção do amor, da liberdade, da solidariedade e da compaixão	Silva; Fidelis (2014)	Os autores, por meio da observação e de entrevistas realizadas com um grupo holístico de um núcleo educacional, obtiveram como resultados que a resiliência contribui para valores mais humanos na educação não formal.
Resiliência e insucesso escolar: uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem	Oliveira; Macedo (2011)	Os autores utilizaram a pesquisa descritiva para analisar as significações de dificuldades de aprendizagem de alunos e professores de escolas estaduais e os resultados indicaram que a ausência de estratégias mais resilientes para o ato de aprender tem relação com os procedimentos dos alunos, salas de apoio e metodologias não promotoras de resiliência nesse contexto.
Resiliência e socialização organizacional entre servidores públicos brasileiros e noruegueses.	Carvalho; Borges; Vikan; Hjemdal (2011)	Os autores analisaram a relação entre resiliência e socialização organizacional de servidores de universidades públicas no Brasil e da Noruega; os resultados demonstraram que a resiliência contribuiu significativamente para explicar os resultados de socialização organizacional, independentemente da nacionalidade e da ocupação.
A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência.	Sanchez; Rúbio, (2011)	As autoras utilizaram entrevistas de histórias de vida para pesquisar as vivências de atletas de alto rendimento relacionadas ao aprendizado decorrente da inserção no contexto esportivo, e os resultados apontaram a importância da capacidade de superar adversidades (resiliência).
Eventos estressores e estratégias de <i>coping</i> em adolescentes: implicações na aprendizagem.	Busnello; Schaefer; Kristensen (2009)	Os autores exploraram as relações entre eventos de vida estressores e estratégias de <i>coping</i> em adolescentes e as possíveis implicações na aprendizagem. Descreveram o papel da resiliência no enfrentamento de situações estressantes.
Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção.	Poletto; Koller (2008)	As autoras apresentaram uma integração de aspectos protetivos e de risco para o desenvolvimento humano em contextos ecológicos diversos (família, instituição e escola) relacionados à resiliência, considerando crianças em situação de risco e a qualidade das relações nesses contextos.
A resiliência como cartografia dos saberes escolares.	Medeiros (2007)	Para a autora, numa perspectiva psicoeducativa, a resiliência pode ser apreendida nas propostas curriculares, mais especificamente no conjunto de saberes dispostos ou impostos pela escola aos estudantes.
Resiliência e transtorno do <i>déficit</i> de atenção/ hiperatividade.	Regalla; Rodrigues; Serra-Pinheiro (2007)	As autoras correlacionaram os conceitos de resiliência, fatores de risco e proteção, aos impactos do <i>déficit</i> de

		atenção/hiperatividade (TDAH) e concluíram que a associação desses fatores pode estar relacionada à diminuição ou aumento dos riscos de pacientes com TDAH.
Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo.	Costa; Assis (2006).	As autoras comentaram a importância dos fatores de proteção no contexto socioeducativo para o adolescente em conflito com a lei, e os estudos sobre resiliência favorecem o potencial positivo e possibilitam a construção de novas perspectivas aos jovens em risco social.

Nesta análise da revisão da literatura, constatou-se que o número de publicações que utilizam como aporte teórico a resiliência humana é ainda insuficiente nas pesquisas no âmbito educacional, especialmente no que tange aos aspectos da resiliência em docentes no Brasil, conforme pode ser verificado nas sínteses dos trabalhos supracitados.

Fajardo (2012, p. 51) corrobora essa ideia em sua análise da literatura revisada sobre resiliência e educação:

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.

Os resultados, portanto, indicam que o conceito de resiliência está em construção no campo das pesquisas relacionadas ao desenvolvimento humano na área educacional, especialmente os estudos referentes à resiliência em docentes, e confirmam a necessidade das investigações sobre esse tema por sua estrita relação com os fatores de risco e de proteção dos quais os docentes se tornam vítimas ou protagonistas do processo.

2.5 Resiliência: um construto em evolução nas ciências humanas

Resiliência pode se apresentar como um termo característico da modernidade quando não se conhece seu significado, mas, se se reportar à história da evolução humana e sua relação com esse construto, percebe-se que é uma capacidade desenvolvida por todos os seres humanos em todos os tempos, em níveis semelhantes ou distintos, de acordo com as particularidades do desenvolvimento de cada indivíduo e sua relação com os diversos ambientes em que se insere. De acordo com Tavares (2001, p.43), “[...] resiliência é um conceito novo de uma realidade antiga que, hoje, assume um significado especial [...]”.

A palavra resiliência tem sua origem no latim: “resilio”, “resilire” e significa “saltar para traz” (LHOMME et al, 2010, p. 489). Segundo Brandão, Mahfoud e Gianordoli-Nascimento (2011, p. 264), a literatura pesquisada apresenta o conceito como advindo da Física e da Engenharia, a partir dos estudos do cientista inglês Thomas Young, um dos pioneiros em seu uso, quando em 1807, considerando tensão e compressão, introduziu pela primeira vez a noção de módulo de elasticidade. Em seus experimentos, ele buscava a relação entre forças aplicadas nos materiais e os efeitos produzidos nos mesmos e foi o primeiro a elaborar um método para o cálculo dessas forças a partir dos estresses causados pelos seus impactos.

Na mesma direção, Yunes (2003, p. 49) salienta que:

Young descrevia experimentos sobre tensão e compressão de barras, buscando a relação entre a força que era aplicada num corpo e a deformação que esta força produzia. Dita de uma outra maneira, a resiliência refere-se à capacidade de um material absorver energia sem sofrer deformação plástica ou permanente. Nos materiais, portanto, o módulo de resiliência pode ser obtido em laboratório através de medições sucessivas ou da utilização de uma fórmula matemática que relaciona tensão e deformação e fornece com precisão a resiliência dos materiais. É importante ressaltar que diferentes materiais apresentam diferentes módulos de resiliência (YUNES, 2003, p. 49).

Essa autora comenta sobre as semelhanças e as divergências de conceitos encontradas nos dicionários em inglês e português

O dicionário de língua portuguesa de autoria de Ferreira (1999), conhecido como Novo Aurélio, diz que, na Física, resiliência “é a propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causadora duma deformação elástica” (p. 566). No sentido figurado, o mesmo dicionário aponta o termo como “resistência ao choque”. O dicionário de língua inglesa *Longman Dictionary of Contemporary English* (1995) oferece duas definições de resiliência, sendo a primeira: “habilidade de voltar rapidamente para o seu usual estado de saúde ou de espírito depois de passar por doenças, dificuldades etc.: resiliência de caráter”. A segunda explicação para o termo encontrada no mesmo dicionário afirma que resiliência “é a habilidade de uma substância retornar à sua forma original quando a pressão é removida: flexibilidade”. (YUNES, 2003, p. 48).

A observação de Yunes (2003, p. 49) é que no dicionário da língua portuguesa a definição do termo refere-se apenas à resiliência de materiais e, mesmo no sentido figurado, não existe especificidade para a compreensão do conceito quando se trata do cotidiano e da atitude de pessoas. O dicionário da língua inglesa apresenta o uso do termo com mais ênfase aos fenômenos humanos, colocando-o primeiramente e aponta como segunda definição a resiliência dos materiais.

A introdução do conceito de resiliência na área das ciências humanas, mais especificamente na psicologia, se deu pela necessidade de compreender como as pessoas enfrentam as adversidades da vida, ou, segundo Cyrulnik (2001, p. 228), os “inevitáveis infortúnios da existência”. Importante ressaltar que, segundo Yunes e Szymanski (2001), torna-se impossível comparar a resiliência de materiais com a resiliência humana, visto que são conceitos de áreas distintas da ciência e envolvem fatores de complexidades específicas de cada área; a psicologia apenas se apropriou de um conceito da física que, quando transposto para a área dos estudos da natureza humana requer cuidado para “não incorrer em comparações indevidas”.

De acordo com Yunes (2003, p.49-50):

Em Psicologia, o estudo do fenômeno da resiliência é relativamente recente. Vem sendo pesquisado há cerca de trinta anos. Sua definição não é clara, tampouco precisa quanto na Física ou na Engenharia, e nem poderia sê-lo, haja vista a complexidade e multiplicidade de fatores e variáveis que devem ser levados em conta no estudo dos fenômenos humanos (YUNES, 2003, p. 49-50).

No Brasil, a palavra resiliência é pouco conhecida, principalmente quando se relaciona às ciências sociais e humanas. Seu uso no país restringe-se a um pequeno grupo de pesquisadores dos meios acadêmicos. As pesquisas iniciaram-se nos anos de 1996 com estudos sobre crianças e adolescentes expostos às

situações de vulnerabilidade psicológica e social; moradores de rua; famílias de baixa renda; uso de drogas e saúde (SOUZA; CERVENY, 2006, p. 122-123).

Muitos psicólogos, sociólogos e professores brasileiros desconhecem esse termo, diferentemente dos engenheiros, ecólogos, físicos, odontólogos e profissionais de áreas correlatas que necessitam adquirir o conhecimento desse conceito para o desenvolvimento de suas atividades no que se refere à resistência dos materiais. Em vários países do continente europeu e norte americano, o conceito é naturalmente utilizado, não somente nos círculos acadêmicos, como também no cotidiano das pessoas (YUNES, 2003, p. 47).

A construção do conceito na psicologia, denominada de psicologia positiva, porque visa compreender os aspectos saudáveis do desenvolvimento humano, iniciou-se há três décadas, com os primeiros estudos originários do que hoje se conhece como resiliência. Segundo Larrosa (2005), o conceito surgiu e desenvolveu-se com Michael Rutter, na Inglaterra, e Emmy Werner, nos Estados Unidos, expandindo-se e globalizando-se pela França, Países Baixos, Alemanha e Espanha, com visões conceituais distintas entre os países.

A visão norte-americana teve uma orientação principalmente comportamental, pragmática, e centrada no individual. A visão europeia apresentou uma visão preferencialmente psicanalítica e assumiu uma perspectiva ética. Mais tarde, o conceito entrou na América Latina assumindo uma dimensão comunitária, desafiada pelos problemas do contexto social (OJEDA *et. al*, 2004, p. 18-9).

Os pesquisadores do tema buscam compreender as habilidades do ser humano para refazer a própria vida, seja no campo pessoal ou profissional, depois de sofrer algum tipo de dano físico, intelectual ou espiritual; um fenômeno característico dos processos de resiliência. Portanto, um fenômeno complexo e fascinante, haja vista a possibilidade de compreender os diferentes aspectos da pessoa e sua inter-relação com os fatores socioeconômicos e culturais.

Assim, o termo resiliência, relativamente recente no campo das pesquisas das ciências humanas, tem sido discutido por diversos pesquisadores de países distintos e, apesar dos enfoques diferenciados, percebe-se um consenso quanto à sua definição. No percurso histórico do conceito e nas definições construídas pelos estudiosos do desenvolvimento humano, observa-se a consonância entre eles por referirem-se à resiliência como a “capacidade humana de superação”. Portanto, o

conceito é normalmente citado, quando relacionado aos processos ou acontecimentos que explicam a “superação” de crises e/ou adversidades em indivíduos, grupos e organizações (YUNES; SZYMANSKI, 2001; YUNES, 2001; TAVARES, 2001).

Segundo Yunes e Szymanski (2001, p. 16-17), os termos invencibilidade e invulnerabilidade foram os precursores do conceito de resiliência na Psicologia e ainda orientam muitas produções científicas de vários pesquisadores do assunto. O psicólogo John Bowlby, em 1992, foi o primeiro a usar o termo resiliência, com sentido conotativo, definindo-o como “[...] recurso moral, qualidade de uma pessoa que não desanima, que não se deixa abater” (MANCIAUX, 2003 *apud* ROCCA, 2008, p. 250).

Cyrulnik (2001, p. 225) afirma que:

Trata-se de um processo, de um conjunto de fenômenos harmonizados em que o sujeito penetra dentro de um contexto afectivo, social e cultural. A resiliência é a arte de navegar nas torrentes. Uma trauma empurrou o agredido numa direção para onde gostaria de não ter ido mas, visto que caiu numa vaga que o enrola e o leva para uma cascata de mortificações, o resiliente tem de fazer apelo aos recursos interiores impregnados na sua memória, tem de lutar para não se deixar arrastar pelo declive natural dos traumatismos que o fazem cansar-se de lutar, de agressão em agressão, até que uma mão estendida lhe ofereça um recurso exterior, uma instituição social ou cultural que lhe permita sair da situação.

Theis (2003) define resiliência como a capacidade de desenvolvimento saudável com perspectivas positivas de futuro, apesar dos acontecimentos que tornam o cotidiano desestruturado, em condições de vida difíceis e de traumas, muitas vezes, graves. Essa autora reconhece a resiliência como a capacidade universal do ser humano para lidar, superar, aprender ou até mesmo se transformar a partir dos imprevistos inevitáveis da vida. Complementa que esta capacidade de proteger-se, permite a “[...] uma pessoa, um grupo ou uma comunidade prevenir ou superar os efeitos prejudiciais da adversidade” (THEIS, 2003, p. 50).

Melillo (2005, p. 63) conceitua resiliência como “[...] a capacidade dos seres humanos de superar os efeitos de uma adversidade à qual estão submetidos e, inclusive, de sair fortalecidos da situação”.

Para Morais e Koller (2004, p. 100), “[...] a resiliência é entendida como uma reafirmação da capacidade humana de superar adversidades, o que não quer dizer que o indivíduo saia da crise ileso, como implica o termo invulnerabilidade”.

Já Larrosa (2005, p. 11) afirma que esta capacidade:

É um recurso que é, em parte, inato, mas também se adquire ao longo do tempo, pois a resiliência, como diz Cyrulik⁷ (1999), “se tece” durante todo o ciclo vital. Pode ir crescendo, ajudada pelas situações e condições externas, isto é, por um entorno que a favoreça. As atitudes resilientes podem ser promovidas, com o apoio de pessoas ou instituições (família, igreja, escola, centro de saúde, organizações ou associações sociais ou políticas etc.), que se preocupam em motivar a ativação das capacidades de superação das dificuldades.

De acordo com Infante (2005, p. 27-29), o construto resiliência relaciona-se ao conceito de adaptação positiva. Considera-se a adaptação como positiva quando “[...] o indivíduo alcançou expectativas sociais associadas a uma etapa de desenvolvimento, ou quando não houve sinais de desajuste”. Nestas situações, se, apesar das adversidades (fatores de risco), a adaptação positiva ocorre, significa que ocorreu uma adaptação resiliente. Essa adaptação é estabelecida a partir do desenvolvimento dos aspectos individuais, ou pela ausência de comportamentos disruptivos.

Taboada, Legal e Machado (2006, p. 105) definem resiliência como “[...] a capacidade que alguns indivíduos apresentam de superar as adversidades da vida”.

Para Assis, Pesce e Avanci (2006 p. 57), a resiliência “[...] implica em tentar transformar os momentos de traumas e situações complexas, em novas perspectivas”.

Segundo Fajardo (2012, p. 37), há uma tendência atual dos vários pesquisadores para uma conceituação mais complexa, considerando o “[...] construto resiliência como multifacetado e dinâmico”, e envolve a influência mútua dos processos sociais e intrapsíquicos de risco e de proteção, contribuindo para que a pessoa, apesar das adversidades, venha a ter uma vida saudável.

Lisboa (2013) conceitua resiliência como uma característica comum em alguns indivíduos capazes de desenvolverem-se significativamente diante de uma situação difícil. O autor complementa que pesquisas recentes comprovam que resiliência é a habilidade de resistir e contornar crises, pode ser uma habilidade treinada e estimulada. Essa descoberta tem valor expressivo na área educacional pública brasileira, atualmente mergulhada em problemas como acúmulo de atividades, condições precárias de trabalho, remunerações não condizentes com o perfil de

professor exigido pelos sistemas de ensino, metas impraticáveis diante dos próprios reveses das políticas educacionais, dentre outros fatores de estresse.

Nesse sentido, Larrosa (2005, p. 11) assegura que:

Para potencializar a resiliência de um grupo ou de uma pessoa, é preciso descobrir os chamados pilares de resiliência, isto é, os recursos próprios da pessoa, e os fatores de proteção do meio circundante, ou seja, as capacidades que há na família, no ambiente ou na instituição educativa, social, política ou religiosa.

Esse processo de capacitação é denominado atualmente como *empowerment* e no sentido literal da palavra significa empoderamento, um conceito muito utilizado no campo da administração de empresas, especialmente na área de recursos humanos, sugerindo a preocupação em “[...] identificar os recursos, revelá-los a quem os possui – que frequentemente não sabe que os possui – e ajudá-lo a aplicá-los”, possibilitando às pessoas poderes de decisão, mais autonomia e responsabilidades (HENDERSON; MILSTEIN, 2005, p. 20).

Como aponta Lisboa (2013), mais do que qualquer outra habilidade da inteligência emocional, é a resiliência que vai determinar a felicidade e a longevidade de um relacionamento, de uma carreira ou de uma vida. Nessa direção, Barlach, França e Malvezzi (2008) defendem que os insucessos pessoais são frutos do que a modernidade traz consigo, ou seja, inúmeras formas de rupturas que se refletem na saúde física e psíquica dos indivíduos. Assim, pode-se afirmar que ser flexível é uma das competências exigidas no atual ambiente de trabalho, mais moderno e dinâmico. Nesse contexto, a flexibilidade torna-se característica de resiliência, um tema capaz de explicar a administração da subjetividade da pessoa, no que tange ao seu conceito de ser, agir e reagir diante das inúmeras situações de tensão, insegurança e desafios presentes nesse ambiente.

Acredita-se que resiliência não é um aspecto inerente ao ser humano, algo nato, que se desenvolve continuamente e de forma absoluta, mas, sim, um processo dinâmico e em constante desenvolvimento e inter-relação com vários fatores, como o ciclo vital, o apoio da comunidade e a cultura em que se está inserido. Assim, não se pretende, neste estudo, classificar uma pessoa ou grupo como resiliente ou não, uma vez que as pessoas vivenciam momentos e circunstâncias ao longo da vida em que consegue, ou não, lidar e superar as dificuldades. Certos processos de

superação podem ser mais breves que outros, pois são dependentes das situações e das singularidades de cada pessoa. Portanto, acompanha-se as considerações de Fajardo (2012, p. 37) de que a “[...] resiliência pode ser considerada como um processo de construção interior que se desenvolve, ao longo do tempo, e resulta da motivação do ambiente, influência da família, dos suportes sociais e da educação quanto à forma de enfrentar as dificuldades de todas as ordens”.

Em relação à importância dos estudos sobre resiliência a partir da abordagem ecológica do desenvolvimento humano, Morais e Koller (2004) lembram que é preciso compreender o desenvolvimento “a partir da interação dinâmica” entre os quatro elementos da teoria bioecológica de Bronfenbrenner (2011): pessoa, processo, contexto e tempo; com enfoque especial aos mecanismos de proteção beneficiadores da vida saudável, fatores estes que contribuem para a atuação positiva dos profissionais em ambientes adversos, cujo vetor é o processo de resiliência.

Nesse aspecto, o exercício da docência no contexto escolar se apresenta como um campo fértil ao processo de resiliência pela complexidade e pela interdisciplinaridade inerentes ao processo evolutivo do docente enquanto pessoa e profissional.

2.6 Resiliência e a prática docente interdisciplinar

A atividade docente do século XXI requer um profissional que tenha, além do domínio das tecnologias educacionais, o preparo para uma profissão que exige resiliência para desenvolver uma carreira que, na atualidade, apresenta-se muito mais desafiadora do que estimulante. A complexidade com que se depara o professor diante de uma sala de aula, especialmente nas escolas públicas brasileiras, é de uma magnitude que exige desse profissional buscar recursos próprios que estão além do que lhe é proporcionado nos cursos iniciais e de formação continuada. A bagagem metodológica e meramente tecnicista torna-se insuficiente, e é nesse sentido que os aspectos pessoais, sua forma de ver e sentir o outro tornam-se imprescindíveis à qualidade de seu desempenho profissional. Desse modo, a resiliência, como uma habilidade psicológica de grande valia, merece ser

estimulada por se apresentar como um meio de acomodação a ambientes desfavoráveis ou adversos. Como afirmam Fajardo *et al* (2010, p. 769):

A escola é um “microcosmo” que reflete o mundo exterior e seus problemas, pois, no mundo atual, competições, desafios e dificuldades se apresentam cada vez mais acirradas na busca por espaços profissionais e pessoais. 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.

De acordo com Tardif e Lessard (2009), a prática docente envolve atitudes num ambiente multifacetado, impossível de se ter o controle em sua plenitude, porque concomitantemente ao cumprimento das ações pedagógicas, existem outros aspectos de ordem física, biológica, psicológica, simbólica, social, dentre outras, que interferem nesse fazer pedagógico. Deste modo, essa complexidade na prática docente relaciona-se, especialmente, aos aspectos emocionais e cognitivos no contexto escolar porque envolve o saber lidar com alunos desmotivados, agressivos e com dificuldades de aprendizagem, além da multiplicidade de conhecimentos relativos às novas metodologias de ensino.

O professor torna-se refém dessa realidade e, para enfrentá-la positivamente, precisa buscar em si mesmo as habilidades pessoais que possibilitem superar os momentos de crise e se fortalecer a cada situação agressora. Ele precisa desenvolver sua resiliência. Assim, o verdadeiro sentido da prática docente está além da mera transmissão de conhecimentos sistematicamente organizados, envolve uma mudança de olhar numa atitude interdisciplinar. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade configura-se como “[...] uma nova atitude frente à questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos colocando-os em questão” (FAZENDA, 2011, p. 10).

Para Tavares (2014, p. 176), a mudança de olhar possibilita dar um novo valor a cada uma das coisas, pois “[...] não se aprende ou se ensina sem educar o olhar”. Segundo essa autora:

[...] o educador deve aprimorar a forma de olhar. Tanto o olhar interior, para dentro do ser, quanto o olhar exterior: para as coisas e para as pessoas que estão ao seu redor, como, também, para a imensidão do mundo. Importante desenvolver a Pedagogia do Olhar, para não perder a essência de ver, enxergar e abraçar a sala de aula com os olhos, antes de trabalhar conteúdos e habilidades. Essa atitude permite um melhor desenrolar de todo o processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando um aconchego com o conhecimento (TAVARES, 2014, p. 177).

Uma prática docente interdisciplinar envolve “[...] olhar dificuldades e enxergar possibilidades” (FAZENDA; CASADEI, 2012, p. 46) e, nesse aspecto, a resiliência torna-se um recurso pessoal que contribui para a sensibilidade do olhar no ambiente escolar, fortalecendo a relação pedagógica. Essa relação, do ensinar e do aprender, dá-se num movimento contínuo dos sujeitos que têm em comum a aprendizagem. Ainda para a referida autora, a prática da docência numa perspectiva interdisciplinar envolve a afetividade e a ousadia e requer do professor o exercício da humildade para se colocar por inteiro diante de seus alunos, aceitando os próprios erros, respeitando as diferenças, estabelecendo parcerias no processo de construção do conhecimento (RANGHETTI, 2014, p. 205-213)

Para Alves (2002, p. 64), ser humilde é reconhecer-se imperfeito, inacabado, é aceitar que o conhecimento adquirido é limitado, questionável, superável. O exercício da humildade na docência significa para o professor aceitar que, apesar da aparente ignorância do aluno, do colega e de outros, eles sabem e podem contribuir com o conhecimento. Segundo Fazenda (2011, p.11), além da humildade, a coerência, a espera, o respeito e o desapego são princípios que auxiliam uma prática docente interdisciplinar.

Giacon (2002, p.37) esclarece que “[...] é a **coerência** que dá consistência ao olhar, ao agir e ao falar, que faz com que o desejo individual adquira tamanha força que seja capaz de contaminar e se transformar em vontade coletiva que se realiza.” Para esse autor, ser coerente é crer que as ideias são mutáveis, envolve o desafio de conviver cotidianamente com o contrário, implica conhecer a si mesmo, estar disposto a mudar e se abrir ao outro numa atitude conduzida pela humildade.

No contexto educacional, os docentes sabem que os alunos, independentemente do nível de ensino em que se encontram, necessitam de “[...] tempo de **espera**/amadurecimento para introjetar conhecimentos, torná-los seus, fazendo uso adequado daquilo que se ensinou” (CASCINO, 2002, p. 109), aprendendo a transpor o conhecimento adquirido ao seu dia a dia e aos seus projetos de vida. Esse tempo de espera traz o amadurecimento porque exige reflexão, ponderação, contemplação, transformando as pessoas em seres mais sábios e pacientes.

O princípio do respeito torna-se o esteio de uma relação saudável no ambiente escolar. De acordo com Outeiro (2012, p. 70), “[...] a atitude respeitosa do educador

perante o educando e a reciprocidade permitirão a construção de uma relação de confiança mútua, que promove o desenvolvimento de ambos.” E o princípio do desapego, de acordo com essa autora, possibilita:

[...] enxergar o ponto de vista do outro, pelo olhar do outro. Não é o mesmo que abandonar nossos pressupostos em favor dos de outrem, mas sim reconhecê-los como pressupostos, ou paradigmas que moldam nossa visão de mundo, sem tomá-los como verdade absoluta. Ao perceber cada palavra ou ato do sujeito como manifestação de suas crenças e valores, podemos procurar compreendê-los antes de tentar julgá-los ou pior, subjugar-los. O desapego é condição essencial para viabilizar a troca e a construção de novos conhecimentos e parcerias, por meio do diálogo (OUTEIRO, 2012, p.69).

Portanto, há uma total sinergia entre resiliência e prática docente interdisciplinar, pois a flexibilidade como princípio da resiliência facilita o exercício da humildade, da coerência, da espera, do respeito e do desapego no ambiente escolar. De acordo com Varella (2010, p.75), resiliência e interdisciplinaridade significam “[...] atitudes de superação na vida do ser independentemente da vida social ou profissional”. Nesse sentido:

Tanto a interdisciplinaridade quanto a resiliência passam pelo jogo do sim e do não. A interdisciplinaridade preocupa-se com as experiências vividas, analisa-as em diferentes aspectos. A resiliência surge nessa análise, pois estuda o processo do viver e sua superação aos problemas. [...] A vida apresenta muitas armadilhas e o que diferenciará o comportamento de cada pessoa é como se enxerga diante dela mesma e de que maneira está seu processo de autoconhecimento e autodesenvolvimento. (VARELLA, 2010, p.84)

Consequentemente, para o fortalecimento da prática docente interdisciplinar, a humildade, a coerência, a espera, o respeito e o desapego tornam-se princípios fundamentais para o desenvolvimento do trabalho no espaço escolar. Significa, para o docente, adotar um comportamento de abertura para se compreender que os aspectos ocultos da docência, envolvem descobrir possibilidades dentro das adversidades da profissão (FAZENDA; CASADEI, 2012).

Desse modo, pressupõe-se que ser docente, na atualidade, e enfrentar os desafios profissionais exige estar disposto a mudar as próprias atitudes. Aprender a agir com ousadia, criatividade e afetividade, ultrapassando os limites de uma formação estritamente técnica, repensando o conceito de escola, superando a visão

fragmentada do conhecimento, transformando a forma de olhar para si, para o outro e para o mundo.

3. MÉTODO

Compreender o desenvolvimento humano a partir do percurso de vida pessoal e profissional da pessoa, por meio do relato oral, exige do pesquisador direcionar o olhar para além dos elementos aparentes e suas formas evidentes e quantificáveis. Faz-se necessário trabalhar com os aspectos subjetivos, sutis, singulares, sob a perspectiva da pessoa, suas maneiras particulares de se mostrar no processo formativo pessoal e profissional. Torna-se imprescindível, também, trabalhar com os aspectos intrínsecos do ser humano e sua relação consigo, com o outro e com o meio em que vive. Portanto, uma pesquisa na área educacional, implica uma abordagem teórica e metodológica de investigação que favoreça a compreensão dos fenômenos educacionais, por intermédio de formas singulares de se olhar e analisar a realidade educativa. Nesse sentido, foi fundamental buscar uma metodologia que atendesse aos objetivos desta pesquisa, considerando que se refere, principalmente, “[...] ao estudo da vida das pessoas, de experiências vividas, de comportamentos, emoções e sentimentos, compreendendo análises de práticas sociais cotidianas, pessoais ou coletivas.” (SILVA; MAIA, 2010, p. 2)

Este método de pesquisa exigiu uma abordagem qualitativa, ou seja, que privilegiasse as interações entre o pesquisador e os sujeitos investigados. De acordo com Koller (2004), em toda e qualquer pesquisa pode-se prever a interação entre pesquisador e pesquisados, principalmente na pesquisa qualitativa, que pode favorecer os processos proximais, por meio da transmissão de energia entre ambos. Nesse modelo de pesquisa, o pesquisador insere-se no processo proximal e assume uma função primordial no gerenciamento da energia. Assim, o processo proximal, “[...] além de constituir o foco da pesquisa, adquire uma função de viabilizar a sua realização, revelando-se um procedimento através do qual o pesquisador conduz a investigação” (KOLLER, 2004, p. 282).

3.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa exploratória destinou-se a gerar conhecimentos atualizados e relevantes quanto à resiliência no âmbito educacional.

Segundo Gil (1999, p. 43), as pesquisas exploratórias proporcionam uma visão geral e aproximada de determinado acontecimento, especialmente quando se trata de um “[...] tema pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.” Essas pesquisas, muitas vezes, representam a primeira fase de uma investigação mais vasta. Quando se trata de um tema mais genérico, faz-se importante esclarecer e delimitar seu estudo, o que implica em revisar a literatura, discutir com especialistas do assunto, além de outros processos. Desse modo, o resultado final dessa metodologia configura-se no esclarecimento do problema, possibilitando sua investigação por meio da sistematização dos procedimentos.

Nesse contexto, a pesquisa qualitativa representa um avanço significativo no campo de estudos em ciências humanas porque ocupa espaços que os estudos quantitativos não conseguem alcançar; espaço de diálogo com o humano, espaço que busca os significados que estão implícitos aos objetivos, “[...] espaço de reconstrução de uma ideia mais abrangente do que é empírico, um espaço de construção de novos paradigmas para as ciências humanas e sociais” (HOLANDA, 2006, p. 156).

Este estudo buscou na fenomenologia a essência do fenômeno e para acessá-lo fez-se necessário utilizar como recurso a redução fenomenológica para compreender e legitimar cientificamente a verdade do sujeito. A intersubjetividade, também como um elemento importante na pesquisa fenomenológica, foi considerada porque significa “[...] a relação estabelecida entre o *sujeito-pesquisador* e o *sujeito-pesquisado* – duas histórias próprias que se encontram para compreender um fenômeno” (ANDRADE; HOLANDA, 2010, p. 259).

Assim, lançou-se mão da fenomenologia como utilizada no campo da psicologia, que visa investigar o mundo vivenciado pelo sujeito, o sentido ou o significado dessa vivência em determinada situação, com o propósito de buscar a essência do fenômeno. De acordo com Dutra (2002, p. 377), a opção pelo método fenomenológico é apropriada quando a investigação tem por objetivo compreender a experiência do sujeito, uma vez que a ação do sujeito, ao contar sua experiência, não se limita “[...] somente a dar a conhecer os fatos e acontecimentos da sua vida. Mas significa, além de tudo, uma forma de existir com-o-outro; significa compartilhar o seu ser-com-o-outro”.

Nesse aspecto, a pesquisa fenomenológica prepara o pesquisador para novas descobertas, outros tipos de conteúdos e temas que possam surgir durante o estudo e, por essa razão, esse modelo de pesquisa comumente apresenta resultados imprevistos, devendo o pesquisador abrir-se ao inesperado para melhor compreender seu objeto de estudo (ANDRADE; HOLANDA, 2010).

3.2 Local e participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de uma cidade do Vale do Paraíba Paulista. Planejou-se abordar o número de 20 (vinte) participantes, visto ser este o número de docentes que compunham o quadro pedagógico da escola, à época. Dentre esses docentes, incluíam-se todos os professores (efetivos, contratados e terceirizados vinculados às empresas prestadoras de serviços) e a equipe diretiva – gestora, vice-gestora e orientadora pedagógica, independentemente do gênero, da idade, do tempo de serviço na escola e na educação municipal.

Devido às mudanças no contexto político, a partir das eleições municipais e da posse da nova administração da Secretaria municipal da educação, em janeiro de 2013, várias alterações ocorreram neste quadro de professores da escola. Nesse sentido, foi possível então acessar apenas os docentes em efetivo exercício nas classes regulares da educação infantil, ensino fundamental de 1º ao 5º anos, gestora e orientadora pedagógica, totalizando uma população de treze docentes.

3.3 Instrumentos

3.3.1 Questionário sócio-ocupacional

Os dados foram coletados por meio de um questionário utilizado para a coleta de informações pessoais e socioocupacionais básicas dos participantes (Apêndice A), com relação à idade, gênero, estado civil, escolaridade, regime e jornada de

trabalho, função ou cargo, tempo de atuação na escola e na carreira do magistério, visando caracterizar o perfil dos participantes desta pesquisa.

3.3.2 Entrevista de narrativa autobiográfica

A entrevista de narrativa autobiográfica utilizada como instrumento nesta pesquisa configura-se como pertencente ao campo da história oral e abrange os estudos sobre histórias de vida; caracterizando-se como uma tendência metodológica das pesquisas sociais e humanas, em especial os estudos sobre memórias, trajetórias pessoais, diários, biografias e autobiografias. Tendência que ocupa lugar na historiografia porque representa os esforços da pessoa ao construir uma interpretação longitudinal de si mesmo, atribuindo-lhe uma função de contador da própria história, que não é livre e neutra porque envolve a complexidade de suas vivências e permite expressar suas aflições, decepções, anseios e esperança (SAVELI, 2009).

Pereira e Lima (2010, p. 7) afirmam que as pesquisas que utilizam as narrativas autobiográficas possibilitam aos participantes “[...] tomar a própria vida, ou detalhes da experiência, como assunto da narração”.

Para Fritz Schütze, pesquisador alemão que desenvolveu a análise de narrativas (narrationsanalyse) nos anos de 1970, uma “[...] sociedade é constituída e modificada na interação com os indivíduos” e “não pode ser compreendida sem os indivíduos e suas ações” (WELLER, 2008, p. 4).

Segundo Brandão e Germando (2009, p. 8):

[...] a forma narrativa fornece a estrutura ou arcabouço que permite à pessoa conferir sentido às experiências pessoais e coletivas, incluindo a ideia que faz sobre si mesma ao longo da vida. As narrativas ordenam o vivido, construindo as regras que organizam a memória do passado e orientam a consciência atual do narrador e a sua ação futura.

Portanto, a entrevista de narrativa autobiográfica possibilita “[...] dar vez e voz à pessoa-sujeito da investigação e, desse modo, oportunizar-lhe aprender, crescer e se desenvolver a partir de suas experiências pessoais, profissionais.” (SILVA; MAIA, 2010, p. 4)

Nesta pesquisa, o uso das narrativas autobiográficas pareceu pertinente para fornecer dados para a análise das experiências de vida e de trabalho dos docentes, para favorecer a investigação dos processos de resiliência dos professores e de que forma esses processos interferiram no desenvolvimento do trabalho individual e coletivo.

3.4 Procedimentos de coleta dos dados

Este projeto de pesquisa foi submetido à aprovação do Comitê de ética em pesquisa (CEP) da Universidade de Taubaté (Unitau), conforme estabelece a Resolução 196/96 do Conselho nacional de saúde. A aprovação ocorreu em 19 de outubro de 2012, por meio da Declaração N^o 429/12 (Anexo A) e, em seguida, foi encaminhado um ofício (Anexo B) para a Secretaria municipal de educação, solicitando autorização para a pesquisa.

Após assinatura do termo de autorização pela Secretaria de educação (AnexoC), foi realizado o contato com a direção da escola para entrega desta autorização e planejamento com a gestora do encaminhamento da pesquisa de campo, definindo-se uma reunião para as devidas informações sobre a pesquisa e a adesão dos docentes interessados. (Anexos D e E).

A reunião aconteceu no dia 05 de dezembro de 2012, nas dependências da Escola, no Horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), reuniões que acontecem semanalmente nas escolas municipais, em que foram fornecidos todos os esclarecimentos quanto aos objetivos principais da pesquisa, a importância do problema a ser investigado, o estímulo à participação, ressaltando sua importância para o sucesso do estudo, bem como sua natureza voluntária. Foi garantido o sigilo da identidade dos participantes e do local onde trabalham, bem como a saída do estudo a qualquer momento, se assim desejassem. Participaram desse primeiro encontro onze docentes e todos assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido, em duas vias, sendo que uma via ficou sob a posse do participante e a outra sob a guarda da pesquisadora (Anexos F e G). Deste número de participantes, três não participaram das entrevistas por motivo de transferência para outras escolas

e novos professores, em reuniões posteriores, foram convidados a participar, totalizando treze participantes.

A coleta das informações do perfil dos participantes foi realizada nos meses de abril e maio de 2013 e, em seguida, procedeu-se as entrevistas para a narrativa autobiográfica, realizadas individualmente com os docentes, agendadas previamente, a partir de uma pergunta de natureza disparadora: “Você poderia me contar sobre os desafios que enfrentou ao longo de sua carreira profissional como docente e como lidou com eles?”

Para a efetivação das entrevistas foi necessário um ambiente tranquilo, sem intervenções externas, para a garantia da confidencialidade das informações e do anonimato. Foram feitas na própria escola, em momentos oportunos e, na impossibilidade de um horário adequado, na residência do próprio participante mediante o seu consentimento.

No registro das narrativas, foi utilizado um gravador digital e o arquivo destruído após transcrição. A duração das entrevistas variou entre vinte minutos a uma hora e meia de narração, visto que o participante teve total liberdade para abordar, em seu relato, as experiências que considerasse importantes e pertinentes. A pesquisadora, ao longo da entrevista, fez intervenções apenas quando percebia a necessidade de algum esclarecimento complementar ou redirecionamento para a temática da pesquisa. As gravações foram transcritas da linguagem verbal para a escrita, literalmente, e esse material ficará sob a guarda da pesquisadora por cinco anos; em seguida, serão descartados.

Salienta-se que as transcrições não foram aqui anexadas por conta da questão do sigilo das identidades dos participantes. Todavia foi disponibilizado à banca para efeito de consulta.

3.5 Procedimentos de análise dos dados

Foi feita a análise dos questionários sócio-ocupacionais para caracterização do perfil dos participantes, quanto à idade, gênero, estado civil, escolaridade, regime e jornada de trabalho, função ou cargo, tempo de atuação na escola e na carreira do

magistério. Para a análise das entrevistas de narrativa autobiográfica, o método utilizado foi o fenomenológico, que trata da descrição da experiência tal como ela se apresenta, ou como o sujeito a interpreta e a reconstrói.

A organização do processo interpretativo ocorreu mediante a preparação e reunião dos dados, a avaliação de sua qualidade e a elaboração de unidades significativas. Cada docente entrevistado recebeu um código E, garantia de seu anonimato, que corresponde à palavra entrevistado, acompanhada de um número ordinal que caracteriza a ordem das entrevistas; para o pesquisador foi utilizada a letra P.

Preliminarmente, foi realizada a leitura aprofundada de cada entrevista de forma a o pesquisador impregnar-se pelo conteúdo e obter uma visão do conjunto dos dados, ao mesmo tempo apreendendo as particularidades presentes nessa totalidade parcial.

A análise das narrativas autobiográficas dos participantes, de acordo com a metodologia fenomenológica proposta por Amedeo Giorgi, em 1985 (ANDRADE; HOLANDA, 2010), compreende as descrições de depoimentos, relatos ou entrevistas sobre experiências vividas em relação a um determinado fenômeno e organiza-se em quatro etapas: o sentido do todo, a discriminação das unidades significativas, a transformação da linguagem do sujeito em linguagem científica e a síntese das unidades significativas.

O sentido do todo refere-se à leitura de todo o depoimento do sujeito com o objetivo de um sentido geral do texto para a compreensão da linguagem própria dele. A discriminação das unidades significativas é a segunda etapa de análise e que corresponde à identificação das unidades significativas com foco no fenômeno a ser pesquisado. Na terceira etapa, unidades significativas transformadas, o pesquisador transforma as linguagens comuns dos sujeitos em uma linguagem psicológica, dando ênfase ao fenômeno investigado, ou seja, o pesquisador expressa o sentido psicológico contido nessas linguagens. A última etapa é a fase em que o pesquisador sintetiza todas as unidades significativas transformadas em uma declaração que consiste de significados psicológicos em relação aos fenômenos observados, a partir das experiências dos sujeitos. Essa fase refere-se à estrutura da experiência, denomina-se síntese das unidades significativas transformadas (ANDRADE; HOLANDA, 2010).

De acordo com Fernandes (2012), esse processo de delimitação das unidades de significado que emergem durante a análise do conteúdo das narrativas dos participantes revela-se uma fase morosa e exige do pesquisador leituras e releituras de todas as transcrições para que se possa compreender o sentido de todo o relato. Na sequência, a transformação dessas unidades identificadas implicou utilizar a redução fenomenológica para determinação da estrutura essencial do fenômeno em estudo.

Os depoimentos foram decodificados, a partir dos significados das narrativas e como resultado das “[...] reflexões feitas pelo pesquisador na sua trajetória de vida pessoal e profissional, ancoradas numa ótica existencial da condição humana.” (DUTRA, 2002, p. 377).

Segundo Brandão e Germando (2009, p. 9) é importante analisar os “[...] aspectos referenciais (conteúdo) e textuais (estrutura), de modo a observar os temas mais significativos nas trajetórias de vida estudadas, bem como a forma como são construídos os enredos”, a organização e a explicação dos fatos vividos ao longo da narrativa. O embasamento de análise do material foi feito a partir das construções teóricas e da classificação das informações.

Por fim, partindo-se da compreensão de que os pesquisados são também construtores deste estudo, assumiu-se diante deles a postura de responsabilidade, respeito e ética profissional que transcende o contexto da pesquisa, comprometendo-se a pesquisadora a comunicar, após a finalização da pesquisa, os resultados aos docentes participantes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresenta-se os resultados e a discussão dos dados coletados por intermédio do questionário socioocupacional (Apêndice A) e a análise das entrevistas de narrativa autobiográfica dos treze participantes desta pesquisa.

4.1 Questionário sócio-ocupacional: características dos participantes

Traçou-se o perfil dos participantes a partir das características pessoais, da formação acadêmica, do regime de trabalho, das funções e dos cargos, das experiências em outras redes de ensino, do tempo de serviço, da jornada de trabalho diário e de outras experiências dos participantes e sistematizou-se os dados em tabelas temáticas.

A tabela 1 apresenta as Características pessoais dos participantes, verificando-se que eram 100% mulheres, 85% casadas; 54% encontravam-se na faixa etária entre 31 e 40 anos, 77% tinham filhos e, deste grupo, 46% com 2 filhos.

**Tabela 1. Características pessoais dos participantes
N= 13**

Indicadores	Características	F	%
Sexo	Feminino	13	100%
Idade	18 a 25 anos	0	0%
	26 a 30 anos	1	8%
	31 a 40 anos	7	54%
	41 a 50 anos	3	23%
	Acima de 51 anos	2	15%
Estado Civil	Solteiro	2	15%
	Casado	11	85%
	Separado	0	0%
	Viúvo	0	0%
	Outro	0	0%
Filhos	Sim	10	77%
	Não	3	23%
Número de filhos	Nenhum	3	23%
	1 Filho	3	23%
	2 Filhos	6	46%
	3 filhos	0	0%
	4 Filhos	1	8%
	Acima de 5 filhos	0	0%

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

Em relação ao indicador sexo, o fato de todos os participantes deste estudo serem professoras, confirma os dados das pesquisas nacionais, demonstrando que o magistério, principalmente no ensino fundamental das séries iniciais¹, é composto em sua maioria por mulheres, protagonizando o fenômeno chamado de feminização do ensino no início da educação básica.

De acordo com o documento lançado em 2004 pela Organização das Nações Unidas (UNESCO) para a Educação, ciência e cultura, sobre a pesquisa do *Perfil dos Professores Brasileiros*, por meio da revisão teórica realizada por André (2002, p. 45), “[...] o conceito de feminização no magistério não se refere apenas à participação maciça de mulheres nos quadros docentes, mas também à adequação do magistério às características associadas tradicionalmente ao feminino”. Os autores relacionam o papel da mulher à maternidade, ao cuidado com os filhos, à afetividade e à emoção. Conseqüentemente, uma professora nas séries iniciais tem melhores habilidades para “cuidar dos alunos menores”, enquanto os homens que optam pelo magistério decidem pelo ensino de jovens e adultos.

Quanto ao indicador idade, a predominância da faixa etária entre 31 a 40 anos aponta também uma característica presente no documento supracitado sobre os professores brasileiros, caracterizando-os como relativamente mais jovens, se comparados aos professores de outros países. Esse perfil pode estar relacionado à renovação constante nos quadros do magistério como efeito dos concursos públicos, aposentadoria precoce e abandono da profissão (UNESCO, 2004, p. 48).

Com relação ao indicador estado civil, 85% dos participantes eram professoras casadas e 77% eram mães. O indicador número de filhos foi de 1 e 2 para um percentual de 69% dessas professoras. A redução do número de filhos observada neste estudo pode relacionar-se “[...] ao lugar da maternidade na identidade social das mulheres e, também, o fato de as mulheres estarem ingressando maciçamente no mercado de trabalho” (SORJ; FONTES, MACHADO, 2007, p. 578). Em outras palavras, a questão da opção pela redução do número de filhos, para muitas mulheres, pode configurar a prioridade da carreira profissional na atualidade.

¹ensino fundamental das séries iniciais refere-se ao nível de ensino do 1º ao 5º anos e finais do 6º ao 9º, alteração feita pela nova Lei nº 11.274/2006, que instituiu o ensino fundamental obrigatório com duração de nove anos, acrescentando um ano ao anterior ensino de 8 anos, da 1ª a 8ª séries.

A tabela 2 trata da formação acadêmica e mostra que todos os participantes apresentaram formação universitária (100%) e destes, 38% têm pós-graduação em nível de especialização.

Tabela 2. Formação acadêmica
N=13

Indicadores	Grau de escolaridade	F	%
Formação acadêmica	Ensino superior – Graduação	13	100%
	Pós-graduação – especialização	5	38%
	Pós-graduação – mestrado/doutorado	0	0%

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

Sobre o indicador formação acadêmica, todos os participantes tinham curso de pedagogia, formação em nível universitário, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que, em seu Artigo 62, estabelece:

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)

Na tabela 3, observa-se, quanto ao regime de trabalho, que 85% dos participantes eram efetivos, ou seja, ingressaram na rede municipal de ensino após aprovação em concurso público, e 15% trabalhavam em regime de contratação, configurando-se professores temporários.

Tabela 3. Regime de trabalho

Indicadores	F	%
Efetivo	11	85%
Temporário	2	15%
Total	13	100%

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

O regime de trabalho com um percentual expressivo (85%) dos participantes com o indicador efetivos representa o cumprimento à legislação federal quanto à contratação de trabalhadores no serviço municipal, a partir da aprovação em concurso público.

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988)

Quanto à formação acadêmica e ao regime de trabalho, fica evidente a influência do exossistema, ou seja, a intervenção das políticas públicas brasileiras implementadas na década de 90, por meio das leis que regulamentam a carreira profissional no funcionalismo público. Isso significa que são acontecimentos que influenciam os processos de desenvolvimento no contexto imediato no qual o docente se insere, enquanto funcionário público, ao mesmo tempo que esse também exerce influência sobre tal contexto (BRONFENBRENNER, 2011).

A tabela 4 identifica as funções e cargos exercidos durante a carreira do magistério e em exercício na escola, local deste estudo. Demonstra que todos os participantes exerceram ou exerciam a docência (100%), sendo que, destes, 69% iniciaram a carreira como estagiário, 8% tiveram experiências em funções de liderança e 23% estiveram em outros cargos distintos.

**Tabela 4. Funções e cargos
N=13**

Indicadores	Função ou cargo	F	%
Posição atual na escola	Professor	11	85%
	Equipe diretiva	2	15%
Exercidos durante a carreira do magistério	Estagiário	9	69%
	Professor	13	100%
	Gestor	1	8%
	Técnico	0	0%
	Outro	3	23%

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

Quanto às funções e cargos exercidos, todos os participantes ingressaram na carreira do magistério municipal no cargo de professor, como um pré-requisito para a inserção na educação do município. Importante salientar que 69% experienciaram o período de estágio docente. Segundo Nunes e Fraga (2006, p. 305), é “[...] no estágio que o acadêmico começa a se sentir diretamente responsável por seus alunos e conhece a realidade da escola pela ótica docente”, desse modo o estágio pode favorecer “[...] uma transposição didática próxima das práticas” (PERRENOUD, 2002, p. 27) e facilitar a adaptação ao exercício do magistério.

Nesse aspecto, é possível recorrer a Castro (2001), no que se refere ao sentido da resiliência na formação docente, pois o estágio, como parte do processo formativo desses profissionais, pode contribuir para amenizar um eventual choque no início da carreira. A partir da experiência do estágio, o docente, ao se defrontar

com contextos escolares adversos, estará mais familiarizado com as situações que exigem flexibilidade, e isso pode significar que conseguirá enfrentá-las com mais segurança.

A Tabela 5 ressalta as experiências em outras redes de ensino”, indicando que 54% trabalhavam ou trabalharam, anteriormente, em escolas particulares e 31% em escolas estaduais.

Tabela 5. Experiências em outras redes de ensino

Indicador	Tipo de rede	F	%
Experiências em outras redes de ensino	Estadual	4	31%
	Particular	7	54%
	Outra	0	0%
	Não tem	2	15%
Total		13	100%

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

As experiências em outras redes de ensino podem refletir a questão salarial do professor no Brasil, em que, para complementar a renda pessoal e familiar, muitos professores ampliam suas jornadas de trabalho. No referido documento da Unesco, de maneira geral, os docentes das escolas particulares têm condições econômicas e sociais superiores aos docentes das escolas públicas (UNESCO, 2004). Do ponto de vista do aperfeiçoamento profissional, as experiências em outras redes de ensino tornam-se significativas aos docentes por proporcionarem a diversidade da prática pedagógica e a ampliação dos conhecimentos.

Essas experiências em outros ambientes podem fomentar o processo evolutivo do docente e se configurar a chamada transição ecológica, pois envolvem os padrões que se estabelecem no tempo, do micro ao macrotempo, além das influências mútuas que ocorrem nos diversos ambientes em que a pessoa se encontra inserida (BRONFENBRENNER, 1996). Desse modo, apesar de a questão salarial representar a necessidade de complementação de renda, essas experiências podem significar o desenvolvimento da resiliência, visto que o docente refém dessa realidade terá de enfrentá-la de forma positiva, buscando recursos próprios, ou seja, habilidades psicológicas que favoreçam sua adaptação em cada ambiente de trabalho (FAJARDO, 2010).

A tabela 6 trata do tempo de serviço. Observou-se que 92% dos participantes estavam na carreira do magistério há mais de 5 anos, sendo este também o tempo de atuação de 54% deles na escola.

Tabela 6. Tempo de serviço

Indicadores	Tempo	F	%
Tempo de trabalho na escola	Menos de 1 ano	2	15%
	Entre 1 e 5 anos	4	31%
	Entre 5 e 10 anos	7	54%
	Acima de 10 anos	0	0%
Tempo de carreira no magistério	Menos de 1 ano	0	0%
	Entre 1 e 5 anos	1	8%
	Entre 5 e 10 anos	8	62%
	Entre 10 e 15 anos	2	15%
	Entre 15 e 20 anos	0	0%
	Entre 20 e 25 anos	0	0%
	Mais de 25 anos	2	15%

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

Com relação ao tempo de serviço, observa-se a busca pela estabilidade que o serviço público oferece. Muitos docentes optam pela carreira na área pública pela segurança de um emprego estável, conforme estabelece o Artigo 41 da Constituição Federal, “[...] São estáveis após três anos de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público” (BRASIL, CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988).

A questão da estabilidade no serviço público remete à análise da influência do tempo para o desenvolvimento da carreira docente, que se dá a partir das mudanças e continuidades durante a caminhada profissional, a partir das interações entre os docentes (processos proximais) e no contexto escolar (ambiente ecológico). Esses processos proximais no contexto escolar que favorecem o desenvolvimento humano, particularmente do docente, remetem às influências dos eventos que nele ocorrem, seja no nível micro, meso ou do macrotempo. Os pequenos eventos (microtempo) do dia a dia nas escolas podem ser representados pelas questões que envolvem a chegada ou a saída de alunos e colegas de trabalho. A periodicidade de eventos com intervalos maiores de tempo (mesotempo) pode ser analisada a partir de questões como a disciplina dos alunos e a rotina profissional docente. Composto os eventos mutáveis através das gerações (macrotempo) encontram-se, como exemplo, as determinações advindas dos órgãos superiores municipais ou federais que interferem diretamente na prática profissional. É certo que esse conjunto de

eventos ocasiona efeitos cumulativos ao docente e afetam o seu desenvolvimento como pessoa e profissional (BRONFENBRENNER, 2011).

A tabela 7 apresenta a jornada de trabalho diário”, cujo tempo destinado ao trabalho na escola era de 4 a 8 horas para 85% dos participantes. O tempo diário destinado aos assuntos de trabalho, como estudos e planejamentos das aulas realizados fora da escola, era de 1 e 2 horas, para 62%, e a partir de 2 horas, para 38% dos participantes.

**Tabela 7. Jornada de trabalho diário
N=13**

Indicadores	Jornada de trabalho	F	%
Diária	Entre 4 e 8 horas	11	85%
	Entre 8 e 12 horas	2	15%
	Acima de 12 horas	0	0%
Tempo diário reservado a assuntos relacionados ao trabalho (fora da escola)	Entre 1 e 2 horas	8	62%
	Entre 2 e 3 horas	2	15%
	Acima de 3 horas	3	23%

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

Quanto à jornada de trabalho, de acordo com o artigo 2º, § 4º da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, nº 11.738/2008, fica estabelecido que essa jornada de é composta por um limite máximo de dois terços da carga horária para atividades com alunos e, no mínimo, um terço da jornada de trabalho deve ser utilizada para atividades extraclasse (fora da escola). Desse modo, os participantes deste estudo cumpriam o que é determinado pela legislação. Todavia, vale ressaltar que:

Evidentemente, não basta que a lei determine a composição da jornada do professor. Para que essa mudança cumpra plenamente o papel pedagógico que dela se espera, deverá vir acompanhada de mudanças na escola, começando pela reorganização dos tempos e espaços escolares, interação entre disciplinas e outras medidas que serão determinadas pelas políticas educacionais e pelo projeto político-pedagógico de cada unidade escolar, gerido democraticamente por meio do conselho de escola. Assim, a definição de uma jornada de trabalho compatível com a especificidade do trabalho docente está diretamente relacionada à valorização do magistério e à qualidade social do ensino, uma vez que o tempo fora da sala de aula para outras atividades educativas interfere positivamente na qualidade das aulas e no desempenho do professor. (BRASIL, 2008)

Portanto, é sabido que a carga horária de trabalho de um professor vai muito além do que está prescrito em lei. O trabalho docente envolve, principalmente, a

carga emocional e, nesse sentido, existem aspectos que “[...] remetem a tarefas invisíveis que demandam igualmente a afetividade e o pensamento dos professores.” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 114). São essas “tarefas invisíveis” que sobrecarregam o docente causando-lhe, muitas vezes, desestímulo e desencanto com a profissão pela impossibilidade de usufruir o tempo livre para investir em outras atividades que proporcionam bem-estar, como o lazer com a família e com os amigos. Essa sobrecarga de trabalho confirma que a resiliência “[...] é a arte de navegar nas torrentes” (CYRULNIK, 2001, p. 225).

A Tabela 8 refere-se à atuação dos docentes em áreas distintas às da educação, inclusive sem remuneração. Os dados apontaram que 92% trabalhavam exclusivamente no magistério e 25% participavam de trabalhos voluntários.

**Tabela 8. Outras experiências dos participantes
N=13**

Indicadores		F	%
Exerce outra profissão além do magistério	Sim	1	8%
	Não	12	92%
Participa de trabalho voluntário (não remunerado)	Sim	3	25%
	Não	10	75%

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

Estes dados podem relacionar-se à sobrecarga de trabalho do docente, as “tarefas invisíveis”, supracitadas por Tardif e Lessard (2009). São essas tarefas que, provavelmente, impossibilitam outras experiências, conforme demonstrado no indicativo exerce outra profissão além do magistério, em que 92% dos participantes afirmaram não desenvolver, assim como 75% indicaram não participar de trabalhos voluntários.

Os estudos de Tardif e Lessard (2009) apontam que boa parte dos professores se compromete exclusivamente com a profissão, entregando-se às tarefas pedagógicas que vão além daquelas comumente exigidas (tarefas invisíveis), sem calcular as horas utilizadas para realizá-las. Apesar de o processo de ensino no ambiente escolar se caracterizar como tarefa central da atividade docente, existem outras atividades realizadas fora da escola que exigem dedicação, desde o planejamento das aulas até às atividades relacionadas ao aperfeiçoamento profissional. Desse modo, é possível considerar que esse compromisso com a profissão pode ser um fator de impedimento à realização de trabalhos alheios à docência.

4.2 Sistematização dos dados das entrevistas de narrativa autobiográfica

Esta seção apresenta as sínteses do estudo das narrativas autobiográficas dos treze participantes, analisadas de acordo com o método fenomenológico de Giorgi (1985).

Conforme especificado no capítulo três sobre o método e os procedimentos de coleta dos dados, a partir da pergunta disparadora: “Poderia me contar sobre os desafios que enfrentou ao longo de sua carreira profissional como docente e como lidou com eles?”, os participantes tiveram livre arbítrio para discorrer sobre suas experiências no exercício do magistério. Relembrar momentos vividos, como os desafios da profissão, erros e acertos, sucessos e fracassos, assim como a paixão e orgulho do que se faz, proporcionou aos participantes retomar a própria história e repensar o desenvolvimento profissional e pessoal.

Optou-se, inicialmente, por organizar as narrativas de cada participante em quadros, denominados Quadro síntese da análise da narrativa. Cada quadro apresenta as temáticas que emergiram enquanto Unidades significativas, Unidades significativas transformadas e Síntese das unidades significativas transformadas”, de forma que, para cada participante, foi feito um quadro síntese, embora tenha havido recorrência de algumas temáticas. A coluna síntese das Unidades significativas transformadas apresenta a análise à luz do processo de resiliência. Na sequência, são apresentados os perfis dos participantes e as respectivas Sínteses das narrativas autobiográficas na forma de quadros.

4.2.1 Características básicas de E1: casada, 2 filhos, idade entre 41 a 50 anos, graduada, docente na escola e no magistério há mais de 5 anos, com uma jornada diária de trabalho entre 8 a 12 horas.

Quadro 4. Síntese da análise da narrativa de E1

Unidades significativas	Unidades significativas transformadas	Síntese das unidades significativas transformadas
Trajetória de formação	No percurso de formação profissional, a volta de E1 aos estudos proporcionou-lhe motivação. Percebeu as próprias limitações e se reconheceu como profissional no exercício do	Mediante os impasses (desafios) do processo de identidade profissional vivenciados até então, a autorreflexão de E1 favoreceu o enfrentamento (decisão) pela vivência como

	<p>magistério:</p> <p><i>[...] decidi voltar para o curso de magistério [...] encontrei novamente a inspiração 'pra' estudar [...] eu queria terminar o curso 'pra' ter um diploma [...] e também porque a minha vida 'tava' muito vazia [...] aí eu terminei o magistério, em 91, guardei meu diploma e fui seguir outros caminhos [...] eu acho que ainda não 'tava' pronta 'pra' isso [...] Descobri minha vocação profissional exercendo a prática da docência muito depois de formada [...]</i></p>	docente.
Suporte da família	<p>A importância da presença dos pais:</p> <p><i>[...] quando eu me vi sozinha, sem os meus pais, aí eu acho que eu compreendi [...] como meus pais fazem falta na minha vida.</i></p>	O desafio de viver sem o apoio da família possibilitou reconhecer suas limitações e a busca de estratégias de enfrentamento.
Início da carreira	<p>Os desafios e as adversidades:</p> <p><i>Eu já cheguei assim, num lugar (escola) onde ninguém sabia quem eu era, eu não sabia o que fazia. Não foi uma experiência fácil.</i></p>	A necessidade de enfrentar um ambiente desconhecido tornou-se desafiadora e reforçou a busca de recursos de adaptação.
Suporte social da equipe escolar	<p>A importância do acolhimento no ambiente de trabalho:</p> <p><i>[...] ali (na escola) fui construindo as minhas práticas pedagógicas, eu fui buscando lá aquilo que eu tinha estudado [...] eu acho que a gente tem um grupo legal. [...] a gente se diverte, a gente sai, às vezes faz reunião aqui em casa, eu adoro quando vem todo mundo na minha casa [...]</i></p>	E1 vivenciou momentos bem sucedidos com o grupo, dentro e fora do espaço escolar. Esse suporte atuou como fator de proteção e fortaleceu sua resiliência.
Vínculos de afetividade	<p>O sentido do afeto no contexto escolar:</p> <p><i>[...] quando eu saí de lá (primeira escola), eu preparei os alunos 'pra' receber a professora que 'tava' voltando, eu acho isso necessário. [...] eu sempre fiz questão da parte afetiva [...] eu acho que eu estabeleci laços lá (atual escola), com os colegas de grupo, estabeleci vínculos, com a comunidade, com as crianças, com as famílias [...]</i></p>	A relação entre afeto e formação de vínculos contribuiu para o processo de inserção no grupo e alimentou a convivência saudável na escola. Os vínculos afetivos atuaram como fator de proteção.
Vivência de ensino-	O exercício da docência	Para E1, a percepção dos riscos

aprendizagem	confrontou as exigências profissionais com os limites da sua competência: <i>E nesse tempo todo, a gente vai aprendendo, coisa que a gente faz errado a gente revê, faz de novo, e até hoje é assim.</i>	presentes no processo da docência remeteu ao crescimento e ao aperfeiçoamento, exigindo constante enfrentamento.
Respeito à diversidade	O desafio de aceitar a pluralidade: <i>[...] acho que a prática de se colocar no lugar do outro [...] existem outras possibilidades e nem sempre se precisa bater de frente [...] A gente precisa tentar outros caminhos [...] não adoecer, é aceitar isso, aceitar que o outro é diferente e que o outro tem uma história que o faz ser assim.</i>	E1 percebeu que compreender a multiplicidade melhorou o relacionamento interpessoal, um aspecto favorável à harmonia no ambiente escolar.

4.2.2 Características básicas de E2: casada, 2 filhos, idade entre 31 a 40 anos, pós-graduada, docente na escola há menos de 1 ano e no magistério entre 1 e 5 anos, com uma jornada diária de trabalho entre 4 e 8 horas.

Quadro 5: Síntese da análise da narrativa de E2

Unidades significativas	Unidades significativas transformadas	Síntese das unidades significativas transformadas
Trajetória de formação	Desafios pessoais de adaptação ao trabalho <i>[...] sou um pouquinho mais tradicionalista, mas com as novas tendências na educação a gente vai se aprimorando, sei que é bem difícil, mas não é impossível. Então a gente vai ingressando aos poucos, aí eu fui me adequando [...]</i>	E2 reconheceu suas limitações e buscou adequar-se às exigências educacionais da atualidade. Esse desafio reforçou sua adaptação positiva ao contexto escolar.
Experiência significativa	O bom desempenho no trabalho foi confirmado na prática: <i>Era uma sala bem numerosa, 3ºano, onde eu me senti realizada, porque ali eu consegui alfabetizar alguns alunos que tinham mais dificuldades.</i>	O enfrentamento desse desafio foi recompensado pelos resultados positivos do trabalho.
Mudança de trabalho	Vivência de nova função enquanto desafio <i>Em pouco tempo, tive medo de passar para o outro lado (nova função), mas é uma coisa que eu sempre sonhei, almejei. A gente tem que ter sempre desafios para</i>	Os desafios foram elementos motivadores em sua carreira profissional. Esses fatores de risco favoreceram novas formas de enfrentamento.

	<i>poder continuar.</i>	
Suporte social da equipe escolar	O acolhimento do grupo: <i>[...] as meninas (colegas de trabalho) são legais, estão me acolhendo bem, graças a Deus! A gente está trabalhando como uma equipe mesmo [...] Aqui todo mundo colabora com a outra [...]</i>	Constatou que o trabalho em equipe fortaleceu os laços e estimulou a cooperação mútua, atuando como fator de proteção.
Sentido atribuído aos estudos	A importância da aprendizagem: <i>[...] Acabei sanando mais as dificuldades e abrindo a visão para o estudo [...] é o que eu gosto, de pesquisar, adoro comprar livros [...] Terminei minha pós, mas agora quero ver se eu começo outra [...] porque eu vejo que eu preciso aprender muito ainda.</i>	Para E2, a continuidade dos estudos apresentou-se como um fator de motivação para prosseguir na carreira docente, caracterizando-se como um fator de proteção.

4.2.3 Características básicas de E3: casada, 1 filho, idade entre 31 a 40 anos, graduada, docente na escola entre 5 e 10 anos e no magistério entre 10 e 15 anos, com uma jornada diária de trabalho entre 4 e 8 horas.

Quadro 6. Síntese da análise da narrativa de E3

Unidades significativas	Unidades significativas transformadas	Síntese das unidades significativas transformadas
Início da carreira	A in experiência inicial foi desafiadora à docência e exigiu de E3 formas para lidar com os problemas da sala de aula: <i>[...] era uma dificuldade porque eu estava começando, tinha acabado de me formar [...] minha primeira sala, eu tinha um aluno síndrome de down. Ai meu Deus! O que fazer com ele, né? [...] eu não tinha noção nenhuma. [...] Foi uma experiência maravilhosa, porque eu acabei aprendendo com ele [...]</i>	A falta de experiência diante de um ambiente desconhecido apresentou-se como fator de risco e o enfrentamento foi recompensado pelos resultados positivos.
Sentido da docência	E3 se reconheceu responsável pelos alunos, demonstrando autoconfiança em seu trabalho. Esse aspecto potencializou seu processo de resiliência: <i>[...] se eu estou aqui (na escola) é porque eu tenho que fazer a diferença [...] essa é minha missão, mesmo que seja difícil. Alguma coisa de bom eu vou passar para os alunos e eles 'pra' mim.</i>	E3 manteve a autoconfiança mesmo diante de situações desafiadoras, acreditou ser capaz de superar os problemas e conseguir resultados positivos, demonstrando seu potencial de resiliência.

Suporte social da equipe escolar	<p>A afetividade e o bom relacionamento interpessoal favoreceu a qualidade da convivência no cotidiano escolar:</p> <p><i>Nós, professoras, somos muito unidas [...] eu tenho o apoio delas [...] é o que me motiva mesmo [...] porque eu gosto delas.</i></p>	<p>A relação entre afeto e formação de vínculos tornou-se elemento facilitador para a convivência saudável na escola, atuando também como fator de proteção.</p>
Suporte da família	<p>O apoio da família impulsionou a carreira profissional, possibilitando a continuidade do trabalho:</p> <p><i>Eu tenho todo o apoio do meu marido [...] minha mãe era uma amigona minha [...] ela sempre me apoiava, me ajudava.</i></p>	<p>Esse suporte atuou como fator de proteção diante das adversidades da profissão docente.</p>
Exercício da docência na presença de conflitos	<p>A capacidade de controlar suas emoções proporcionou segurança na administração dos conflitos que surgiam no dia a dia:</p> <p><i>Agora, enfrento as coisas, sou durona. Eu tento ser o mais forte que eu posso, em tudo.</i></p>	<p>O autocontrole favoreceu o enfrentamento dos desafios, atuando como um fator de proteção frente aos riscos dos conflitos.</p>

4.2.4 Características Básicas de E4: Casada, 2 filhos, idade entre 31 a 40 anos, graduada, docente na escola entre 1 e 5 anos e no magistério entre 5 e 10 anos, com uma jornada diária de trabalho entre 4 e 8 horas.

Quadro 7. Síntese da análise da narrativa de E4

Unidades significativas	Unidades significativas transformadas	Síntese das unidades significativas transformadas
Início da carreira	<p>O primeiro desafio de E4 foi perceber-se frágil diante das dificuldades da sala de aula, mas buscou recursos para desenvolver seu trabalho:</p> <p><i>[...] eu fui 'pra' uma escola que foi um desafio 'pra' mim, grande, que eu tive. Aprendi muito também. Lidar com as dificuldades de aprendizagem é complicado. Você não saber como fazer, buscar alternativas, pensar, sentar e preparar aula, como que eu vou atingir aquele aluno, o que eu posso fazer 'pra' melhorar, né? Foi um desafio!</i></p>	<p>Adaptar-se a um ambiente adverso foi um desafio e caracterizou-se como fator de risco. A necessidade de adaptação exigiu enfrentamento e impulsionou o processo de resiliência.</p>
Experiência desafiadora	<p>O exercício da docência foi marcado pela complexidade do contexto escolar, essa</p>	<p>O desafio das adversidades na escola exigiu de E4 mecanismos de enfrentamento que</p>

	<p>diversidade desafiou seu potencial como docente:</p> <p><i>[...] você tem que lidar com criança indisciplinada, criança que não consegue aprender, pais que não estão nem aí 'pros' alunos, né? Então, isso é muito difícil! [...] Eu tentava de todas as maneiras, como que eu posso atingir essa criança, como que eu posso trazê-lo 'pra' mim, para a aprendizagem.</i></p>	favoreceram sua adaptação.
Suporte social da equipe escolar	<p>O significado do apoio do grupo:</p> <p><i>Eu gosto muito de lá (escola), as pessoas de lá. É isso que me faz ficar lá. Se tem alguma coisa, nós resolvemos e está resolvido. [...] Nós decidimos juntas! Isso faz muita diferença [...] as pessoas lá valem muito mais a pena de conviver, porque uma ajuda a outra, então o trabalho com as crianças, nós acabamos superando.</i></p>	O trabalho em equipe, o apoio mútuo entre os professores tornou-se um fator importante para a sinergia e superação das dificuldades no cotidiano escolar, atuando como fator de proteção.
Sentido da docência	<p>A expressão da sensibilidade na docência:</p> <p><i>Eu tenho que ter um objetivo, um projeto. Se não, as coisas ficam frias! E educação é humana. Estou trabalhando com pessoas.</i></p>	Para E4, o sentido do trabalho pedagógico foi amplo e confirmou-se quando se relacionou ao desenvolvimento das relações humanas, por isso atualizava-se o tempo todo. Confirmando a dinâmica da resiliência como processo de desenvolvimento humano.
Suporte da família	<p>O reconhecimento do esteio familiar:</p> <p><i>Eu quero enfrentar os desafios e conseguir vencê-los. E meus filhos sempre me ajudaram bastante.</i></p>	O apoio dos filhos supriu a sensação de tarefa cumprida, enquanto mãe e contribuiu para o enfrentamento das adversidades na carreira docente, atuando também como fator de proteção.

4.2.5 Características básicas de E5: casada, sem filhos, idade entre 31 a 40 anos, pós-graduada, docente na escola entre 1 e 5 anos e no magistério entre 5 e 10 anos, com uma jornada diária de trabalho entre 4 e 8 horas.

Quadro 8. Síntese da análise da narrativa de E5

Unidades significativas	Unidades significativas transformadas	Síntese das unidades significativas transformadas
Início da carreira	<p>A inexperiência e a formação insuficiente foram desafios no início da docência:</p> <p><i>Eu peguei uma sala de</i></p>	Para E5, a prática pedagógica evidenciou a necessidade de dar continuidade aos estudos. Como estratégia de enfrentamento, retomou a própria formação e

	<i>alfabetização, eram crianças, aí tinham muitas síndromes que eu não conhecia, aí eu tive que estudar [...] foi quando eu comecei a ver algum método novo, algumas coisas novas, e comecei a aplicar 'pra' eles.</i>	aplicou o conhecimento adquirido, o que facilitou sua adaptação e qualificou seu trabalho.
Experiência significativa	E5 conseguiu desenvolver seu trabalho com resultados positivos, esse aspecto favoreceu seu bem-estar na docência e a fez sentir-se realizada: <i>[...] eu peguei uma sala, que hoje é a EJA (Educação de Jovens e Adultos) [...] e foi a melhor sala que eu peguei até hoje [...] era uma sala que você tinha resultado [...] é a melhor sala da minha vida.</i>	A aplicação do conhecimento, adquirido na formação complementar, foi vivenciada como fator de proteção e favoreceu o desenvolvimento da resiliência.
Sentido da docência	O desafio da complexidade do trabalho tornou-se elemento motivador: <i>Eu gosto de trabalhar com quem tem dificuldade de aprendizagem [...] enquanto eu não venço o desafio [...] 'pra' ver o aluno continuando, até ver que ele consegue ir sozinho [...]</i>	O que poderia ser vivenciado como fator de risco, devido à estratégia de enfrentamento, passou a ser percebido como fator de proteção.
Suporte da família	A permanência na carreira docente foi fortalecida pela proteção familiar: <i>[...] eu tinha todo o apoio da minha mãe. O meu pai, ele sempre me apoiou [...] meu marido também, eu não posso reclamar [...]</i>	O apoio familiar foi um importante fator de proteção, reforçando a autoconfiança e estimulando a continuidade da vida profissional.
Identificação com a docência	E5 se reconheceu na docência desde jovem e a vivência com bons modelos profissionais favoreceu sua escolha: <i>Eu já sabia o que eu queria, desde que eu entrei na escola eu falei – 'eu quero ser professora'. [...] eu tive os melhores professores [...] a aula que eu dou hoje é baseada na aula que eu tive [...] Eu acho que isso que me forçou, o que reforçou 'pra' eu ser professora.</i>	Os modelos de referência de professores estimularam e reforçaram a sua escolha pela docência. Esses modelos se caracterizaram como fatores de proteção.
Suporte social da equipe escolar	A convivência harmoniosa da equipe fortaleceu os vínculos e reforçou o bem-estar no ambiente de trabalho: <i>E um dos motivos que me</i>	A equipe de trabalho indicou alto índice de sinergia, estimulando e favorecendo o desenvolvimento profissional, apresentando-se como fator de proteção.

	<i>segura é a (equipe diretiva), entende o nosso lado, apoia tudo o que acontece, depois as professoras, que a gente se dá super bem [...] então, eu acho que é o conjunto [...]</i>	
--	--	--

4.2.6 Características básicas de E6: casada, 4 filhos, idade acima de 51 anos, graduada, docente na escola entre 5 e 10 anos e no magistério há mais de 25 anos, com uma jornada diária de trabalho entre 4 e 8 horas.

Quadro 9. Síntese da análise da narrativa de E6

Unidades significativas	Unidades significativas transformadas	Síntese das unidades significativas transformadas
Início da carreira	<p>E6 assumiu a condição de protagonista da história, através da intuição, criatividade, autonomia e afetividade transformou os desafios do ambiente escolar em novas formas de organização do trabalho pedagógico:</p> <p><i>[...] lá na escola (primeira experiência) eu era tudo: faxineira, lavadeira, recriadora, diretora, supervisora. [...] Completamente isolada e seguindo meu intuito [...] eu só tinha o magistério, não tinha base acadêmica 'pra' muita coisa [...] Já que ninguém 'tava' lá 'pra' cuidar de mim, eu cuidava das crianças [...] Dividi a turma. Dava aula de manhã e a tarde. De noite, eu falava: o que eu vou fazer? Sabe de uma coisa? Eu vou dar aula 'pra' esse povo, de noite. Daí passei a dar aula 'pros' adultos. [...] eu fui me adaptando a isso, tinha que ficar lá [...]</i></p>	Essa adaptação positiva à situação tal como se apresentou e as intervenções para aperfeiçoá-la sugeriram flexibilidade e determinação, enquanto características do processo de resiliência.
Experiência significativa	<p>Ao fazer uma reflexão sobre sua trajetória profissional, E6 percebeu o tempo e a experiência marcante de sua primeira turma. Um fator positivo para seu processo de aprendizagem como docente:</p> <p><i>[...] Sinto muita saudade, mais de mim mesma do que deles (primeiros alunos). Eu aprendi muito com eles. A escola é mais 'pra' gente do que 'pra' eles; é uma troca.</i></p>	E6 reconheceu que ensinar e aprender são processos indissociáveis e complementares, são atividades determinantes para o resultado esperado. Os fatores de proteção foram maiores que os de risco e fortaleceram a resiliência.

Experiência desafiadora	<p>E6 se encontrava em situação de estresse e entendia ter uma missão, apesar da realidade da escola ser um constante desafio, demonstrava sentir-se útil, utilizando a fé como força para prosseguir:</p> <p><i>Daí fui mandada aqui 'pra' (escola), sozinha [...] uma escola assim, que eu não conhecia. Um bairro que tinha uma fama péssima. Enfim, meu Deus, me ilumine e me ajude! E vamos lá! [...] eu peço muito, 'Deus me põe onde for necessário. E heroicamente continuei ali (na escola) [...] não tinham disciplina nenhuma, esse filme agora é diário aqui.</i></p>	A presença de fator de risco foi neutralizada pelo de proteção, por meio da vivência da espiritualidade no enfrentamento das dificuldades.
Vivência de adaptação	<p>O afeto como propulsor do trabalho docente: E6 percebia que o vínculo com os alunos era fator primordial num ambiente escolar complexo, entendia que não há aprendizagem sem afetividade.</p> <p><i>[...] aqui (na escola) em primeiro lugar é o coração, nós temos que ter envolvimento, não adianta ter diploma e querer chegar aplicando o seu conhecimento. Não! Primeiro você usa o seu coração.</i></p>	A afetividade atuou como fator de proteção e contribuiu para a qualidade do trabalho pedagógico na escola, ajudando e facilitando a tarefa profissional.
Suporte social da equipe escolar	<p>O trabalho de equipe foi tomado como diferencial, formado por pessoas com perfil de colaboração e participação. Para E6, ter um grupo participativo manteve a equipe coesa e harmônica.</p> <p><i>[...] no começo da reunião chega uma pessoa, ela falou – vou trabalhar aqui com você [...] e foi uma parceria [...] tenho recebido pessoas ótimas, que se envolvem em tudo [...] Eu sempre contei com o grupo. [...] o que faltava em mim a colega tinha de equilíbrio, e isso é sentido, eu sinto.</i></p>	E6 contou com parcerias que proporcionaram uma dinâmica interativa no ambiente escolar. Esse aspecto constitui-se em fator de proteção, propiciando o processo de resiliência e seu bem-estar na escola.

4.2.7 Características básicas de E7: casada, 2 filhos, idade entre 26 e 30 anos, graduada, docente na escola entre 1 e 5 anos e no magistério entre 5 e 10 anos, com uma jornada diária de trabalho entre 4 e 8 horas.

Quadro 10. Síntese da análise da narrativa de E7

Unidades significativas	Unidades significativas transformadas	Síntese das unidades significativas transformadas
Início da carreira	<p>Mediante os riscos, E7 colocou à prova seu potencial de continuidade no trabalho e fortaleceu sua autoestima e profissionalismo, desde o início da carreira:</p> <p><i>[...] o primeiro desafio que eu enfrentei foi essa questão da confiança [...] chorava, ficava nervosa, e achava que não ia dar certo [...] depois no outro ano, eu tive oportunidade de ficar lá (primeira escola) e acompanhar essas crianças na segunda fase, foi supergostoso [...] esse tempo foi o que mais me marcou, que me fez amadurecer como profissional, que até então era muito insegura.</i></p>	<p>O início da carreira foi marcado por desafios, especialmente fatores de riscos, que exigiram enfrentamento e superação, ou seja, caracterizaram-se como uma experiência de adaptação positiva.</p>
Suporte social da equipe escolar	<p>E7 sentiu-se acolhida e integrada ao grupo. Seu bem-estar foi facilitado pelo apoio dos colegas de trabalho, favorecendo seu desenvolvimento pessoal e profissional:</p> <p><i>[...] voltei 'pro' período da manhã e aí a gente desenvolveu, era uma equipe muito boa [...] ali foi a minha escola 'pro' ensino fundamental [...] então aqui eu me sinto muito feliz, como profissional, como pessoa, é o lugar em que eu me encontrei.</i></p>	<p>O acolhimento do grupo favoreceu sua participação ativa na equipe. A presença de fatores de proteção por parte da equipe escolar facilitou sua qualidade de vida.</p>
Sentido da docência	<p>E7 vivenciava o trabalho como elemento de satisfação que, para ela, fazia parte da identidade profissional:</p> <p><i>A gente tem que depositar confiança no trabalho que a gente faz. Fazer com amor! [...] embora às vezes a gente se sinta cansada, esgotada, às vezes desanimada, mas tem que superar tudo isso, levar em frente [...] eu sou uma professora feliz no período que eu trabalho [...]</i></p>	<p>A identificação com o trabalho atuou como elemento de proteção e favoreceu o processo de resiliência.</p>

Situação de vida atual	E7 preservava sua qualidade de vida, harmonia e bem-estar: <i>[...] estar bem, se sentir bem, fazer com prazer, tudo envolve a vida da gente.</i>	Estes fatores contribuíram para sua adaptação positiva nos diversos ambientes.
------------------------	--	--

4.2.8 Características básicas de E8: casada, 2 filhos, idade acima de 51 anos, pós-graduada, docente na escola entre 5 e 10 anos e no magistério entre 10 e 15 anos, com uma jornada diária de trabalho entre 4 e 8 horas.

Quadro 11. Síntese da análise da narrativa de E8

Unidades significativas	Unidades significativas transformadas	Síntese das unidades significativas transformadas
Trajatória de formação	E8 iniciou sua formação num período de grandes dificuldades, inclusive afetiva. Vivenciava o luto e se fortalecia por meio do trabalho. Recebeu apoio para estudar e se inseriu na docência: <i>Quando fui fazer magistério eu já era casada, já tinha meus filhos e foi numa época que a minha mãe ficou doente [...], eu tive que parar 'pra' ficar cuidando dela [...] com a morte dela eu fiquei deprimida e acabei deixando de dar aula [...] fui trabalhar como secretária em uma paróquia. O padre [...] ofereceu ajuda para eu fazer pedagogia [...] Eu fiz a faculdade, com muita dificuldade, levava meus filhos, mas terminei minha pedagogia. [...] Então eu fui dar aula.</i>	Seu percurso de formação e inserção na carreira docente foi marcado por desafios (doença e falecimento da mãe, cuidado com os filhos), o apoio externo (incentivo de um padre) tornou-se um fator de proteção que, junto à sua perseverança, contribuiu para superar os desafios, fortalecendo sua resiliência.
Sentido da docência	E8 demonstrou motivação, prazer pelo seu trabalho e sentia-se realizada com sua escolha profissional: <i>Eu dou aula porque eu gosto, e o que marca muito a gente é a lembrança de alguns alunos. [...] outro rapaz agradeceu a mim por ensinar a ler e a escrever, mas lembrar as coisas que passamos é muito bom.</i>	A lembrança da interação com os alunos reforçou o sentido do seu trabalho, tornou-se elemento de proteção e fortaleceu a resiliência.
Suporte social da equipe escolar	O acolhimento da equipe e o bom entrosamento do grupo estimulavam a continuidade do trabalho e facilitavam o processo de adaptação: <i>Eu me sinto acolhida, valorizada, qualquer pessoa que chega lá</i>	A equipe escolar mostrou-se eficiente e acolhedora, facilitando o trabalho. A vivência de vínculos favoreceu uma adaptação positiva e fortaleceu a resiliência.

	<i>(escola) é bem acolhida [...] o que é bom é esse laço, essa amizade, essa relação [...] Entre os professores a relação só uniu.</i>	
Suporte da família	O amparo da família contribuiu para a sua permanência na carreira docente: <i>A minha família me apoia em tudo, até eles me dão mais força do que já tenho [...]</i>	O apoio da família facilitou a atuação profissional, agindo como fator de proteção para o enfrentamento das adversidades da docência.

4.2.9 Características básicas de E9: casada, 1 filho, idade entre 41 e 50 anos, graduada, docente na escola entre 5 e 10 anos e no magistério há mais de 25 anos, com uma jornada diária de trabalho entre 4 e 8 horas.

Quadro 12. Síntese da análise da narrativa de E9

Unidade significativa	Unidade significativa transformada	Síntese da unidade significativa transformada
Início da carreira	Na vivência da profissão E9 definiu sua opção profissional: <i>[...] eu comecei a dar aula, quando eu me formei, quando eu fiz magistério [...] me chamavam 'pra' substituir no ginásio [...] mas eu não gostei, daí que eu fui fazer Pedagogia, porque eu gostava mesmo era de criança, adolescente não era minha praia não. [...] comecei a trabalhar no Estado e tal, eu trabalhei 10 anos.</i>	A falta de identificação profissional, a princípio, tornou-se um desafio para E9. Buscou por meio dos estudos uma forma de enfrentamento que favoreceu sua adaptação positiva à docência.
Sentido da docência	Essa leitura longitudinal de vida e a certeza de fazer parte da formação e da realização do aluno tornou mais significativa a carreira docente: <i>[...] é gostoso, tem hora que eu saio, você encontra com um (ex-aluno) – Nossa! eu 'tô' trabalhando não sei aonde', - Ah! eu 'tô' fazendo isso. Agora né, encontra os alunos 'tudo' moço, então é legal. Outro dia mesmo, meu ex-aluno 'tava' dando aula 'pra' mim de natação, um negócio legal, ele 'tava' fazendo pós-graduação em São Paulo, é muito legal, é gratificante.</i>	A identificação de seu papel na vida dos alunos trouxe um novo significado ao trabalho, e esse aspecto atuou como elemento de proteção, favorecendo o processo de resiliência.
Suporte social da equipe escolar	Significado da coletividade: <i>[...] eu acho que todo mundo só</i>	Para E9, o trabalho compartilhado e cooperativo se faz importante para o bom

	<i>não sai daqui (escola) por causa do grupo, porque a gente se dá muito bem [...] não tem competição, todo mundo – ah! vou fazer uma coisa’, faz ‘pra’ todo mundo [...] ‘tá’ todo mundo envolvido [...] a gente trabalha no coletivo.</i>	relacionamento do grupo e fortalece o bom desempenho profissional.
--	--	--

4.2.10 Características básicas de E10: casada, sem filhos, idade entre 26 e 30 anos, pós-graduada, docente na escola e no magistério entre 5 e 10 anos, com uma jornada diária de trabalho entre 4 e 8 horas.

Quadro 13. Síntese da análise da narrativa de E10

Unidades significativas	Unidades significativas transformadas	Síntese das unidades significativas transformadas
Modelos de formação	A experiência vivida motivou e possibilitou o sonho de ser igual a outros professores. Nesse processo percebeu a influência deles na construção de seu projeto de vida profissional: <i>[...] então, você admirando a professora, e fala – quando eu crescer, eu quero ser igual a ela, então essas professoras que fazem a diferença na sua vida.</i>	O modelo positivo de professor estimulou a identificação da busca pela realização profissional, e essa influência alimentou a vontade e a determinação necessárias à manutenção da docência, favorecendo o processo de resiliência.
Início da carreira	E10 percebeu-se inexperiente e buscou recursos em si mesma para enfrentar as dificuldades e desenvolver seu trabalho: <i>[...] foi difícil, porque eu não tinha experiência. De manhã eu ficava com a professora e à noite eu ficava sozinha, tinha que dar conta das crianças, foi mais difícil no começo mesmo, foi a falta de experiência [...] foi lá (primeira escola) que eu aprendi a ter que me virar sozinha.</i>	A inexperiência tornou-se um fator de risco e E10 buscou estratégias para lidar com os desafios de uma sala de aula. Esse enfrentamento e a superação dos obstáculos fortaleceram sua autoconfiança.
Experiência significativa	A dinâmica interativa do trabalho pedagógico criou condições de inovação e de autonomia e reforçou a autoconfiança profissional: <i>[...] você estar levando aquilo que a criança ‘tá’ vivenciando depois, ‘pra’ sala de aula, porque faz sentido ‘pra’ ela [...] então, todos os projetos que eu quis ‘deu’ certo [...]</i>	No exercício da docência, E10 aprendeu a ser professora. Esse enfrentamento favoreceu sua adaptação positiva, fortalecendo o processo de resiliência.

Suporte social da equipe escolar	<p>E10 sentiu-se acolhida pela equipe da escola, percebeu que havia uma convivência saudável. Esse suporte reforçava a harmonia no grupo e o bem-estar docente:</p> <p><i>[...] é a acolhida e o apoio (da equipe da escola). Eu acho que o que faz uma equipe é quando um sabe acolher o outro, sabe apoiar [...] então aqui é o grupo mesmo.</i></p>	<p>Ser acolhida pelo grupo ajudou na adaptação e na integração no ambiente escolar, estimulando seu desenvolvimento profissional. O sentido de um trabalho em equipe caracterizou-se como fator de proteção.</p>
Identificação com a docência	<p>Com o tempo e as vivências profissionais, E10 se reconheceu como uma professora qualificada e autoconfiante:</p> <p><i>[...] em 2009 que eu vi realmente assim 'sou uma professora e tenho competência'. [...] Eu vejo que hoje eu sou diferente, quando começou você fazia muitas coisas erradas, agora não, você tem segurança [...]</i></p>	<p>Os fatores de risco foram minimizados pelos de proteção, E10 enfrentou e superou as dificuldades no exercício do magistério e sentiu-se realizada na profissão.</p>

4.2.11 Características básicas de E11: solteira, sem filhos, idade entre 41 e 50 anos, pós-graduada, docente na escola entre 1 e 5 anos e no magistério entre 5 e 10 anos, com uma jornada diária de trabalho entre 4 e 8 horas.

Quadro 14. Síntese da análise da narrativa de E11

Unidades significativas	Unidades significativas transformadas	Síntese das unidades significativas transformadas
Trajetória de formação	<p>Foi na vivência da profissão que E11 confirmou sua escolha profissional:</p> <p><i>[...] a minha carreira profissional na educação foi assim, foi praticamente por falta de opção [...] Hoje eu gosto, aliás, já gostava, mas agora eu gosto mais ainda.</i></p>	<p>E11 se definiu como docente no exercício da função. A motivação e a identificação com a profissão caracterizaram o processo de adaptação positiva à docência.</p>
Experiência desafiadora	<p>Apesar da inexperiência e sem formação específica para o trabalho, E11 demonstrou predisposição para enfrentar novos desafios:</p> <p><i>[...] sala de criança especial é um desafio, é interessante. E assim tá' indo. 'Tô' gostando. [...] mas quero mais ainda, quero buscar mais.</i></p>	<p>Os desafios da docência tornaram-se motivadores para E11 e sua disposição para encontrar novas formas de fazer, sinalizou ter recursos de enfrentamento.</p>

Suporte social da equipe escolar	A recepção do grupo reforçou sua inserção de forma igualitária: <i>[...] Com a classe de diretores, de professores, não tenho o que reclamar, a gente é bem acolhida, sendo ou não contratada, não tem essa diferença.</i>	O acolhimento da equipe foi decisivo na resposta adaptativa de E11, o sentir-se pertencente foi motivador, atuando como fator de proteção.
Modelos de formação	E11 reconheceu o valor da sua origem e buscou reproduzir esse modelo em sua prática docente: <i>[...] esse é o meu perfil, porque eu aprendi isso: a gente tem educação porque a gente teve educadores e meus pais sempre passavam isso 'pra' gente.</i>	O modelo de educação recebido tornou-se referência e foi reproduzido por E11. Esse aspecto possibilitou sua autoconfiança, atuando também como aspecto de proteção.

4.2.12 Características básicas de E12: casada, 2 filhos, idade entre 31 e 40 anos, graduada, docente na escola entre 5 e 10 anos e no magistério entre 5 e 10 anos, com uma jornada diária de trabalho entre 4 e 8 horas.

Quadro 15. Síntese da análise da narrativa de E12

Unidades significativas	Unidades significativas transformadas	Síntese das unidades significativas transformadas
Trajetória de formação	O desejo surgido na infância de seguir a carreira docente realizou-se na fase adulta: <i>[...] adorava brincar de professora [...] aí adormeceu aquele sonho de ser professora [...] eu optei pelo magistério [...] comecei a carreira, eu acho que foi na idade certa, já na maturidade sabia o que eu queria.</i>	O sonho de ser professora alimentou o projeto de vida que se desenvolveu naturalmente. A trajetória profissional se cumpriu e proporcionou adaptação positiva à carreira docente.
Identificação com a docência	E12 enfrentou momentos desafiadores e experimentou a sensação de superação. Esse resultado positivo reafirmou sua opção pela docência: <i>[...] o outro ano eu me realizei com a turma que veio, aí foi aquilo. Nossa! Que bom que eu consegui superar, que agora eu vejo que é isso mesmo, que eu não ia ser feliz mesmo em outra função [...]</i>	O sucesso envolveu enfrentamento e superação. E12 confirmou sua escolha profissional a partir dos resultados positivos com os alunos, que exigiam criatividade e inovação constantes. A autorrealização fortaleceu os aspectos resilientes.

Suporte da família	<p>E12 vivenciou o acolhimento e o apoio da família. Esse suporte favoreceu o desenvolvimento de aspectos resilientes:</p> <p><i>[...] sempre tive apoio de tudo, meu pai que pagou a faculdade 'pra' mim, meu TCC (trabalho de conclusão de curso) eu fazia e mandava 'pra' ele, ele me ajudava a corrigir, sempre me apoiaram (pai, mãe e irmão).</i></p>	<p>O acolhimento e apoio familiar produziram em E12 a sensação de proteção, os obstáculos foram percebidos como desafios possíveis de serem superados.</p>
--------------------	---	--

4.2.13 Características básicas de E13: solteira, 1 filho, idade entre 31 e 40 anos, graduada, docente na escola há menos de 1 ano e no magistério entre 5 e 10 anos, com uma jornada diária de trabalho entre 8 e 12 horas.

Quadro 16. Síntese da análise da narrativa de E13

Unidades significativas	Unidades significativas transformadas	Síntese das unidades significativas transformadas
Trajetória de formação	<p>E13 demonstrou identificação com o magistério desde a infância e reafirmou sua escolha no exercício da profissão:</p> <p><i>[...] o desejo de ser professora é desde criança mesmo [...] 'tô' no caminho certo, é isso mesmo o que eu quero [...] foi no magistério que eu percebi que era aquilo que eu queria, nas aulas didáticas. Nossa! Eu amava aquelas aulas, porque é muito dinâmico, magistério é dinâmico [...]</i></p>	<p>O sonho de criança se realizou, dando sentido e qualidade ao exercício profissional. A autodeterminação e a identificação com a docência criaram condições de enfrentamento e superação necessários aos desafios da profissão.</p>
Experiência significativa	<p>Apesar da complexidade da turma, E13 conseguiu desenvolver seu trabalho e percebeu resultados positivos:</p> <p><i>[...] é uma sala difícil, indisciplinada, rendimento baixo, mas estou vendo um pouco de avanço, que me deixa feliz [...]</i></p>	<p>A crença na capacidade de transformação de um contexto adverso e o enfrentamento desse desafio favoreceram a autoconfiança e fortaleceram seu processo de resiliência.</p>
Suporte social da equipe escolar	<p>O apoio do grupo incentivou e possibilitou a continuidade do seu trabalho, favorecendo a integração de todos:</p> <p><i>[...] o corpo docente é muito unido, elas (professoras) que já conhecem a realidade dos alunos, me levam 'pra' cima [...] eu vejo uma união [...] eu quero ajudar, quero ser ajudada.</i></p>	<p>A vivência de cooperação na equipe estimulou a prática docente e caracterizou-se como um fator de proteção para sua inserção no grupo.</p>

Suporte social e afetivo	<p>O incentivo de sua professora foi o diferencial para despertar em E13 coragem e determinação:</p> <p><i>[...] a minha professora disse assim – você tem tudo ‘pra’ ser uma grande mulher. Eu tinha sete anos, aquilo me marcou mesmo, então eu falei – eu não vou me sentir uma coitada.</i></p>	<p>A figura de referência foi determinante no estilo e na atuação de E13. A aceitação incondicional e o reconhecimento do valor humano foram determinantes no projeto de vida que se confirmou com a escolha da profissão e se manteve com a aplicação não somente do conhecimento, mas também da presença de afetividade no contexto educacional.</p>
Sentido da docência	<p>Para E13, a docência teve uma função primordial porque possibilitou sua participação na construção de um mundo melhor:</p> <p><i>[...] isso me faz ser professora, eu quero ajudar a formar cidadãos, e a gente pode fazer isso porque ainda ‘tá’ na nossa mão. [...] então é a paixão mesmo por ser educadora, eu não falo que eu sou professora, eu falo – sou educadora, porque, além de ensinar, a gente educa.</i></p>	<p>A prática docente foi percebida como a oportunidade de participar na construção de um mundo melhor, e E13 tinha consciência de seu papel nesse contexto. Essa determinação foi indispensável à superação dos obstáculos da carreira profissional e conduziram-na à autorrealização.</p>

4.3 As vivências significativas no contexto da docência

No processo de análise individual das narrativas autobiográficas com foco nas unidades significativas emergentes das vivências de cada participante, foi possível observar semelhanças entre essas unidades. Essas semelhanças possibilitaram o reagrupamento em unidades maiores, denominadas Unidades significativas centrais, conforme a presença de sentido comum a elas, visualizando-se, assim, um quadro coletivo dos participantes, sem perder de vista as especificidades das vivências de cada um.

O reagrupamento constituiu-se em quatro Unidades significativas centrais, denominadas “Processo formativo, Presença de desafios, Fatores de proteção” e Vivência do contexto da docência e constam nos diagramas que seguem dispostos na Figura 2.

Importante salientar que, nesse processo de reagrupamento, identificou-se, na narrativa do participante E7, uma unidade significativa denominada Situação de vida

atual, que não foi inserida em nenhuma das quatro Unidades significativas centrais, porque se caracterizou uma singularidade deste participante, sendo apreciada distintamente ao final desta seção.

Constatou-se que todas as Unidades significativas centrais, assim como a unidade significativa Situação de vida atual, remete aos aspectos que compõem o processo de resiliência, que, por sua vez, possibilitam o processo de desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1996).

A Figura 2, a seguir, apresenta a disposição dos quatro diagramas das Unidades significativas centrais.

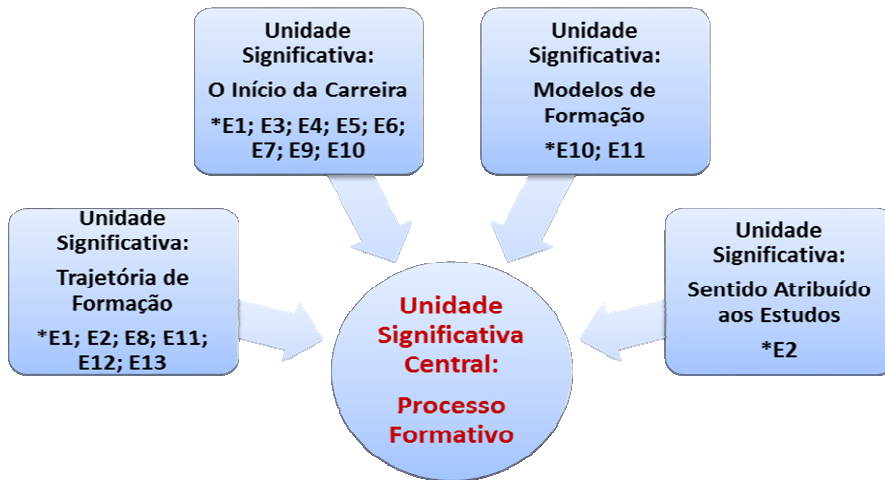


Diagrama 1. Reagrupamento das Unidades significativas do Processo formativo
*Participantes em que este sentido foi identificado.

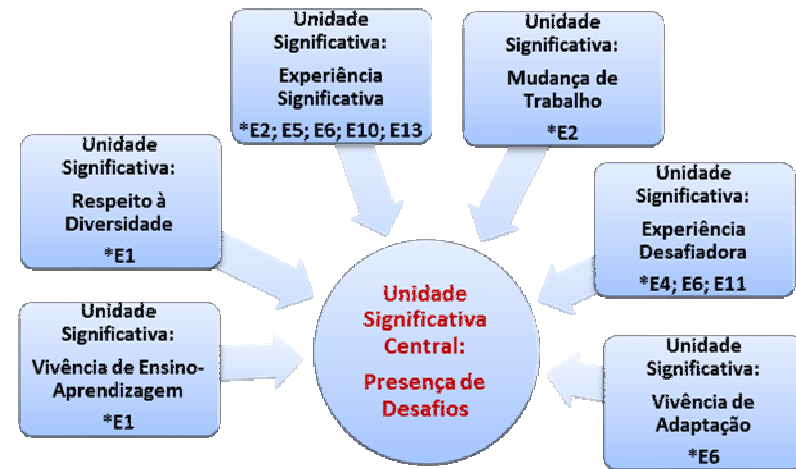


Diagrama 2. Reagrupamento das Unidades significativas da Presença de desafios
*Participantes em que este sentido foi identificado.

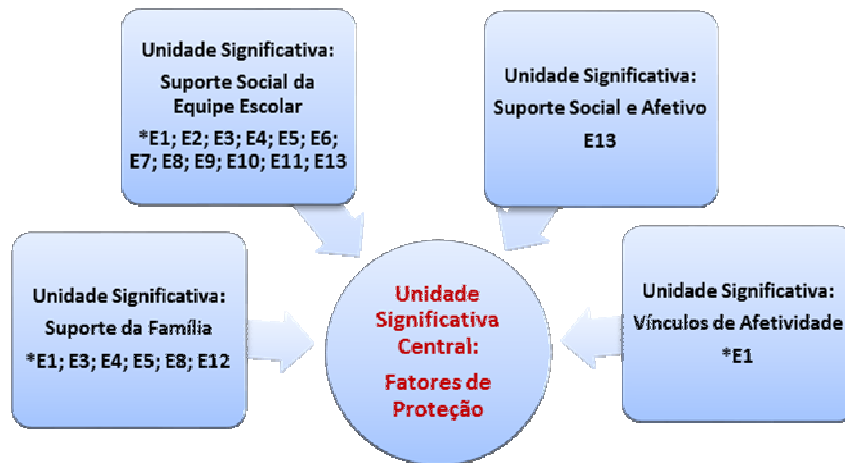


Diagrama 3. Reagrupamento das Unidades significativas dos Fatores de proteção
*Participantes em que este sentido foi identificado.

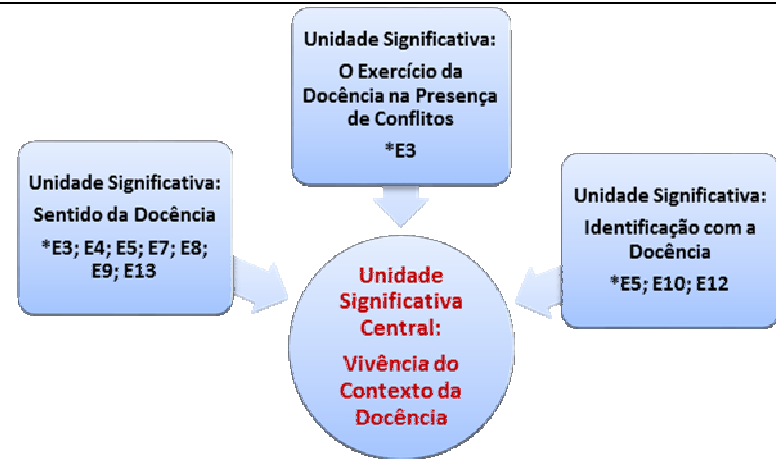


Diagrama 4. Reagrupamento das Unidades significativas da Vivência do contexto da docência
*Participantes em que este sentido foi identificado.

Figura 2. Diagramas das Unidades significativas centrais

O Diagrama 1 apresenta a Unidade significativa central Processo fFormativo, composta pelas unidades: Trajetória de formação, Início da carreira, Modelos de formação e Sentido atribuído aos estudos:

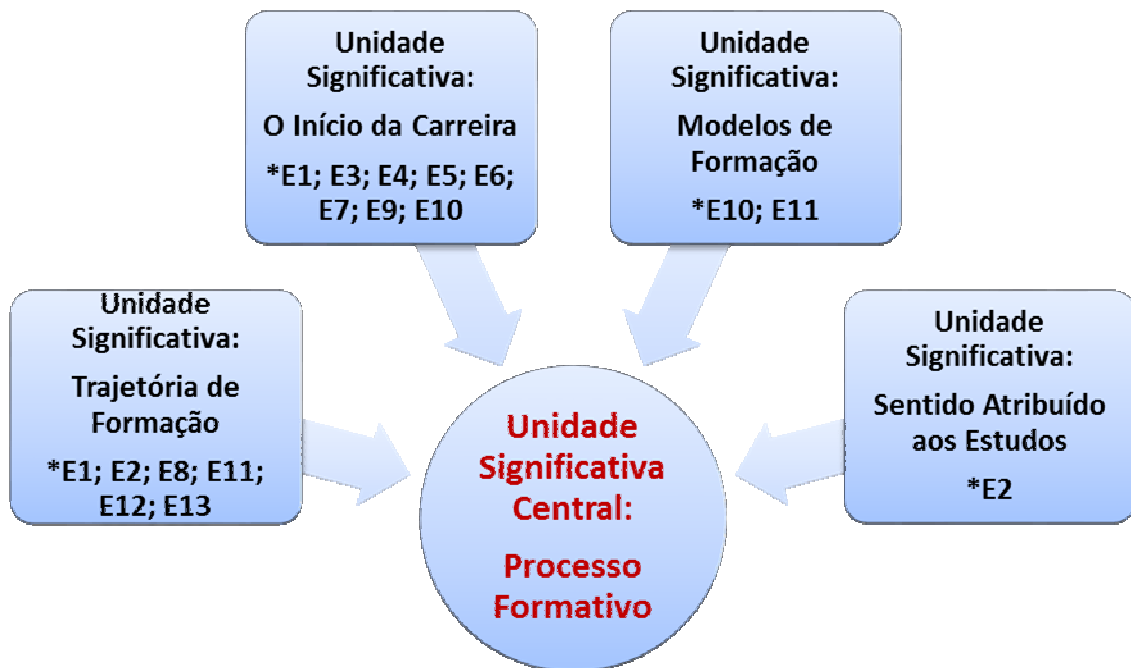


Diagrama 1. Reagrupamento das Unidades significativas do processo formativo

*Participantes em que este sentido foi identificado.

4.3.1 Unidade significativa central: Processo formativo

A decisão pela carreira profissional é um ato impreciso para muitas pessoas, porque implica a assertividade na escolha de uma profissão. Nesse sentido, a opção pela docência torna-se muito semelhante. Essa determinação pela carreira do magistério, assim como em todas as carreiras profissionais, reflete as influências dos diferentes contextos, biopsicológicos, sociais e culturais, que direcionam a tomada de decisão. O resultado dessa ação envolve apostar na incerteza, consciente do risco que ela traz, como afirma Edgar Morin (2007, p. 86):

Temos, às vezes, a impressão de que a ação simplifica, pois em uma alternativa decide-se, escolhe-se. Entretanto, a ação é decisão, escolha, mas é também uma aposta. E na noção de aposta há a consciência do risco e da incerteza. Aqui intervém a noção de ecologia da ação. Tão logo um indivíduo empreende uma ação, qualquer que seja, esta começa a escapar de suas intenções. Esta ação entra em um universo de interações e é finalmente o meio ambiente que se apossa dela, em sentido que pode contrariar a intenção inicial.

Decidir pelo magistério e se adaptar a essa carreira dependem “[...] tanto de fatores pessoais quanto sociais, com os padrões socioculturais exercendo uma influência poderosa” (ASPESI; DESSEN, CHAGAS, 2005, p. 24). Esses aspectos intrínsecos e extrínsecos à pessoa favorecem o processo formativo, por meio dos comportamentos de aceitação e acomodação à profissão escolhida, não significando passividade no sentido de subserviência total, pois envolvem a constante busca de mecanismos de enfrentamento favoráveis ao prosseguimento e à permanência na carreira.

Na trajetória de formação dos participantes, vivências distintas culminaram na decisão pela carreira do magistério. Algumas narrativas apresentaram o sonho de ser professor e a identificação com a docência como um projeto de vida.

Adorava brincar de professora [...] eu optei pelo magistério [...] comecei a carreira, eu acho que foi na idade certa, já na maturidade, sabia o que eu queria. (E12) O desejo de ser professora é desde criança mesmo [...] 'tô' no caminho certo, é isso mesmo o que eu quero. (E13)

Para outros participantes, essa trajetória de formação foi um percurso movido por incertezas, desafios em que o reconhecimento do ser docente e sua formação inicial ocorreram mediante a busca do sentido da vida e da identidade profissional, dificuldades para prosseguir nos estudos e impossibilidade de outra carreira.

Decidi voltar para o curso de magistério [...] encontrei novamente a inspiração 'pra' estudar [...] eu queria terminar o curso 'pra' ter um diploma [...] e também porque a minha vida 'tava' muito vazia (E1) A gente vai se aprimorando, sei que é bem difícil, mas não é impossível (E2) Eu fiz a faculdade, com muita dificuldade, levava meus filhos, mas terminei minha pedagogia (E8) A minha carreira profissional na educação foi assim, foi praticamente por falta de opção. (E11)

Segundo Dubar (1997, p. 58), a identidade da pessoa é construída durante o ciclo de vida, da infância à idade adulta, uma construção que não acontece isoladamente, “[...] depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições”. A identidade é um produto de sucessivas

socializações, essas socializações determinam o desenvolvimento humano. Assim, a identificação com a docência relaciona-se ao significado do ser docente para esses participantes, a partir do sentido atribuído à profissão pela própria pessoa, sob a influência do meio ambiente em que ela se insere.

Bronfenbrenner (2011), em sua teoria bioecológica do desenvolvimento humano, aponta que a objetividade e a subjetividade são forças dinâmicas indissociáveis e complementares, elementos que isoladamente tornam-se insuficientes ao desenvolvimento da pessoa. Nesse sentido, essas forças são percebidas nas narrativas dos participantes quando se referem ao que querem fazer na vida (objetividade) e aos sentimentos de satisfação e dúvidas (subjetividade) que essa decisão proporciona.

A opção pela carreira do magistério, para alguns participantes, E12 e E13, representa o idealismo existente por trás do sonho e desejo de infância, de transformação do mundo, numa “[...] pretensão de transformar o outro à sua própria imagem e semelhança” (LENGERT, 2011, p. 16). Este mesmo autor afirma que no processo de escolha da profissão, o fator econômico não é decisivo, existem influências de outras ordens, “[...] os motivos variam desde identificações pessoais com a profissão até causalidades” (p. 20). Ele inclui, nesse rol, a falta de opção, como consta na afirmação de E11. Portanto, a preparação para a carreira significou, para os participantes E1, E2 e E8, o desafio de concluir o curso com êxito; um percurso desafiador para estes profissionais carecendo da resiliência como aporte para superação das adversidades do contexto de formação e inserção à docência.

O início da carreira significou um período de desafios caracterizado pela inexperiência e pela formação insuficiente, como se vê nesses fragmentos de narrativas:

Eu já cheguei assim, num lugar (escola) onde ninguém sabia quem eu era, eu não sabia o que fazia. Não foi uma experiência fácil. (E1) Era uma dificuldade porque eu estava começando, tinha acabado de me formar. (E3) Lidar com as dificuldades de aprendizagem é complicado. Você não saber como fazer, buscar alternativas, pensar, sentar e preparar aula. (E4) Eu peguei uma sala de alfabetização, eram crianças, aí tinham muitas síndromes que eu não conhecia, aí eu tive que estudar. (E5) Chorava, ficava nervosa, e achava que não ia dar certo. (E7) Me chamavam ‘pra’ substituir no ginásio [...] mas eu não gostei (E9) Foi difícil, porque eu não tinha experiência. (E10)

A inexperiência aqui esteve diretamente relacionada às adversidades. A necessidade de enfrentar um ambiente desconhecido tornou-se desafiadora para esses participantes, exigindo formas para lidar com os problemas do contexto escolar. Observa-se que a fragilidade diante das dificuldades da sala de aula requereu a busca de recursos para o desenvolvimento do trabalho, em que a formação inicial insuficiente induziu à retomada da própria formação. Estes aspectos podem se configurar como fatores de risco à docência, pois é a forma como o docente reage às situações que caracterizará o risco. Assim, o que pareceu inicialmente ser risco configurou-se uma forma de enfrentamento da adversidade, como ilustrado pela narrativa de E6:

Lá na escola (primeira experiência) eu era tudo: faxineira, lavadeira, recreadora, diretora, supervisora. [...] Completamente isolada e seguindo meu intuito [...] eu só tinha o magistério, não tinha base acadêmica 'pra' muita coisa [...] Já que ninguém 'tava' lá 'pra' cuidar de mim, eu cuidava das crianças [...] Dividi a turma. Dava aula de manhã e à tarde. De noite, eu falava: o que eu vou fazer? Sabe de uma coisa? Eu vou dar aula 'pra' esse povo, de noite. Daí, passei a dar aula 'pros' adultos. [...] eu fui me adaptando a isso, tinha que ficar lá.

Observa-se, na vivência de E6, a flexibilidade do conceito de risco. Segundo Yunes e Szymanski (2001, p. 24-25), o conceito de risco é dinâmico, muda de sentido de acordo com o período histórico da pessoa. Assim, caracterizar uma situação como risco psicológico para uma determinada pessoa só faz sentido se o risco estiver relacionado às suas consequências naquele momento. Na narrativa de E6, percebe-se que a situação desafiadora do início da carreira não se caracterizou como um risco, pois foi tomada como uma forma de enfrentamento; E6 assumiu a condição de protagonista da história, por meio da intuição, criatividade, autonomia e afetividade e transformou os desafios do ambiente escolar em novas formas de organização do trabalho pedagógico. Essa adaptação positiva (adaptação resiliente) à situação tal como se apresenta e às intervenções para aperfeiçoá-la sugerem flexibilidade e determinação, características que fortalecem o processo de resiliência. Aqui, pode-se perceber a relação do conceito de resiliência e a teoria biológica de Bronfenbrenner em sua afirmação sobre a distinção das características de uma pessoa a partir do “[...] seu potencial para evocar segundo a resposta de alterar ou criar o ambiente externo, influenciando o percurso subsequente do crescimento psicológico da pessoa” (BRONFENBRENNER, 2011, p.151), potencial claramente observado na narrativa de E6.

No processo formativo dos participantes, os modelos de formação idealizados em decorrência das experiências significativas com familiares e outros docentes, assim como o sentido atribuído aos estudos, enriqueceram o desenvolvimento do trabalho na escola.

Então, você admirando a professora, e fala – ‘quando eu crescer, eu quero ser igual a ela’, então essas professoras que fazem a diferença na sua vida. (E10) Esse é o meu perfil, porque eu aprendi isso: a gente tem educação porque a gente teve educadores e meus pais sempre passavam isso ‘pra’ gente. (E11) É o que eu gosto, de pesquisar, adoro comprar livros [...] Terminei minha pós, mas agora quero ver se eu começo outra [...] porque eu vejo que eu preciso aprender muito ainda. (E2)

Estas vivências consubstanciaram a construção do projeto de vida profissional destes participantes. O modelo de professor admirado por E10 e a valorização da educação dos pais recebida por E11 alimentaram a vontade e determinação necessárias à manutenção da docência, favorecendo o processo de resiliência e legitimando a influência do microsistema – família e escola – para o desenvolvimento humano por meio do “[...] padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas.” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18)

Do mesmo modo, a importância da aprendizagem para E2, quanto à continuidade dos estudos, apresentou-se como um fator de motivação para prosseguir na carreira docente. Nesse sentido, a educação continuada tornou-se um elemento primordial para a adaptação positiva no contexto escolar. O conhecimento acadêmico possibilitou, de acordo com Chamon (2007, p. 157), dinamizar e revitalizar os conhecimentos essenciais ao exercício da docência, possibilitando inovação e intervenções necessárias à prática pedagógica.

Para Castro (2001, p. 117), o contexto escolar, com suas adversidades, caracterizado por “[...] multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediaticidade e unicidade de respostas às inúmeras situações práticas”, acarreta desafios constantes ao exercício do magistério e demanda recursos pessoais e ambientais promotores do bem-estar na profissão.

O Diagrama 2 apresenta a Unidade significativa central “Presença de desafios”, composta pelas unidades: “Vivência de ensino-aprendizagem”, “Respeito à diversidade”, “Experiência significativa”, “Mudança de trabalho”, “Experiência desafiadora” e “Vivência de adaptação”.



Diagrama 2. Reagrupamento das Unidades significativas da Presença de desafios

* Participantes em que este sentido foi identificado.

4.3.2 Unidade significativa central: Presença de desafios

É de conhecimento público o fato de o exercício da docência, em especial nas escolas públicas brasileiras de educação básica, vir sofrendo infortúnios constantes decorrentes das diversas interferências externas e internas, sejam elas dos órgãos superiores responsáveis pelos sistemas de ensino ou da própria comunidade escolar em que o docente se encontra. Essas interferências transformam-se em desafios ao trabalho cotidiano na escola por dificultar o desenvolvimento de práticas inovadoras e de autonomia pedagógica em sala de aula; assim como o fortalecimento da coletividade docente e sua participação na gestão da escola; a integração efetiva

entre escola e família para decisões conjuntas; dentre as interferências políticas e econômicas que tornam o processo de ensino-aprendizagem obsoleto e ineficiente. Os docentes diante da presença de desafios de um cenário educacional caótico, para a permanência na carreira do magistério, geralmente desenvolvem habilidades eficazes contra as adversidades da profissão.

Para Tardif e Lessard (2009, p. 37), o exercício da docência pode ser investigado por intermédio da descrição e da análise das “[...] atividades materiais e simbólicas dos trabalhadores tais como elas são realizadas nos próprios locais de trabalho”. Sobre isso, as narrativas dos participantes sobre suas vivências diante dos desafios no contexto escolar são esclarecedoras para a análise de suas formas de enfrentamento.

No relato de E1 observa-se sua vivência de ensino-aprendizagem, em que o exercício da docência confrontou o ser profissional e os limites de sua competência.

E nesse tempo todo, a gente vai aprendendo, coisa que a gente faz errado a gente revê, faz de novo, e até hoje é assim. (E1)

Outro aprendizado de E1 envolveu o respeito à diversidade, aceitar a pluralidade presente na atividade profissional.

Acho que a prática de se colocar no lugar do outro [...] existem outras possibilidades e nem sempre se precisa bater de frente [...] A gente precisa tentar outros caminhos [...] não adoecer é aceitar isso, aceitar que o outro é diferente e que o outro tem uma história que o faz ser assim. (E1)

A percepção dos riscos presentes no processo da docência remete ao crescimento e ao aperfeiçoamento que exigem constante enfrentamento, assim como compreender a multiplicidade de ideias e comportamentos pode melhorar o relacionamento interpessoal no ambiente escolar. Para tal, as pessoas utilizam recursos pessoais distintos como forma de reagir aos fatores de risco e estes recursos, quando eficientes, favorecem o desenvolvimento de novas habilidades (YUNES; SZYMANSKI, 2001, p. 36).

O trabalho em sala de aula tornou-se uma experiência significativa, quando o enfrentamento dos desafios foi recompensado pelos resultados positivos.

Era uma sala bem numerosa, 3ºano, onde eu me senti realizada, porque ali eu consegui alfabetizar alguns alunos que tinham mais dificuldades. (E2) Eu peguei uma sala, que hoje é a EJA (Educação de Jovens e Adultos) [...] e foi a melhor sala que eu peguei até hoje [...] era uma sala que você tinha

resultado [...] é a melhor sala da minha vida. (E5) Sinto muita saudade, mais de mim mesma do que deles (primeiros alunos). Eu aprendi muito com eles. A escola é mais 'pra' gente do que 'pra' eles; é uma troca. (E6) Você estar levando aquilo que a criança 'tá' vivenciando depois, 'pra' sala de aula, porque faz sentido 'pra' ela [...] então, todos os projetos que eu quis 'deu' certo. (E10) É uma sala difícil, indisciplinada, rendimento baixo, mas estou vendo um pouco de avanço, que me deixa feliz. (E13)

Essa dinâmica interativa do trabalho pedagógico criou condições de inovação e autonomia e reforçou a autoconfiança profissional. A possibilidade de desenvolver uma prática pedagógica em sala de aula, a partir do conhecimento adquirido, respeitou as especificidades da turma para obtenção de sucesso na aprendizagem dos alunos (E2, E5, E10, E13), assim como refletir sobre a trajetória profissional, reconhecendo que ensinar e aprender são processos indissociáveis e complementares (E6), são fatores positivos que qualificam o processo de aprendizagem como docente, favorecem a adaptação positiva na escola e fortalecem o processo de resiliência. Do ponto de vista do modelo bioecológico do desenvolvimento humano, o processo-pessoa-contexto de Bronfenbrenner (2011) pode ser constatado nessas vivências, por meio da sinergia entre os atributos pessoais dos participantes (pessoa) e o ambiente escolar (contexto) que proporcionaram a qualidade da relação (processos proximais) entre professor e aluno.

Os fatores de risco foram constantes no percurso destes profissionais e desafiaram seu potencial criativo; exigiram o desenvolvimento dos mecanismos de superação. A mudança de trabalho para E2 com a vivência de uma nova função configurou-se um elemento motivador.

Em pouco tempo, tive medo de passar para o outro lado (nova função), mas é uma coisa que eu sempre sonhei, almejei. A gente tem que ter sempre desafios para poder continuar.

Outros fatores que se apresentaram como experiências desafiadoras da forma como os participantes reagiram aos momentos de crise podem ser vistos a seguir:

Você tem que lidar com criança indisciplinada, criança que não consegue aprender, pais que não estão nem aí 'pros' alunos, né? Então, isso é muito difícil! [...] Eu tentava de todas as maneiras, como que eu posso atingir essa criança, como que eu posso trazê-la 'pra' mim, para a aprendizagem. (E4) Daí fui mandada aqui 'pra' (escola), sozinha [...] uma escola assim, que eu não conhecia. Um bairro que tinha uma fama péssima. Enfim, meu Deus, me ilumine e me ajude! E vamos lá! [...] eu peço muito, 'Deus me põe onde for necessário. E heroicamente continuei ali (na escola) [...] não tinham

disciplina nenhuma, esse filme agora é diário aqui. (E6) Sala de criança especial é um desafio, é interessante. E assim 'tá' indo. 'Tô' gostando. [...] mas quero mais ainda, quero buscar mais. (E11)

Constatou-se, assim, que na docência, assim como em outras profissões, as adversidades são inevitáveis, mas as consequências da exposição às experiências negativas variam de pessoa para pessoa, conforme a percepção da vivência, a forma de interpretá-la e o sentido a ela atribuído (EL ACHKAR, 2012, p. 47).

A complexidade dos desafios do contexto escolar, marcada pela indisciplina, dificuldades de aprendizagem dos alunos e negligência das famílias, desafiou o potencial docente dos participantes (E4, E6, E11), estimulando a busca por mecanismos de enfrentamento mediante as situações adversas. A participante E6 utilizou a fé como força para prosseguir, ou seja, a presença do fator de risco parece ter sido amenizada pela espiritualidade, como forma de proteção diante das dificuldades. Por outro lado, estes desafios da docência tornaram-se motivadores para E11, e sua disposição para encontrar novas formas de fazer sinalizou a presença do processo de resiliência.

A afetividade no ambiente escolar surgiu como elemento de proteção, também de propulsor do trabalho docente, caracterizando a vivência de adaptação, como se vê no relato de E6:

[...] aqui (na escola) em primeiro lugar é o coração, nós temos que ter envolvimento, não adianta ter diploma e querer chegar aplicando o seu conhecimento. Não! Primeiro você usa o seu coração.

A participante E6 percebeu que a relação afetiva com os alunos tornou-se um fator primordial no ambiente escolar e compreendeu que não há aprendizagem sem afetividade. Nesse aspecto, o afeto contribuiu para a qualidade do trabalho pedagógico na escola, facilitando a tarefa profissional. Para Diniz e Koller (2010, p. 66), “[...] o afeto traduz-se pela capacidade de o ser humano estabelecer relações e criar vínculos.” Outra vez, observou-se aqui os processos proximais da teoria bioecológica de Bronfenbrenner e, segundo essas autoras, o desenvolvimento humano é potencializado pela qualidade das relações nos diversos ambientes, e a instauração de vínculos, a partir da relação afetiva estável e contínua, apresenta-se como elemento primordial para a superação da mudança (DINIZ; KOLLER, 2010).

O Diagrama 3 apresenta a Unidade significativa central Fatores de proteção, composta pelas unidades: Suporte da família, Suporte social da equipe escolar”, Suporte social e afetivo e Vínculos de afetividade.

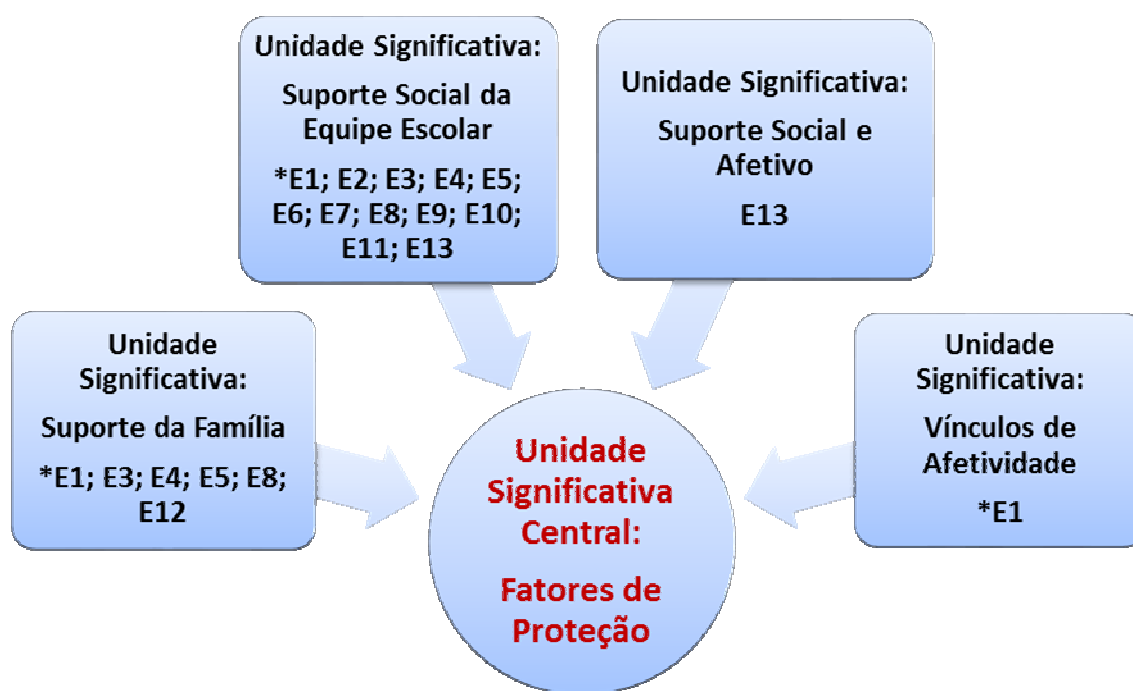


Diagrama 3. Reagrupamento das Unidades significativas dos Fatores de proteção

* Participantes em que este sentido foi identificado.

4.3.3 Unidade significativa central: Fatores de proteção

Na trajetória profissional, muitos eventos denotam aspectos negativos que se relacionam a fatores de risco na carreira profissional, mas a forma como a pessoa percebe e reage a esses fatores, a partir de atributos intrínsecos (características pessoais), ou extrínsecos (influências do ambiente), é que determina a intensidade do risco. Portanto, no contexto educacional, a superação das tensões é facilitada pelos mecanismos de enfrentamento individuais e pela interação com outras pessoas, principalmente as pessoas dos ambientes mais próximos, como: a família, a escola e outros espaços sociais. Essas relações, quando ocasionam bem-estar, caracterizam-se como fatores de proteção que potencializam o processo de resiliência (POLETTI; KOLLER, 2008)

Nas narrativas dos participantes, o apoio dos pais, filhos e cônjuges favoreceu enfrentar as adversidades, possibilitando o reconhecimento das próprias limitações e a busca de estratégias de enfrentamento frente aos desafios da docência. Assim, o suporte da família, aqui, tornou-se um fator importante para a continuidade da atividade profissional:

Quando eu me vi sozinha, sem os meus pais, aí eu acho que eu compreendi [...] como meus pais fazem falta na minha vida. (E1) Eu tenho todo o apoio do meu marido [...] minha mãe era uma amigona minha [...] ela sempre me apoiava, me ajudava. (E3) Eu quero enfrentar os desafios e conseguir vencê-los. E meus filhos sempre me ajudaram bastante. (E4) Eu tinha todo o apoio da minha mãe. O meu pai, ele sempre me apoiou [...] meu marido também, eu não posso reclamar. (E5) A minha família me apoia em tudo, eles até me dão mais força do que já tenho. (E8) Sempre tive apoio de tudo, meu pai que pagou a faculdade 'pra' mim. (E12)

As experiências significativas dos participantes com seus familiares consolidam o sentido do estio familiar para o fortalecimento da autoconfiança (um dos aspectos que caracterizam o processo de resiliência), contribuindo para a permanência na carreira docente. Numa perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, as experiências narradas confirmam a influência do microsistema família como um processo de interação bidirecional, um processo de reciprocidade entre a pessoa e o meio ambiente que afeta diretamente o desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18-19).

Um fenômeno muito significativo neste estudo, observado na maioria das narrativas, refere-se ao suporte social da equipe escolar. Os participantes foram enfáticos no que diz respeito ao bom relacionamento interpessoal, ao acolhimento do grupo e ao sentido da afetividade entre eles como elemento motivador e favorecedor da qualidade da convivência no ambiente escolar:

Eu acho que a gente tem um grupo legal. (E1) Aqui todo mundo colabora com a outra. (E2) Nós professoras somos muito unidas. (E3) Se tem alguma coisa, nós resolvemos e está resolvido. (E4) E um dos motivos que me segura é a (equipe diretiva), entende o nosso lado, apoia tudo o que acontece, depois as professoras, que a gente se dá super bem! (E5) Eu sempre contei com o grupo. (E6) Então aqui (escola) eu me sinto muito feliz, como profissional, como pessoa, é o lugar em que eu me encontrei. (E7) Eu me sinto acolhida, valorizada, qualquer pessoa que chega lá (escola) é bem acolhida. (E8) Eu acho que todo mundo só não sai daqui (escola) por causa do grupo, porque a gente se dá muito bem. (E9) Eu acho que o que faz uma equipe é quando um sabe acolher o outro, sabe apoiar. (E10) A gente é bem acolhida, sendo ou não contratada, não tem essa diferença. (E11) Eu vejo uma união [...] eu quero ajudar, quero ser ajudada. (E13)

A vivência de momentos bem sucedidos com os pares, dentro e fora da escola, o trabalho em equipe, compartilhado e cooperativo, a formação de vínculos de afetividade e o alto índice de sinergia do grupo fez destes participantes uma equipe acolhedora e eficiente. O conjunto desses elementos sugere ter contribuído para a convivência saudável na escola, possibilitado a superação das dificuldades no dia a dia de trabalho, favorecendo o desenvolvimento profissional e fortalecendo a resiliência individual e coletiva. Este fenômeno sinaliza também a ocorrência dos processos proximais no ambiente imediato (microsistema escola) como propulsor de desenvolvimento, ou seja, os processos de interação recíproca entre os participantes no ambiente escolar tornam-se os motores do desenvolvimento sadio (BRONFENBRENNER, 2011, p. 202).

Para a participante E13, o incentivo de uma professora ainda no início de sua vida escolar, na infância, foi tomado como um suporte social e afetivo e parece ter sido o diferencial para despertar sua coragem e determinação de hoje.

A minha professora disse assim – você tem tudo ‘pra’ ser uma grande mulher. Eu tinha sete anos, aquilo me marcou mesmo, então eu falei – eu não vou me sentir uma coitada. (E13)

A atitude dessa professora foi referência na vida de E13. A aceitação incondicional e o reconhecimento do valor humano foram determinantes no projeto de vida que se confirmou com a escolha da profissão e se manteve com a aplicação não só do conhecimento, mas também da afetividade no contexto educacional. Este fato narrado por E13 comprova que acontecimentos passados, sejam eles positivos ou negativos, contribuem para o direcionamento do ciclo de vida da pessoa, de acordo com suas características pessoais, circunstâncias ambientais e conforme a pessoa apreende o acontecimento (DINIZ; KOLLER, 2010, p. 72).

Os vínculos de afetividade para E1 foram essenciais para o desenvolvimento de um trabalho harmonioso na escola, principalmente na relação com os alunos e com seus familiares.

Quando eu saí de lá (primeira escola) eu preparei os alunos ‘pra’ receber a professora que ‘tava’ voltando, eu acho isso necessário. [...] eu sempre fiz questão da parte afetiva [...] eu acho que eu estabeleci laços lá (atual escola), com os colegas de grupo, estabeleci vínculos, com a comunidade, com as crianças, com as famílias. (E1)

Para E1, uma forma de reagir aos momentos difíceis foi utilizar a afetividade como estratégia para desenvolver seu trabalho com sucesso, o que se revela como uma característica de competência para a redução do nível de estresse, facilitando o processo de adaptação e de desenvolvimento da resiliência no ambiente escolar (YUNES; SZYMANSKI, 2001, p. 34). Segundo Narvaz e Koller (2004, p. 55), no modelo bioecológico de Bronfenbrenner as características da pessoa tornam-se produtos, assim como produzem o desenvolvimento humano, um processo que envolve as características biopsicológicas da pessoa, assim como as características construídas na interação com o meio ambiente.

O diagrama 4 apresenta a Unidade significativa central Vivência do contexto da docência”, composta pelas unidades Sentido da docência, O exercício da docência na presença de conflitos e a Identificação com a docência.

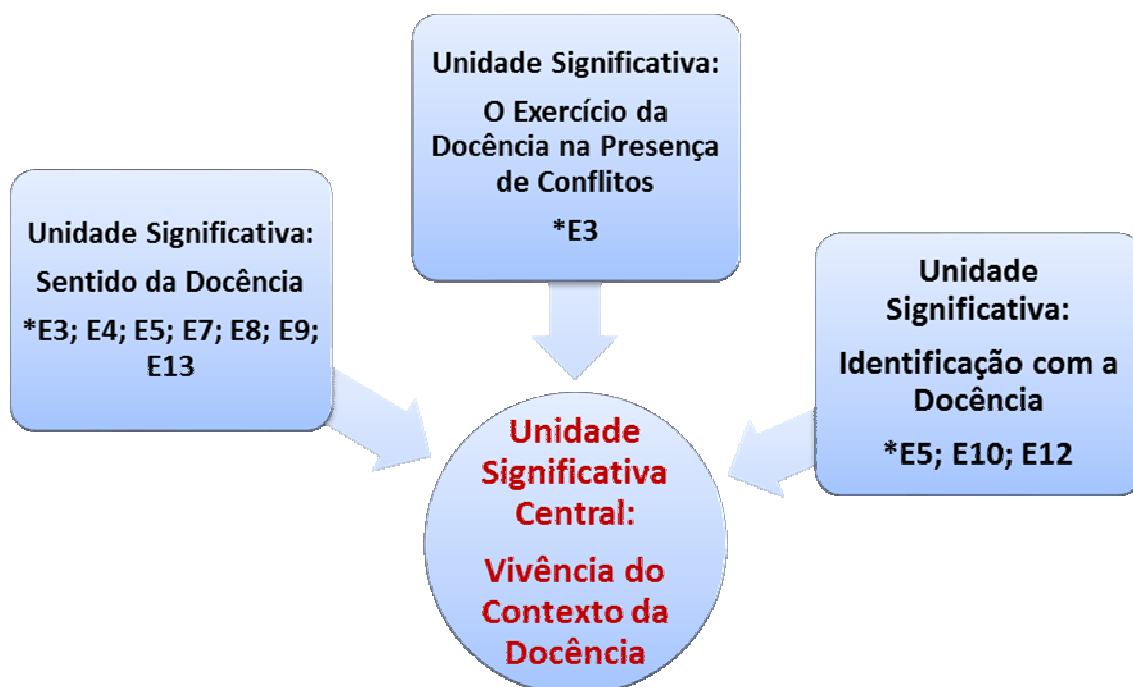


Diagrama . Reagrupamento das Unidades significativas da Vivência do contexto da docência

* Participantes em que este sentido foi identificado.

4.3.4 Unidade significativa central: Vivência do contexto da docência

A característica do trabalho docente reflete a relação entre as dimensões da pessoa e do profissional docente e separá-las é ato inadmissível. A apropriação do conhecimento científico e a forma de ensinar revelam o modo peculiar do ser docente. Assim, sua profissionalidade é construída no interior de sua personalidade, pois “[...] ensinamos aquilo que somos e naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos” (NÓVOA, 2004, p. 4).

A vivência do contexto da docência apresenta as características que ultrapassam o domínio de conhecimentos científicos específicos à prática docente, envolve aspectos relacionados às crenças e valores pessoais que se fazem presentes no dia a dia do exercício da profissão.

A sensibilidade na docência, a crença na capacidade de superação dos problemas cotidianos do ambiente escolar, o reconhecimento da responsabilidade pelo desenvolvimento dos alunos e a importância das relações verdadeiramente humanas na escola qualificaram o sentido da docência para os participantes a seguir:

[...] se eu estou aqui (na escola) é porque eu tenho que fazer a diferença [...] essa é minha missão, mesmo que seja difícil. Alguma coisa de bom eu vou passar para os alunos e eles ‘pra’ mim. (E3) Eu tenho que ter um objetivo, um projeto. Se não, as coisas ficam frias! E educação é humana. Estou trabalhando com pessoas. (E4) Eu gosto de trabalhar com quem tem dificuldade de aprendizagem [...] enquanto eu não venço o desafio [...] ‘pra’ ver o aluno continuando, até ver que ele consegue ir sozinho. (E5)

Dessa forma, manter-se autoconfiante diante dos desafios, sentindo-se realizado com a escolha profissional pela certeza de fazer parte da formação e da realização dos alunos reforçou o sentido da docência, tornando mais significativa a carreira docente.

A gente tem que depositar confiança no trabalho que a gente faz. Fazer com amor! [...] eu sou uma professora feliz. (E7) Eu dou aula porque eu gosto, e o que marca muito a gente é a lembrança de alguns alunos. (E8) É gostoso, tem hora que eu saio, você encontra com um (ex-aluno) [...] é muito legal, é gratificante. (E9) Isso me faz ser professora, eu quero ajudar a formar cidadãos [...] então é a paixão mesmo por ser educadora. (E13)

Esses aspectos narrados pelos participantes confirmam a dinâmica da resiliência como processo de desenvolvimento humano. As vivências dos fatores de risco foram ressignificadas a partir da mudança no modo de perceber a realidade profissional. A percepção do contexto da docência impulsionou a mudança do olhar, indicando a prática docente resiliente e interdisciplinar. De acordo com Tavares (2014, p. 177), “[...] não vemos o que vemos, porque só conseguimos ver o que está dentro de nós. Vemos o que somos. Por isso para ver é preciso ser”. Nesse sentido, o tempo possibilitou aos participantes aprimorar a forma de olhar o processo de ensino-aprendizagem, fortalecendo o potencial de educador. Essa transformação na forma de se ver e ser docente trouxe mais segurança para o exercício da docência na presença de conflitos, como expresso na narrativa de E3:

Agora, enfrento as coisas, sou durona. Eu tento ser o mais forte que eu posso, em tudo.

As narrativas demonstram que a identificação com a docência foi favorecida pela vivência com bons modelos profissionais, pelo autorreconhecimento da competência docente e pelos resultados positivos com os alunos.

Eu tive os melhores professores [...] a aula que eu dou hoje é baseada na aula que eu tive [...] o que reforçou ‘pra’ eu ser professora. (E5) Em 2009 que eu vi realmente assim ‘sou uma professora e tenho competência’. (E10) O outro ano eu me realizei com a turma que veio, aí foi aquilo. ‘Nossa! Que bom que eu consegui superar, que agora eu vejo que é isso mesmo, que eu não ia ser feliz mesmo em outra função’. (E12)

Os modelos de referência de professores para a participante E5 estimularam e reforçaram sua escolha pela docência. Para E10, o tempo permitiu se reconhecer como uma professora qualificada e autoconfiante, minimizando os fatores de risco e E12 confirmou sua escolha profissional a partir dos resultados positivos com os alunos. O sentido da autorrealização fortaleceu os aspectos resilientes desses participantes no exercício do magistério, confirmando o desenvolvimento humano como um conjunto de processos pelos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem, produzindo constância e mudança das características biopsicológicas da pessoa ao longo do ciclo de vida (BRONFENBRENNER, 2011, p. 139).

À parte estas sínteses das unidades significativas que constituíram as Unidades significativas centrais, de acordo com a presença de sentido comum a

elas, há que se considerar aqui uma unidade significativa emergente, que se configurou um aspecto singular na narrativa de um participante, conforme apreciação seguinte.

4.3.5 Unidade significativa: Situação de vida atual

O bem-estar está estreitamente relacionado a um conjunto de fatores positivos e subjetivos que influenciam a vida de uma pessoa, numa completude de aspectos físicos, mentais e sociais que auxiliam na preservação da qualidade de vida e na adaptação aos diferentes ambientes. Na narrativa do participante E7, essa particularidade apresentou-se distinta dos demais por sua ênfase nos aspectos que potencializaram seu bem-estar pessoal e profissional, definindo sua situação de vida atual apresentada aqui, resumidamente, nessa frase:

Estar bem, se sentir bem, fazer com prazer, tudo envolve a vida da gente.

No contexto da docência, quando o docente percebe-se em harmonia consigo mesmo, as adversidades da profissão tornam-se mais amenas e as possibilidades de superação dos desafios são mais significativas. A resiliência exige o cuidar de si, numa junção de conceitos de autoimagem e de autoestima, sob a influência dos ambientes nos quais a pessoa se encontra, dentre eles a escola (TIMM; MOSQUERA, STOBBAUS, 2008). A narrativa de E7 demonstra esse equilíbrio interior e reforça um princípio comum aos conceitos de resiliência e de interdisciplinaridade, o princípio da flexibilidade, um elemento fundamental ao desenvolvimento humano.

Essa flexibilidade exige da pessoa realinhar suas escolhas em função de seu projeto de vida, reinventar-se constantemente, tornando-se consciente dos erros e dos acertos de sua prática cotidiana e, nesse aspecto, inclui-se a prática docente. O ser humano é reflexo de seu projeto, e sua existência se dá na medida em que se realiza, portanto ele é fruto de seus atos. A docência é uma questão de escolha e envolve fundamentalmente o sentido do ser docente e não apenas do estar docente. Significa investir em si mesmo, aprender a lidar com as situações de mal-estar no trabalho procurando transformá-las em bem-estar, ou seja, buscar prazer naquilo

que o sustenta como docente, num processo de construção cotidiana de sua resiliência (TIMM; MOSQUERA, STOBBAUS, 2008).

A análise dessa unidade significativa caracterizada como uma singularidade de E7, assim como a análise das unidades significativas centrais dos participantes deste estudo, remete à relação entre o bem-estar na docência e o ciclo de vida profissional como processos indissociáveis para o desenvolvimento da autoimagem e da autoestima na profissão.

Nesta perspectiva, os resultados desta pesquisa sugerem a relação com os estudos de Huberman (1995) sobre as possíveis etapas, ou fases, pelas quais passam os docentes durante a carreira do magistério, e optou-se, aqui, por focalizar essa relação nas fases que caracterizaram o início e a estabilização do ciclo de vida profissional dos participantes.

O início da carreira, fase de inserção na docência, configura-se um período de confronto entre o ideal e o real no ambiente escolar. Essa fase de entrada na carreira assinala o período de sobrevivência e traduz “[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (HUBERMAN, 1995, p. 39).

As narrativas demonstraram que, apesar de motivações distintas terem levado os participantes à escolha da profissão docente, ilustradas na unidade significativa: trajetória de formação, o contato inicial com a sala de aula aconteceu de forma um tanto homogênea entre eles, expresso na unidade significativa: o início da carreira, haja vista a questão da inexperiência profissional e o choque diante das dificuldades na escola, desde os aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem até às condições de trabalho, assinalando os fatores de risco no contexto escolar.

Em compensação, paralelamente, outro aspecto se manifesta nessa fase, trata-se da descoberta e traduz “[...] o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade” (HUBERMAN, 1995, p. 39). Essa fase também pôde ser observada nas narrativas referentes às primeiras experiências de criatividade e ousadia como forma de enfrentamento das dificuldades, expressas nas unidades significativas: experiência significativa, experiência desafiadora e mudança de trabalho, assinalando a flexibilidade do conceito de risco e a importância dos fatores de proteção como estimuladores do processo de resiliência (YUNES, SZYMANSKI, 2001).

A fase de estabilização descrita por Huberman (1995) referente ao sentido de liberdade e emancipação, de consolidação de um repertório pedagógico, de sentido de pertencer a um corpo profissional foi observada nas narrativas dos docentes que se apresentaram mais confiantes no exercício profissional, demonstrando um estilo próprio de ensino, maior flexibilidade na condução dos alunos, mais segurança, espontaneidade e competência no fazer pedagógico, reveladas nas unidades significativas: vivência de ensino-aprendizagem, respeito à diversidade e vivência de adaptação.

Nessa fase, muitos aspectos marcaram as vivências dos participantes e qualificaram suas práticas por meio de atitudes de humildade, coerência, espera, respeito e desapego discernindo uma prática docente interdisciplinar (FAZENDA, 2011). De acordo com Huberman (1995, p. 41), nessa fase os docentes demonstram-se mais à vontade no plano pedagógico. De forma geral, apresentam sentimentos de segurança e de descontração. A autoridade torna-se mais natural porque aprendem a situar melhor os limites da tolerância, respeitando-os com mais segurança e espontaneidade, “[...] a consolidação pedagógica é percebida em termos positivos, se não mesmo em termos de pleno agrado, por aqueles que a vivem”. Essas vivências foram reveladas nas unidades significativas: sentido da docência, o sentido da docência na presença de conflitos e a identificação com a docência.

Os fatores de proteção, por meio das influências do microsistema (família e escola), foram imprescindíveis para potencializar a autoconfiança profissional e o relacionamento interpessoal no ambiente escolar, demonstrados nas *unidades significativas*: suporte da família, suporte social da equipe escolar, suporte social e afetivo e vínculos de afetividade.

O processo de desenvolvimento da carreira docente não acontece de forma linear para todas as pessoas, embora possa parecer para algumas; para outras, há “[...] patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 1995, p. 38). As razões para as semelhanças e para as diferenças nesse processo envolvem os aspectos intrínsecos e extrínsecos à pessoa, as influências do micro ao macrosistema, do micro ao macrotempo, a partir da interação sinérgica entre as propriedades da pessoa e do ambiente, em especial, neste estudo, do contexto escolar (BRONFENBRENNER, 2011).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender o processo de resiliência em docentes no contexto escolar, visando identificar os mecanismos de enfrentamento e de superação dos desafios da profissão. Investigar os processos de resiliência em docentes de escolas públicas, através do ciclo de vida profissional, partindo das narrativas dos próprios sujeitos da pesquisa, possibilitou à pesquisadora direcionar o olhar, numa atitude interdisciplinar diante dos aspectos subjetivos da pessoa, enquanto um ser único que retoma a própria história, assim como observar os aspectos que caracterizam o ser coletivo, pertencente a um grupo que apresenta características distintas e semelhantes em sua historicidade pessoal e profissional, num dado contexto de escola.

A análise do perfil desse grupo confirmou os dados de pesquisas atuais demonstrando que o magistério, em sua maioria, é composto por mulheres. Neste estudo, a composição do feminino atingiu 100% de professoras, configurando-se a presença do fenômeno da feminização no magistério. Pode-se considerar, a partir das narrativas, que a identificação com a docência relaciona-se ao prazer em cuidar do outro, e contribuir com o desenvolvimento de uma criança (aluno) assemelha-se ao cuidado com os próprios filhos, podendo ser esta uma das razões de concentração da maioria das mulheres no ensino das séries iniciais como confirmado neste estudo.

Durante a análise das narrativas, fenômenos comuns e distintos surgiram entre os relatos, possibilitando organizá-los e analisá-los do ponto de vista de suas semelhanças, assim como de suas diferenças e singularidades, observando-se os aspectos específicos das vivências de cada participante.

Foi possível observar que no processo formativo dessas professoras, as narrativas continham aspectos muito similares quanto à influência positiva da família e da escola, enquanto microssistemas de formação. Pessoas próximas deixaram marcas significativas em suas vidas e foram grandes incentivadoras para a inserção e para a permanência delas na docência, caracterizando-se fator de proteção para o prosseguimento na profissão. A importância dos processos proximais confirmou-se como fator essencial para a adaptação positiva (resiliente) na docência. Apesar das

situações difíceis, principalmente no início da carreira, devido à falta de experiência e condições inadequadas de trabalho, enquanto fatores de risco, os desafios foram enfrentados e superados com o apoio dessas pessoas.

Uma característica marcante desse grupo, descrita na maioria das narrativas, refere-se ao suporte social das colegas de trabalho. A escola, para essas professoras, tornou-se um espaço acolhedor, de convívio e de aprendizado social, visto que, em boa parte do tempo, estavam juntas, compartilhando experiências, histórias e ajudando-se mutuamente. Esse apoio da equipe de trabalho tornou-se um fator de proteção importante, que fez a diferença diante das adversidades do contexto escolar, fortalecendo o exercício constante do ser resiliente e interdisciplinar.

Segundo os relatos dessas professoras, os alunos advindos de contextos familiares complexos, e apresentando dificuldades de aprendizagem, solicitavam atenção contínua e exigiam criatividade no desenvolvimento das atividades escolares. Nesse sentido, o grupo manteve-se em interação permanente em busca de soluções coletivas e eficazes, demonstrando atitudes interdisciplinares ao mudarem o olhar para si mesmos (autorreflexão) e para o outro (empatia), aprendendo a cultivar princípios de espera, respeito, coerência, desapego e humildade.

Essas vivências reforçaram a concepção do ambiente ecológico de Bronfenbrenner, em que o desenvolvimento humano se dá pelo processo interativo (processos proximais) entre as pessoas e os ambientes por onde transitam ao longo do tempo. Nesse sentido, a escola, enquanto espaço de desenvolvimento humano, recebeu influências de outros ambientes próximos e distantes (do micro ao macrosistema). Nos relatos sobre a comunidade (microsistema), ficou evidente a flexibilidade, a criatividade e a persistência dessas professoras para atender a uma população carente de recursos econômicos e sociais, enfrentando os fatores de risco. O fato de ser um grupo de professoras que conhece a comunidade devido ao tempo em que trabalham juntas na escola e a convivência harmoniosa e solidária (fator de proteção) contribuíram para o enfrentamento dos desafios e dos riscos.

Importante salientar os aspectos ocultos, como as influências do sistema público de ensino municipal (mesossistema) e das políticas públicas estaduais e federais (macrosistema) que interferem no processo educativo no que se refere aos

investimentos físicos e humanos das escolas. Muitas ações advindas desses órgãos superiores tornam-se positivas, entretanto outras se apresentam superficiais ou até negativas. Há que se ter um olhar cuidadoso para a padronização do sistema, a partir de índices de desempenho pré-determinados por esses órgãos. Esses índices podem auxiliar, ou inibir, o desenvolvimento da prática pedagógica dos docentes e dificultar o olhar mais individualizado e libertador, ou seja, mais humanizado. Nesse aspecto, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) deve ser analisado sob todos os aspectos, do micro ao macro contexto, da escola ao sistema público de ensino, pois o sucesso do desempenho escolar incide sobre questões que estão além das condições físicas e humanas exclusivas da escola. Assim, é inadmissível responsabilizar as escolas que apresentam índices abaixo da meta estabelecida, como as únicas responsáveis pelo fracasso no processo de ensino-aprendizagem no âmbito educacional brasileiro.

Outro aspecto destacado nas narrativas foi o fato de o grupo vivenciar momentos fora do espaço escolar, promovendo encontros de confraternização entre as famílias, o que significou um fator de proteção importante para o fortalecimento dos vínculos e dos laços afetivos, contribuindo para a harmonia no ambiente de trabalho e proporcionando bem-estar na profissão. Observou-se, nesse aspecto, o processo-pessoa-contexto-tempo (PPCT) descrito por Bronfenbrenner, pois os processos proximais entre o grupo favoreceram o processo de resiliência pessoal e coletiva, comprovando a influência do contexto no modo de ser docente pela qualidade do tempo de convivência, influenciando o desenvolvimento de todos.

Para essas professoras, o sentido da docência relacionou-se a sentir-se bem e a fazer o bem, a ajudar uma criança a se desenvolver de forma saudável, num processo harmônico de ensino-aprendizagem como diferencial da profissão. Contribuir com a formação de pessoas melhores e mais felizes foi o que as motivou a continuar na carreira. Esse conjunto de fatores protetivos, o suporte da família e dos colegas de trabalho e os laços afetivos no ambiente escolar e fora dele possibilitaram a adaptação positiva no contexto da docência.

Nessa perspectiva, o sentido da resiliência na prática profissional dessas professoras simbolizou a junção das estratégias de enfrentamento dos desafios no cotidiano da escola. Concomitantemente, o significado da resiliência, por sua vez, consolidou-se por meio da superação das adversidades no percurso profissional.

Este estudo revelou a importância da resiliência na prática profissional docente, visto que as análises evidenciaram que o contexto escolar tornou-se mais saudável quando os aspectos resilientes se manifestaram. Esses aspectos transformaram o exercício da docência em momentos mais gratificantes. Conseqüentemente, a profissão tornou-se mais valorizada e menos desafiadora.

Os limites desta pesquisa, entretanto, não permitiram aprofundar no estudo de investigações relacionadas a algumas questões, abaixo descritas, que merecem estudos de maior especificidade.

A relação entre tempo (idade, tempo de docência) e o processo de resiliência. Como o desenvolvimento desse processo se manifesta em docentes mais novos e os mais experientes. Quais são os aspectos que convergem e divergem na prática docente de um profissional iniciante e outro em final de carreira?

A relação entre resiliência e a organização dos espaços escolares no que se refere ao trabalho em equipe, ou seja, os cargos e funções, as divisões das tarefas e responsabilidades entre alunos e docentes como propulsoras do processo de resiliência. Até que ponto o trabalho solidário e compartilhado influi no bem-estar do docente e discente no ambiente escolar e qual a relação entre a resiliência e o desenvolvimento da autonomia na escola?

Os limites deste estudo não permitiram, também, elucidar como as intervenções externas, advindas das políticas públicas instituídas pelos órgãos governamentais, por meio das Secretarias de Educação e Ministério da Educação, influem no processo de resiliência dos docentes. Qual a influência desse macrossistema no processo de resiliência no contexto da docência?

À guisa de conclusão, considera-se, assim, o processo de resiliência como um fenômeno complexo, dinâmico, variável, individual e coletivo, um fenômeno em constante mutação, que necessita de mais investigações para melhor compreender suas interfaces subjetivas e objetivas. Na área educacional, esse construto merece atenção especial, principalmente no contexto da formação de professores. Sugere-se, ainda, uma revisão dos programas de formação estritamente técnica, baseados exclusivamente no domínio de novas metodologias de ensino, em detrimento de uma formação mais resiliente, humanizada e humanizadora, capaz de contribuir com a melhoria da profissionalidade docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. Humildade. FAZENDA, I. C. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 61-64.

ANDRADE, C. C.; HOLANDA, A. F. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica; Notes on qualitative research and empirical phenomenological research. **Estud. psicol.** Campinas, v. 27, n. 2, 2010, p. 259-268.

ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de professores no Brasil, 1990-1998**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. (Série estado do conhecimento; 6)

ANGST, R.; AMORIM, C. Resiliencia em acadêmicos de pedagogia. IN.: **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, PUC, Paraná, 2011
Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_attext&pid=SO1456789970009965>
Acesso em 15 mai. 2012.

ASPESI, C. C.; DESSEN, M. A.; CHAGAS, J. F. A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. In.: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.19-36.

ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, G. S. **Resiliência em professores do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries: validação e aplicação do questionário do índice de resiliência: adultos Reivich Shatté/Barbosa**. 2006. 330 p. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

BARLACH, L.; LIMONGI-FRANÇA, A. C.; MALVEZZI, S. O conceito de resiliência aplicado ao trabalho nas organizações. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 42, n. 1, 2008, p. 101-112.

BARRETO, M. A. **Ofício, estresse e resiliência: desafios do professor universitário**. 2007. 229 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.
Disponível em <<http://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/MariaAB.pdf>>. Acesso em: 28 mai.2012.

BRANCALHONE, P. G.; FOGO, J. C.; WILLIAMS, L. C. A. Crianças Expostas à Violência Conjugal: Avaliação do Desempenho Acadêmico. In.: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.20, n.2, mai/ago, 2004, p. 113-117.

BRANDÃO, J. M.; MAHFOUD, M.; GIANORDOLI-NASCIMENTO, I. F. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. **Paidéia**, v. 21, n. 49, 2011, p. 263-271.

BRANDÃO, T. O.; GERMANDO, I. M. P. Experiência, memória e sofrimento em narrativas autobiográficas de mulheres. São Paulo: **Psicologia e Sociedade**, p. 8-9, 2009.

BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.364, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 5ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

Disponível em: http://www/bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf
Acesso em 02 mai 2012.

_____. **Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

Disponível em: <www.senado.gov.br> Acesso em: 10 abr de 2012

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008a**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Disponível em: <<https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/>>. Acesso em: 13 mai. 2012.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUSNELLO, B; SCHAEFER, F. L. S.; KRISTENSEN C. H. Eventos estressores e estratégias de coping em adolescentes: implicações na aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 2, jul/dez, 2009, p. 315-323.

CAIRNS, R. B.; ELDER, G. H.; COSTELLO, E. J. (Org.). **Developmental science**. New York: Cambridge University Press, 1996.

CARVALHO, V. D.; BORGES, L. O.; VIKAN, A.; HJEMDAL, O. Resiliência e socialização organizacional entre servidores públicos brasileiros e noruegueses. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 5, art. 2, set./out, 2011, p. 815-833.

CASCINO, B. M. Coerência. FAZENDA, I. C. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade** São Paulo: Cortez, p. 107-109, 2002.

CASTRO, M. A. C. D. Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In: TAVARES, J. **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 115-142.

CHAMON, E. M. Q. de O. Um modelo de formação e sua aplicação em educação continuada. **Psicologia da Educação**, n. 25, 2007, p. 157-175.

COSTA JUNIOR, A. L. A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras. DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.71-89.

COSTA, R. B. S. F.; ASSIS, S. G. Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. **Psicologia e Sociedade**, v. 18, n. 3, 2006, p. 74-81.

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

DESEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia**. Ribeirão Preto, v.17, n. 36, jan./abr. 2007, p. 21-32. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2012.

DINIZ, E.; KOLLER, S. H. O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico Affection as an ecologic development process. **Educar em Revista**, n. 36, 2010, p. 65-76.

DUBAR, C. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

DUTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 2, 2002, p. 371-378.

EL ACHKAR, A. **Resiliencia**: ferramenta para uma educação de qualidade. Curitiba: Appris, 2012.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. S.; MOREIRA, C. O. F. Resiliência e prática escolar: uma revisão crítica. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 122, jan/mar, 2013, p. 213-224. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n122/v34n122a12.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2014.

FAJARDO, I. N. **Resiliencia na pratica docente das Escolas do Amanhã**. 2012. 228 p. Tese (Doutorado em Saúde Pública)-Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, 2012. Disponível em: <<http://pesquisa.bvsalud.org/regional/resources/lil-643565>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. S.; MOREIRA, C. O. F. Educação escolar e resiliencia: política de educação e a pratica docente em meios adversos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, out./dez. 2010, p. 761-774. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a06.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2012.

_____. **Resiliencia na prática docente das escolas do amanhã**. 2012. 228 p. Tese (Doutorado em Saúde Pública)-Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, 2012. Disponível em: <<http://pesquisa.bvsalud.org/regional/resources/lil-643565>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

FAZENDA, I. C. A. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. Interdisciplinaridade. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, v. 1, n. 1, 2011, p. 10-23.

FAZENDA, I. C.A; CASADEI, S. R. Natureza e Interdisciplinaridade: reflexões para a Educação Básica. Interdisciplinaridade. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, v. 1, n. 2, 2012, p. 43-71.

FERNANDES, I. M. R. **Quando o enfermeiro se torna doente: acedendo à experiência vivida**. Tese (Doutorado em Enfermagem). Universidade de Lisboa. 2012.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP: Ministério da Educação - MEC, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 27 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar**. Petrópolis: Vozes, 1989.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Contexto contemporâneo, cultura, educação e políticas voltadas aos docentes. In: GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011, p. 23-30.

GAUY, F. V.; COSTA JUNIOR, A. L. A natureza do desenvolvimento humano: contribuições das teorias biológicas. IN: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.53-70.

GIACON, B. M. Coerência. FAZENDA, I. C. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade** São Paulo: Cortez, 2002, p. 35-39.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 5 ed., São Paulo: Atlas, 1999.

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

HOLANDA, A. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. **Análise Psicológica**, n. 24, v. 3, 2006, p. 363-372.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos Professores. In.: Nóvoa, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

INFANTE, F. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In MELILLO, E. N. S.; OJEDA e cols. **Resiliência: Descobrimos as próprias fortalezas**. V. Campos, Trad., Porto Alegre: Artes Médicas, 2005, p. 23-28.

JARDIM, R.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. Á. Condições de trabalho, qualidade de vida e disfonia entre docentes. Work conditions, quality of life, and voice disorders in teachers. **Cad. Saúde Pública**, v. 23, n. 10, 2005, p. 2439-2461.

KOLLER, S. (Org.) **Ecologia do desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LARROSA, S. M. R. **Resiliencia: um novo paradigma que desafia a reflexão e a prática pastoral**, 2005. Disponível em:
<<http://www2.dbd.pucrio.br/pergamum/docdigital/simposioteologia/pdf/Susana%20M.%20Rocca%20L.pdf>> Acesso em 30 mar. 2013.

LEAL, A. L.; BARBOSA, J. S.; ALVES E SILVA, M.A; SILVA, P. M. P. A IMPORTÂNCIA DA RESILIÊNCIA EM PROFESSORES: UM ESTUDO ACERCA DA SUPERAÇÃO DA VULNERABILIDADE. In: **XXIX Congresso Latinoamericano de Sociologia**, 2013, Santiago- Chile. Anais do XXIX Congresso Latinoamericano de Sociologia, 2013. Disponível em:
<http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT8/GT8_LealA_BarbosadaSilva_AurelioAlves_PereiradaSilva.pdf> Acesso em 24 ago. 2014.

LENGERT, R. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 16, n. 2, 2011, p. 11-23.

LETTNIN, C. C.; ZACHARIAS, J.; MENDES, A. R.; DOHMS K. P.; MOSQUERA, J. J. M.; Stobäus, C. D. **Resiliência e Educação: aportes teórico-práticos para a docência**. Contrapontos, v. 14, 2014, p. 322-338.
Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4756/pdf_35> Acesso em 24 ago. 2014.

LHOMME, S.; SERRE, D.; DIAB, Y.; LAGANIER, R. Les réseaux techniques face aux inondations ou comment définir des indicateurs de performance de ces réseaux pour évaluer la résilience urbaine. **Bulletin de l'Association de géographes français. Geographies**, 2010, p. 487-502.

Disponível em: <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/58/00/25/PDF/Lhomme-Laganier_BAGF.pdf> Acesso em: 26 abr. 2012.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, 2012, p. 13-28.

LISBOA, S. **O poder de suportar a pressão e de transformar problemas em desafios se torna uma exigência nas empresas – e requisito de sucesso para os novos executivos**, 2013.

Disponível em: <http://www.rhportal.com.br/artigos/wmview.php?idc_cad=53d45uben> Acesso em 30 Mar. 2013.

MANCIAUX, M. (Comp.). La resiliencia: resistir e rehacerse. Barcelona: Gedisa, 2003.

MEDEIROS, M. E. P. O. A resiliência como cartografia dos saberes escolares. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.36, jan./jun, 2007, p.143-154.

MEIRA, M. R. O docente: um ser humano como profissional. **Visão Global**, Joaçaba, v. 10, n. 1, jan./jun. 2007, p. 23-44.

MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. **Ciência e Educação**. Bauru, v.5, n.2, 1998, p. 61-70.

MELILLO, A. Prefácio. In MELILLO, E. N. S.; OJEDA e cols. **Resiliência: Descobrimo as próprias fortalezas**. V. Campos, Trad., Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

MICHELS, M. A. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set/dez, 2006, p. 406-560.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawya. 12 ed., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

MORAIS, N. A.; KOLLER, S. H. Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano, Psicologia Positiva e Resiliência: Ênfase na Saúde. IN.: KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do Desenvolvimento Humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p.91-107.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. IN.: KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do Desenvolvimento Humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p.51-65.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009, p. 25-46.

_____. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas: Alínea, 2004, p. 17-29.

NUNES, R. V.; FRAGA, A. B. Alinhamento astral”: o estágio docente na formação do licenciado em Educação Física na ESEF/UFRGS. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 9, n. 2, 2006, p. 297-311.

OJEDA, S.; NESTOR, E.; MUNIST, M.; RODRIGUEZ, D. **Seminário internacional sobre aplicación del concepto de resiliencia en proyectos sociales**. Buenos Aires: UNLa, 2004 IN LARROSA, Susana M. Rocca. **Resiliencia: um novo paradigma que desafia a reflexão e a prática pastoral**, 2005. Disponível em: <<http://www2.dbd.pucrio.br/pergamum/docdigital/simposioteologia/pdf/Susana%20M.%20Rocca%20L.pdf>> Acesso em 30 mar. 2013.

OLIVEIRA, F. N., MACEDO, L. Resiliência e insucesso escolar: uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem. IN.: **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 11, n.3, jan/dez, 2011, p. 983-1004.

OUTEIRO, A. S. Natureza e Interdisciplinaridade: reflexões para a Educação Básica. IN.: Interdisciplinaridade. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, v. 1, n. 2, 2012, p. 57-71.

PACHECO, J. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Coleção Transições. Vozes, 2008.

PEREIRA, V.; Andrade, V; LIMA, M. G. S. B. **A pesquisa etnográfica: construções metodológicas de uma investigação.** 2010. Disponível em <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_15_2010.pdf>. Acesso em 30 mar 2013.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.; MACEDO, L.; MACHADO, N. J.; ALESSANDRINI, C. Tradução de Claudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PESCE, R. P.; ASSIS, S. G.; SANTOS, N. Risco e Proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n.2, mai/ago, 2004, p. 135-143.

PELTZ, L.; MORAES, M. G.; CARLOTTO, M. S. Resiliência em estudantes do ensino médio. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.14, n.1, jan/jun, 2010, p.87-94.

POLETTO, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de psicologia**, v. 25, n. 3, 2008, p. 405-416.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A.; SILVA, N. L. P. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras.** Porto Alegre: Artmed, 2005, p.71-89.

POLONIA, A. C.; SENNA, S. R. C. M. A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. In.: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras.** Porto Alegre: Artmed, 2005, p.190-209.

RABELLO, E. T.; PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano.** v. 20, n. 12, 2010, p. 09. Disponível em: <<http://www.germe.net.br/uniesp/textos/seminarios/Vigotski/Desenvolvimento-humano.pdf>> Acesso em: 02 set. 2014.

RANGHETTI, D. S. Relação Pedagógica. IN: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar, intervir.** São Paulo: Cortez, 2014, p. 202-214.

REGALLA, M. A.; RODRIGUES, P. G.; SERRA-PINHEIRO, M. A. Resiliência e transtorno do déficit de atenção/hiperatividade. **J Bras Psiquiatr**, v. 56, n. Supl 1, 2007, p. 45-49.

ROCCA, S. **Atualidade teológica**, Rio de Janeiro, ano 12, n. 29, maio-ago. 2008, p. 248-264. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18361/18361.PDF>> Acesso em: 25 mai. 2012.

SANCHES, S. M.; RUBIO, K. A prática esportiva como ferramenta educacional. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 4, dez, 2011, p. 825-842.

SAVELI, E. L. Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 1, 2009, p. 94-105.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. **Plano de Gestão Escolar**. 2013.

SIFUENTES, T. R.; DESSEN, M. A.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 23, n. 4, out/dez, 2007, p.379-386. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ptp/v23n4/03.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2013.

SILVA, A. S.; FIDELIS, S. S. Resiliência e educação não formal: caminhos para a promoção do amor, liberdade, solidariedade e da compaixão. In: Encontro de Pesquisa Educacional Pernambucano, 2014, Garahuns. **Educação e Desenvolvimento na Perspectiva do Direito à Educação**, 2014. v. 5. p. 01-11. Disponível em: <<http://www.epepe.com.br/eixo9/CO09/ArianaSantanadaSilva-CO09.pdf>> Acesso em: 24 ago.

SILVA, F. C. R.; MAIA, S. F. Narrativas Autobiográficas: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores. In: VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 2010, Teresina-PI. **Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**, 2010, p. 1-12.

SOARES, Maria Tereza Perez. As emoções e os valores dos professores brasileiros. **São Paulo: Fundação SM/OEI**, 2007.

SORJ, B.; FONTES, A.; MACHADO, D. C. Políticas e práticas de conciliação entre família e trabalho no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 132, 2007, p. 573-594.

SOUSA, C.; MIRANDA, F.; NIETO, M. C. L.; DORES, R. Educação para a resiliência. **Revista Conhecimento e Diversidade**. Niterói, v.6, n.11, jan/jun, 2014, p. 26-40. Disponível em: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1740> Acesso em: 24 ago. 2014.

SOUZA, M. T. S.; CERVENY, C. M. O. Resiliência psicológica: revisão da literatura e análise da produção científica. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 40, n. 1, 2006, p. 119-126.

TABOADA, N. G.; LEGAL, E. J.; MACHADO, N. Resiliência: em busca de um conceito. **Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano**, v. 16, n.3, 2006, p. 104-113.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 5 ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

TAVARES, J. (Org.) **Resiliência e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TAVARES, D. E. Olhar. IN.: **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar, intervir**. FAZENDA, I. C. A. (Org.). São Paulo: Cortez, 2014, p. 172-178.

THEIS, A. La resiliência em la literatura científica. IN.: **MANCIAUX**, M. (Comp.). La resiliência: resistir e rehacerse. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 45-73. Disponível em: <http://www.cobaes.info/Materiales_diplomado_para_alumnos_2013/Diplomado%20de%20crecimiento%20del%20potencial%20humano/M%C3%93DULO%205/La%20resiliencia%20en%20la%20literatura%20cient%C3%ADfica.pdf>. Acesso em: 24 junh. 2012.

TIMM, E. Z.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência. **Educação**, v. 31, n. 1, 2008.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional, São Paulo, Moderna, 2004.

VARELLA, A. M. R. S. É possível um encontro entre a Resiliência e a Interdisciplinaridade? **Revista Kairós**, São Paulo, Caderno Temático 7, jun, 2010, p. 75-84.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

WALLON, H. **L'évolution psychologique de l'enfant**. Paris: Librairie Armand Colin, 1968.

WELLER, W. **Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa**: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. UNB, 2008.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H.; TAVARES, J. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. **Resiliência e educação**, v. 2, 2001, p. 13-43.

YUNES, M. A. M. Os discursos sobre a questão da resiliência: expressões e consequências para a promoção do desenvolvimento saudável. IN: COLINVAUX, D.; LEITE, L. B.; DELL'AGLIO, D. D. (Org.). **Psicologia do desenvolvimento**: reflexões e práticas atuais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 225-242.

_____. **A questão triplamente controvertida da resiliência em famílias de baixa renda** (tese). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

_____. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. IN.: **Psicologia em estudo**, v. 8, n. spe, 2003, p. 46-68.

ZAREMBA, F. A.; COSTA, R. Educação como prática da liberdade: proposta otimista de resiliência na construção de uma sociedade humanística. **Revista Construir Notícias**, ano 10, n. 59, julho/agosto 2011, s/p. Disponível em:
<<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1802>> Acesso em: 22 mai. 2013.

Apêndice A – Questionário sócio-ocupacional

DATA: ____ / ____ / 2013

1-SEXO: Masculino () Feminino ()

2-IDADE:

- () 18 a 25 anos
- () 26 a 30 anos
- () 31 a 40 anos
- () 41 a 50 anos
- () acima de 51 anos

3-ESTADO CÍVIL:

- () solteiro
- () casado
- () separado
- () viúvo
- () outro

4-FILHOS: Sim () Não () Quantos ()

5-GRAU DE ESCOLARIDADE:

- () ensino médio
- () ensino superior - graduação
- () pós-graduação - especialização
- () pós-graduação - mestrado
- () pós-graduação - doutorado

6-REGIME DE TRABALHO:

- () efetivo
- () temporário

7-FUNÇÃO OU CARGO ATUAL NA ESCOLA:

- () professor
- () coordenador
- () vice-gestor
- () gestor
- () outro

8-TEMPO DE TRABALHO NA ESCOLA:

-) menos de 1 ano
-) entre 1 e 5 anos
-) entre 5 e 10 anos
-) entre 10 e 15 anos
-) entre 15 e 20 anos
-) entre 20 e 25 anos
-) mais de 25 anos

9-TEMPO DE CARREIRA NO MAGISTÉRIO:

-) menos de 1 ano
-) entre 1 e 5 anos
-) entre 5 e 10 anos
-) entre 10 e 15 anos
-) entre 15 e 20 anos
-) entre 20 e 25 anos
-) mais de 25 anos

10-FUNÇÕES OU CARGOS EXERCIDOS DURANTE A CARREIRA DO MAGISTÉRIO:

-) estagiário
-) professor
-) gestor
-) técnico
-) outro

11-EXPERIÊNCIAS EM OUTRAS REDES DE ENSINO:

-) estadual
-) particular
-) outra

12-JORNADA DE TRABALHO DIÁRIO:

-) entre 4 e 8 horas
-) entre 8 e 12 horas
-) acima de 12 horas

13-TEMPO DIÁRIO, RESERVADO PARA ESTUDOS, PLANEJAMENTOS E OUTROS ASSUNTOS RELACIONADOS AO SEU TRABALHO (FORA DA ESCOLA):

-) entre 1 e 2 horas
-) entre 2 e 3 horas
-) acima de 3 horas

14-EXERCE OUTRA PROFISSÃO ALÉM DO MAGISTÉRIO?

Sim () Não () Qual? _____

15-PARTICIPA DE TRABALHO VOLUNTÁRIO (NÃO REMUNERADO)?

Sim () Não () Quantas vezes por semana? _____

Obrigada!

Apendice B – Pauta de narrativa autobiográfica

Pergunta de natureza disparadora:

“Você poderia me contar sobre os desafios que enfrentou ao longo de sua carreira profissional como docente e como você lidou com eles?”

Intervenções da pesquisadora realizadas durante algumas entrevistas, conforme a necessidade de retomar a pergunta disparadora:

O que levou você a escolher essa profissão? Como foi o início de sua carreira?

Conte sobre seu trabalho na escola? Episódios marcantes?

O que te faz permanecer na profissão? E nessa escola?

Como você lida com o trabalho e sua família? Como é essa relação para você?

Tem mais alguma coisa que você queira contar?

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa**Universidade de Taubaté**Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Doc. Fed. nº 78.924/76
Reconhecida pela Portaria CEE/CNP nº 30/00
CNPJ 45.176.153/0001-27Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa
Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Cidade Taubaté - SP - CEP 12020-040
Telefones: 3625-0143 3625-1233
cre@unitau.br**DECLARAÇÃO Nº 429/12**

Protocolo CEP/UNITAU nº 429/12 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

Projeto de Pesquisa: *Desenvolvimento humano em contextos escolares: foco no processo de resiliência de docentes*

Pesquisador(a) Responsável: Rosana Salles Raymundo

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **19/10/2012**, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **Aprovado**.

Taubaté, 23 de outubro de 2012

Prof. Dra. Maria Dolores Alves Cocco

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

Anexo B – Ofício 1

Taubaté, 20 de setembro de 2012.

Prezado Senhor

Somos presentes a V.S. para solicitar permissão de realização de pesquisa intitulada “DESENVOLVIMENTO HUMANO EM CONTEXTOS ESCOLARES: O PROCESSO DE RESILIENCIA EM DOCENTES”, da aluna Rosana Salles Raymundo, do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté. Este estudo será realizado na Escola Municipal Geraldo José Rodrigues Alckmin, sob orientação da Prof^ª Dr^ª Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão.

Para tal, a pesquisadora irá conviver com a população a ser pesquisada (professores e equipe de gestão da escola) no período de outubro e novembro de 2012 e entre fevereiro e maio de 2013 para observação de suas práticas e aplicação da entrevista, através de um instrumento elaborado para este fim, mantendo o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do comitê de ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº429/12 (ANEXO A).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço R. Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone 3625-4100, ou 9759-9282 (pesquisadora), e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós Graduação

Ilmo. Sr. _____

Secretário Municipal da Educação

Prefeitura de Lorena-SP

Anexo C – Termo de autorização da Instituição 1

Prefeitura de Lorena

Secretaria Municipal da Educação

Taubaté, 20 de setembro de 2012.

De acordo com as informações do ofício 1 sobre a natureza da pesquisa intitulada “DESENVOLVIMENTO HUMANO EM CONTEXTOS ESCOLARES: O PROCESSO DE RESILIENCIA EM DOCENTES”, a ser executada pela aluna, Rosana Salles Raymundo, do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a pesquisadora a conviver com os professores e equipe de gestão da escola para observação de suas práticas e aplicação da entrevista, através de um instrumento elaborado para este fim, mantendo o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

Secretário Municipal da Educação
Prefeitura de Lorena

Anexo D – Ofício 2

Taubaté, 20 de setembro de 2012.

Prezado Senhor

Somos presentes a V.S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela Aluna Rosana Salles Raymundo, do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2012, intitulada “DESENVOLVIMENTO HUMANO EM CONTEXTOS ESCOLARES: O PROCESSO DE RESILIENCIA EM DOCENTES”. O estudo será realizado com uma Escola Pública Municipal, sob orientação da Profª Drª Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão.

Para tal, a pesquisadora irá conviver com a população a ser pesquisada (professores e equipe de gestão da escola) no período de outubro e novembro de 2012 e entre fevereiro e maio de 2013 para observação de suas práticas e aplicação da entrevista, através de um instrumento elaborado para este fim, mantendo o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do comitê de ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº nº429/12 (ANEXO A).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço R. Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone 3625-4100, ou 3153-3668 (pesquisadora), e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós Graduação

Ilma. Srª. _____

Gestora _____

Anexo E – Termo de autorização da Instituição 2

Escola _____

Taubaté, 20 de setembro de 2012.

De acordo com as informações do ofício 1 sobre a natureza da pesquisa intitulada “DESENVOLVIMENTO HUMANO EM CONTEXTOS ESCOLARES: O PROCESSO DE RESILIENCIA EM DOCENTES”, a ser executada pela aluna, Rosana Salles Raymundo, do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a pesquisadora a conviver com os professores e equipe de gestão da escola para observação de suas práticas e aplicação da entrevista, através de um instrumento elaborado para este fim, mantendo o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

Gestora da Escola _____

Prefeitura de Lorena

Anexo F – Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável. Desde logo fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **“DESENVOLVIMENTO HUMANO EM CONTEXTOS ESCOLARES: O PROCESSO DE RESILIENCIA EM DOCENTES”**

Pesquisadora Responsável: Rosana Salles Raymundo

Telefones para contato (inclusive ligações a cobrar): 12-3153-3668 / 12-9759-9282

Orientadora Responsável: Prof^a Dr^a Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão

Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem qualitativa, cujo objetivo é investigar como ocorre o processo de resiliência em docentes e sua relação com o desenvolvimento humano no contexto escolar. Os dados serão coletados por meio de entrevista de narrativa autobiográfica, na qual você deverá contar sobre os desafios que enfrentou ao longo de sua vida profissional como docente e de que forma lidou com eles. As entrevistas serão gravadas em áudio, posteriormente transcritas e guardadas pela pesquisadora, e após cinco anos, descartadas.

O anonimato dos depoentes e da Instituição será assegurado em todo o processo de pesquisa, bem como no momento da divulgação dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre os aspectos resilientes da prática docente na escola pública, o que poderá contribuir com as discussões acerca da importância da resiliência para a educação e favorecer a implementação de programas de formação docente que promovam a qualidade de vida e o bem estar dos professores.

Rosana Salles Raymundo

**ANEXO G – Consentimento da participação da pessoa
como sujeito**

Eu, _____

RG: _____ declaro que aceito participar da Pesquisa “DESENVOLVIMENTO HUMANO EM CONTEXTOS ESCOLARES: FOCO NO PROCESSO DE RESILIENCIA EM DOCENTES”, com o objetivo de investigar como ocorre o processo de resiliência em docentes e sua relação com o desenvolvimento humano no contexto escolar.

Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Rosana Salles Raymundo sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade.

Lorena, _____ de _____ de _____

Nome: _____

Assinatura: _____

ANEXO H – Arovação da alteração do título da dissertação pelo Comitê de Ética em Pesquisa



Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pelo CEE/SP
CNPJ nº 15.478.452/0001-20

Comitê de Ética em Pesquisa
Rua Visconde do Rio Branco, nº 210 – Centro
12020-040 - Taubaté-SP
Tel.: (12) 3635-1233
e-mail: cep@unitau.br

DECLARAÇÃO Nº 006/14

Registro CEP/UNITAU nº 429/12 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto).

Pesquisador Responsável: Rosana Salles Raymundo

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião ordinária de 07/11/2014, e no uso de suas competências definidas na Resolução 466/12, considerou **Aprovada** a alteração do título, solicitada pelo autor, que passa a vigorar como: “Resiliência em Docentes: Sentido e Significado na Prática Profissional no Contexto da Educação Básica.

Taubaté, 07 de novembro de 2014

Prof. Dra. Maria Dolores Alves Cocco

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté