



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CHRISTIANE GUIMARÃES PANÇARDES DA SILVA

ESCOLA, VIOLÊNCIA E IDENTIDADE DOCENTE NA REDE PÚBLICA DA
CIDADE DO RIO DE JANEIRO

RIO DE JANEIRO
2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CHRISTIANE GUIMARÃES PANÇARDES DA SILVA

**ESCOLA, VIOLÊNCIA E IDENTIDADE DOCENTE NA REDE PÚBLICA DA
CIDADE DO RIO DE JANEIRO**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos a obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Libania Nacif Xavier

**RIO DE JANEIRO
2019**

Dedico aos pilares da minha vida. Meus pais, Ana e Luiz Antônio, minha irmã, Caroline e meu sobrinho e amor maior, Giovanni.

AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente a Deus, por ter me dado força e energia, para enfrentar todos os desafios impostos e não desistir da caminhada da vida.

Aos meus pais, Ana e Luiz Antônio Pançardes, por serem compreensivos e por me oferecerem a oportunidade de continuar em busca de meus objetivos. A minha irmã, Caroline Pançardes, que mesmo distante, está sempre presente em minhas conquistas. E a meu grande amor e sobrinho, Giovanni Pançardes que alegra meus dias. Muito obrigada por serem os pilares da minha vida, sem vocês essa conquista não seria possível. Amo vocês!

Agradeço aos meus amigos, Araês Nunes, Gisela Soares, João Racine, Marcio Marangoni, Márcio Mathias, Renata Ferrari, Rosana Logus, Sandra Salgueiro e Sandra Torres por estarem ao meu lado, trazendo-me alegrias e companheirismo.

Aos companheiros de luta pela vida, Bertine Bezerra e Silvia Teixeira, por me fazerem enxergar a vida e os obstáculos, como um tropeço e não o fim.

A professora Libania Xavier, por aceitar a orientação e me proporcionar ótimos momentos de conhecimento e sabedoria. Obrigada especial pela compreensão sobre meu estado de saúde e acima de tudo, pela amizade. Aproveito para agradecer a Arlene Amaral e Janete Trajano, pela amizade e por me fazerem acreditar que vencer esse desafio era possível.

Aos docentes, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, assim, como a todos da secretaria do PPGE, que estão sempre dispostos a ajudar no que for necessário, em especial a Solange Araújo. E aos membros do grupo de pesquisa, em especial Elizabeth Mansur e Nathalie Ramos.

Aos depoentes que compartilharam suas histórias, para que esse estudo fosse possível.

Aos membros da banca examinadora desta pesquisa, contribuindo e enriquecendo nosso conhecimento com suas observações.

Agradecimento também, aos meus alunos do UniFOA, por me proporcionar exercer minha profissão com muito amor e prazer.

Finalizo os agradecimentos com um abraço e um agradecimento muito especial a todos da família Sports MIX. Muito obrigada!

CIP - Catalogação na Publicação

PP188e Pançardes da Silva, Christiane Guimarães
Escola, violência e identidades docentes na rede
de escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. /
Christiane Guimarães Pançardes da Silva. -- Rio de
Janeiro, 2019.
118 f.

Orientadora: Libania Nacif Xavier.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2019.

1. História da profissão docente. 2. Violência
nas escolas. 3. Identidades profissionais. 4.
Educação. 5. Professores. I. Nacif Xavier, Libania ,
orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada **"ESCOLA, VIOLÊNCIA E IDENTIDADE DOCENTE NA REDE PÚBLICA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO"**

Doutorando(a): **Christiane Guimarães Pançardes da Silva**

Orientador(a): **Profa. Dra. Libânia Nacif Xavier (UFRJ)**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de:

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 20 de março de 2019.

Banca Examinadora:

Presidente:

Profa. Dra. Libânia Nacif Xavier (UFRJ)

Libânia Nacif Xavier

Profa. Dra. Patrícia Corsino (UFRJ)

Patrícia Corsino

Profa. Dra. Ana Ivenicki (UFRJ)

Ana Ivenicki

Prof. Dr. Anibal Monteiro de Magalhães Neto (UFMT)

Anibal Monteiro de Magalhães Neto

Profa. Dra. Keila Grinberg (UNIRIO)

Keila Grinberg

RESUMO

PANÇARDES DA SILVA, Christiane Guimarães. Escola, violência e identidades docentes na rede de escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O presente estudo buscou compreender as situações de violência que tem gerado conflitos no exercício do trabalho docente, interferindo nas identidades dos professores de escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. Desta forma, propôs investigar como os professores lidam com as situações de violência que cercam algumas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro e como essa violência afeta a saúde e o desempenho deste profissional. Para isto, buscamos: 1) identificar e conceituar os tipos de violência que estão afetando o trabalho dos professores, a partir dos depoimentos orais deles; 2) como, quando e de que forma a violência aparece no cotidiano escolar; 3) avaliar os efeitos da violência na construção da sua identidade profissional. A análise foi desenvolvida com base em um conjunto de fontes, tendo os depoimentos orais de professores e gestores que atuam em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro; e um conjunto de pesquisas publicadas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura) que tem como foco a violência nas escolas, além de dados publicados pelos Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro (ISP). Contou também com referências teórico metodológicas que deram base às nossas interpretações, tais como: Certeau (1998); Dubar (2005) e Dubet (2006), entre outros. Com esse conjunto de fontes buscamos entender as situações de violência que se manifestam no espaço escolar, envolvendo os docentes. Partindo de nossas indagações, percebemos que são constituídas identidades profissionais mediadas pelas implicações das diversas formas de violência que incidem sobre as ações docentes. Sendo assim, os espaços educativos ao se tornarem instituídos, circunscrevem nas histórias dos sujeitos um projeto de civilidade, contemplando, nas suas práticas profissionais cotidianas, as marcas dessas ações. Estas são interpeladas pelas manifestações de violência em suas diferentes formas de manifestação, desequilibrando as negociações identitárias que os professores vão tecendo ao longo de suas trajetórias profissionais.

Palavras-chave: História da profissão docente; Violência nas escolas; Identidades profissionais.

ABSTRACT

The present study sought to understand the situations of violence that has generated conflicts in the exercise of teaching work, interfering in the identities of public school teachers in the city of Rio de Janeiro. In this way, we proposed to investigate how teachers deal with the situations of violence that surround some public schools in the city of Rio de Janeiro and how this violence affects the health and performance of this professional. To this end, we seek to: 1) identify and conceptualize the types of violence that are affecting teachers' work, based on their oral testimonies; 2) how, when and how violence appears in school daily life; 3) to evaluate the effects of violence in the construction of their professional identity. The analysis was developed based on a set of sources, having as the oral statements of teachers and managers who work in public schools in the city of Rio de Janeiro; and a set of research published by UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) that focuses on violence in schools, as well as data published by the Public Security Institute of Rio de Janeiro (ISP). It also had theoretical methodological references that gave base to our interpretations, such as: Certeau (1998); Dubar (2005) and Dubet (2006), among others. With this set of sources we try to understand the daily life and the situations of violence that are present in the school space, involving the teachers. Starting from our inquiries, we perceive that a professional identity is constituted mediated by the implications of the various forms of violence that affect the teaching actions. Thus, educational spaces, when they become instituted, circumscribe in the subjects' stories a civic project, contemplating, in their daily professional practices, the marks of these actions. These are challenged by the manifestations of violence in their different forms of manifestation, unbalancing the identity negotiations that teachers are weaving along their professional trajectories.

Key-words: History of the teaching profession; violence in schools; Professional identities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
 CAPÍTULO I – A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE VIOLÊNCIA, CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE DOS PROFESSORES	
1.1 Contribuições dos estudos sobre “saúde do professor”	22
1.2 Contribuições dos estudos sobre “violência contra o professor”	24
1.3 Contribuições dos estudos sobre “condições de trabalho do professor”	25
1.4 A História Oral	27
1.5 O lugar em que professores e instituições escolares estão inseridos	29
1.6 Sobre a produção das identidades profissionais	31
1.7 O papel das mídias como sinalizadoras de conflitos e de tensões identitárias.....	33
 CAPÍTULO II – A PROFISSÃO DOCENTE COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA	
II.1. Momentos fortes da institucionalização da formação docente	35
II.2 A escola e o projeto de modernidade	45
II.3 Pensar a violência: no contexto escolar	52
 CAPÍTULO III – AS RELAÇÕES ESTADO, ESCOLA E SUJEITOS	
III.1 A Escola como braço do Estado Moderno	59
III.1.1 As escolas e sua localidade	63
III.2 Os depoentes	69

CAPÍTULO IV – PROFISSÃO DOCENTE: IDENTIDADE (TRANS)FORMADA

IV.1 O que os docentes identificam como violência.....	78
IV.2 As identidades (trans)formadas: saúde e precarização do trabalho docente.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	99

LISTA DE QUADROS

QUADRO I – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	21
QUADRO II – DADOS SOBRE O COMPLEXO DA MARÉ	65
QUADRO III – DADOS SOBRE O BAIRRO CATUMBI.....	67
QUADRO IV – DADOS SOBRE O BAIRRO COSTA BARROS.....	68
QUADRO V – OS DEPOENTES.....	69
QUADRO VI – VIOLÊNCIA PARA OS DEPOENTES	78
QUADRO VII – DEPOENTES E A SAÚDE.....	87

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM I – VIOLÊNCIA NA ESCOLA – O OLHAR DOS PROFESSORES	54
IMAGEM II – APEOESP – PESQUISA SAÚDE E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES	56
IMAGEM III – BAIRRO MARÉ	64
IMAGEM IV – COMUNIDADE COROA, FALLET E MINEIRA	66
IMAGEM V – BAIRRO COSTA BARROS E A COMUNIDADE DO ENTORNO.....	68

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE I – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	106
---	------------

INTRODUÇÃO

Esta tese propôs estudar como os professores lidam com diferentes situações do cotidiano escolar, especificamente com situações de violência em suas diferentes formas de expressão. Desta forma, buscamos compreender como essas situações podem afetar o desempenho dos docentes em sala de aula e, também, como afetam sua saúde. Desse modo, a pesquisa analisou como algumas tensões ligadas à violência estão interferindo no desempenho dos professores, intervindo seja em sua identidade profissional seja em sua saúde.

O estudo está vinculado ao grupo de pesquisa intitulado “Processos Educacionais e história da profissão docente” coordenado pela professora Libânia Nacif Xavier¹. Sendo esta pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, através do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 40926814.5.1001558. Nessa pesquisa, em particular, a intenção foi realizar um estudo apoiado nos depoimentos de professores, coordenadores e gestores que atuam e/ou atuaram em escolas localizadas em áreas consideradas de risco, na cidade no Rio de Janeiro.² Para isso, buscamos entender a cultura local e a sua influência na instituição escolar, através das relações que se estabelecem entre os professores e os demais membros da comunidade. Assim sendo, a pesquisa pretendeu perceber em que medida a cultura escolar (em suas relações com o sistema de ensino) e a cultura local são conjugadas no espaço da escola, observando as interpelações das diferentes manifestações de violência experimentadas pelos docentes que ali atuam.

Para refletir sobre o conceito de violência e suas diferentes formas de manifestação na escola, tomo como base as pesquisas publicadas pela Organização das Nações Unidas

¹ O projeto em andamento tem como título “Associativismo docente, socialização política e produção intelectual: as experiências brasileira e portuguesa da segunda metade do século XX”. A pesquisa tem apoio do CNPq e pretende analisar os processos de profissionalização docente – em paralelo com o processo de institucionalização da educação pública - em diferentes espaços, tendo como eixo de observação empírica as relações que se estabelecem entre os professores e a instituição escolar, o sistema de ensino, a cidade e a região.

² Entendemos por *áreas consideradas de risco*, aquelas localidades nas quais são frequentes os números de homicídios e encontros entre a polícia e o tráfico, ou entre diferentes facções do tráfico. Para maiores detalhes sobre essa classificação ver os dados do Instituto de Segurança Pública (ISP) do Estado do Rio de Janeiro, disponíveis em: <http://www.isp.rj.gov.br/>

para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) que foram desenvolvidas sob a coordenação de Miriam Abramovay e alguns estudos sobre a questão, tais como o estudo de Charlot (2002) e algumas publicações da antropóloga Alba Zaluar (2002). No que se refere às fontes preferenciais para a realização deste estudo, foi produzido um conjunto de entrevistas com professores e gestores de escolas que atuaram em escolas localizadas nessas áreas, alcançando um total de 10 depoimentos docentes. Os conceitos de cotidiano (CERTEAU, 1994) e identidade (DUBAR, 1998) também foram úteis para as análises.

O conceito de cotidiano apresentado por Michel de Certeau (1994) nos ajudou a perceber as “operações astuciosas que os ‘sujeitos ordinários’, comuns” utilizam para (re)inventar formas “subterrâneas” de conviver com políticas impostas, situações de violências, condições desfavoráveis de trabalho, intuitivas e por vezes impostas por “um lugar de poder e querer”. Uma outra contribuição para o desenvolvimento e análise desse estudo foram as discussões sobre identidade trazidas por Claude Dubar (1998). Para esse autor, a ideia de identidade está vinculada a formas identitárias que se configuram nas relações constituídas (re) significadas no entrelaçamento de múltiplas e diversas relações sociais experienciadas na família, no trabalho e nos diversos grupos sociais dos quais os sujeitos participam.

No que se refere às fontes preferenciais para a realização deste estudo, consideramos importante sublinhar as histórias de enfrentamento, de resistência, presenças e ausências, muitas vezes silenciosas e silenciadas no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, foi produzido um conjunto de entrevistas com professores e gestores de escolas de modo que pudessemos conhecer e identificar os cotidianos e as práticas desenvolvidas frente aos desafios encontrados nas instituições localizadas nessas áreas conflagradas, alcançando um total de 10 depoimentos docentes.

Para a investigação das singularidades dos contextos e sujeitos focalizados neste estudo, foram observadas as formas subterrâneas nas quais os sujeitos desenvolvem microresistências capazes de criar microliberdades (CERTEAU, 1994) nas instituições de ensino, estabelecendo assim, um diálogo com as políticas educacionais, os projetos escolares e de cada um dos profissionais entrevistados, produtores de linguagens, discursos e normas que se apresentam (ou se encontram ausentes) na legislação e nas políticas de gestão dos estabelecimentos de ensino e do trabalho dos professores.

Assim, buscamos entender como os cotidianos escolares marcados por situações de violência – física ou simbólica - mas, particularmente, a violência que emana das relações de poder entre o crime organizado e o poder público e como a proximidade destes afeta o desempenho dos professores. Interessou compreender, por meio dos depoimentos e narrativas docentes, quais foram ou têm sido as possibilidades de apropriação desses espaços nas negociações que lhes garantam autonomia e/ou condições de trabalho possíveis ou aceitáveis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas criativas e interativas e, sobretudo, que façam sentido para os professores e alunos que ali se encontram.

Para tanto, torna-se fundamental compreender a escola como um *locus* de produção e reprodução da vida social e cultural. Desta forma, para compreender esse professor, Dallabrida & Garcia (2006), apontam a influência das práticas corporais³ e das práticas culturais, entendidas como estratégias que formam uma “maquinaria social” que produz corpos, a partir dos valores e códigos de civilidade. Nesse sentido, coube perguntar: quais seriam as condições de civilidade em escolas subjugadas pelo tráfico? Que outras condições de trabalho se tornariam obstáculos a condição de civilidade? De que maneiras a escola e seus professores estão cumprindo (ou estariam se desincumbindo) de sua missão civilizatória em meio à barbárie das comunidades onde a presença do Estado é frágil e o que impera o poder dos mais fortes?

Para compreender o cotidiano escolar e as situações de violência que tem gerado conflitos no exercício do trabalho docente, esta tese seguiu os seguintes passos: 1) verificar e conceituar, a partir dos depoimentos orais dos professores, os tipos de violência que estão afetando o trabalho docente; 2) observar como, quando e de que forma a violência aparece no cotidiano dos professores de escolas públicas do Rio de Janeiro; 3) identificar os efeitos da violência na construção da suas identidades profissional e pessoal.

O interesse por esse tema apresenta uma relevância pessoal e outra científica. A justificativa pessoal remete a dois momentos da minha trajetória profissional. O primeiro

³ Entende-se *práticas corporais* os movimentos que o corpo envolvido com o disciplinamento da conduta, está articulada com a “disciplina-saber”, que se reforçam mutuamente e concorrem para a fabricação de “sujeitos disciplinares” (DALLABRIDA, 2002, p.03).

se relaciona com a minha experiência acadêmica, visto que na graduação em Educação Física, realizada no Centro Universitário de Volta Redonda, tive a oportunidade de estudar a formação realizada nas aulas de Educação Física do Colégio Sagrado Coração de Jesus (CSCJ), na cidade de Valença (RJ), na década de 1950.

Nesse trabalho de conclusão de curso, pude perceber que na referida escola, as aulas de Educação Física funcionavam como prescrições científicas e religiosas que ressaltavam a representação da mulher, assegurando valores como pureza, bondade de espírito, perfeição de caráter e de saúde e a sexualidade. Nesse contexto, era articulado um sistema de regras e coerções, que eram impressas nos corpos das normalistas. Com esse olhar, foi possível entender que as aulas não moldavam apenas um padrão de corpo, mas um padrão de conduta feminina, para o qual qualquer atitude que não fosse condizente com os ensinamentos era condenada pela sociedade e pela religião professada naquele estabelecimento de ensino. Nesse sentido, a pesquisa objetivou compreender as práticas corporais que emergiram das ações pedagógicas no/do CSCJ, interferindo nos gestos e códigos de civilidade que eram difundidos nas aulas de Educação Física, durante a década de 1950.

A observação da questão corporal, associada ao estudo da formação docente, teve continuidade no Curso de especialização *lato sensu* intitulado “Profissionais da escola e práticas curriculares”, na Universidade Federal Fluminense. Nessa monografia, o objetivo foi estudar as práticas curriculares que emergiram das ações pedagógicas do mesmo colégio, anteriormente estudado. Para isso, foi realizado no primeiro capítulo uma análise do processo histórico de formação de professores no Brasil, desde o século XIX até os anos de 1950. Ênfase foi dada à formação das mulheres, com uma maior relevância para a cidade de Valença. No capítulo seguinte, o objetivo principal consistiu em investigar como o programa curricular do CSCJ formava suas alunas e quais eram as possíveis práticas educacionais ocorridas na instituição. Finalmente, no último capítulo, prevaleceu o estudo sobre as disciplinas de Educação Física e Moral Cívica, buscando compreender de que modo estas disciplinas foram apreendidas e/ ou representadas por algumas normalistas.

Com esse estudo foi possível concluir que, na década de 1950, as alunas que ingressaram naquela Escola Normal, em regra, apresentavam certo *status* social e econômico e, para manutenção do mesmo, a instituição visava formar a mulher professora,

preparada para o casamento, para a vida social e religiosa, para a prática dos “bons costumes” e para a educação dos futuros filhos. Nesse estudo, foi possível perceber o entrelaçamento da postura religiosa com os objetivos e finalidades da formação docente pela Escola Normal, por meio da predominância dos valores do catolicismo, além da formação de prendas domésticas. No caso específico das aulas de Educação Física e Moral Cívica, estas eram representadas como dispositivos normatizadores, com a finalidade de produzir a mulher controlada, forte e produtiva.

No mestrado a minha dissertação buscou compreender como a cultura local influenciou a formação das normalistas desta mesma escola, ou seja, do CSCJ e, em contrapartida, entender como a formação das normalistas influenciou a cultura local, durante a década de 1950. Desta forma, a proposta foi investigar quais eram os traços da identidade feminina e docente formada no CSCJ? Quais eram as influências dos aspectos locais da cidade de Valença, em relação à política, religião e a questão da formação das elites, em particular das mulheres? Quais eram as relações entre o currículo do CSCJ, a constituição de traços identitários das normalistas e as festividades locais, em particular a festa de Nossa Senhora da Glória e o desfile cívico? A análise foi desenvolvida com base nos depoimentos orais das ex-alunas e nos documentos institucionais particularmente no material iconográfico (escritos das religiosas, fotografias, diplomas, livros-fonte e filmagens), que forneceu pistas para o conhecimento histórico das questões indicadas, situando-as no tempo/espaço estudado.

Para entender como as práticas educativas das normalistas do CSCJ influenciavam na cultura daquela cidade, na década de 1950, analisei as festividades que animavam a cidade nos anos estudados, tais como a festa de Nossa Senhora da Glória e os Desfiles Cívicos. Por meio da análise destas festas, percebi que a presença das normalistas ganhava papel de destaque, colocando-as no centro das principais exposições públicas. Ao entrelaçar o currículo da instituição com as festividades locais e os depoimentos das ex-alunas, foi possível compreender os aspectos sociais e culturais presentes nas festividades, realizando uma interface entre o CSCJ; a religião, a cultura e as hierarquias sociais e até mesmo a política local. Tal entrelaçamento pode ser sintetizado na própria cultura institucional que permeava o cotidiano das alunas e professoras do CSCJ, marcada pela combinação entre religião, conduta moral e posicionamento na sociedade local, evidenciados pela emergência de discursos e de práticas de intervenção nos corpos das alunas, provocando

efeitos de ordem, de obediência a seus superiores e de interiorização das normas de gênero e das hierarquias sociais impostas pela sociedade.

Assim sendo, na dissertação interpretei que o tradicionalismo, tanto escolar quanto festivo, presente na cidade de Valença-RJ na década de 1950, convergia e, assim, indicava a predominância do projeto pedagógico, cultural e religioso desta instituição, demonstrando sua influência naquele campo social e cultural. Investigar a história da educação valenciana, especificamente o CSCJ me fez perceber a relação entre a religião católica e a cidade, tomando como foco, suas manifestações regionais e suas relações de interdependência com a cultura escolar e a forma moderna de escolarização.

O segundo momento da minha trajetória pessoal que me remeteu ao atual estudo, está conectado a minha carreira profissional. Essas características estão interligadas ao período que fui professora da rede de escolas públicas no Estado de Santa Catarina. O meu caminhar naquela região foi de turbulência devido às violências sofridas por mim, durante o período em que lá atuei como profissional. Entre algumas situações sobre esse assunto, estão as ações do poder público em “burlar” resultados e com isso, influenciando de forma drástica no meu agir docente. Outra questão importante foi a dificuldade da comunidade em compreender o porquê uma jovem professora, vinda do Rio de Janeiro e, portanto, “estranha” àquele pacato local (a escola estava localizada em uma pequena ilha de pescadores?)⁴ pretendia fazer parte do corpo docente da escola local. Esse estranhamento gerou preconceitos e dificuldade de comunicação, levando a que muitas violências veladas fossem realizadas para que eu desistisse de fazer parte do corpo docente da escola.

A tese está estruturada em torno de uma Introdução e mais quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta um mapeamento da produção acadêmica sobre as questões de estudo. O segundo capítulo traça um panorama da instituição escolar e da construção histórica da profissão docente. Nesse estudo, consideramos importante para compreender como a escola se inscreve em um projeto civilizacional e em que medida os professores aderem a esse projeto. O terceiro capítulo explora as relações entre educação pública,

⁴ Estranho nessa citação refere-se a uma pessoa que não é nascida na comunidade que a escola pertence, mudar-se para aquela localidade e começar a fazer parte do contexto escolar. Cabe ressaltar, que até a minha entrada naquela instituição, somente pessoas provenientes da região haviam feito parte do corpo docente.

violência e os sujeitos escolares. Ele toca na questão da precarização do trabalho docente e analisa como esses fatores se relacionam com a violência e a identidade dos professores. No quarto capítulo, analisando as características do *local* em que a escola se situa, procuramos perceber como as condições vigentes no seu espaço de atuação profissional se inscrevem nos corpos desses professores, afetando a saúde deles e formando uma *identidade profissional e pessoal* que trazem as marcas da violência em contradição com a adesão ao projeto civilizador que a educação escolar encarna.

Assim, preservado o interesse por estudar as relações entre a escola e o seu entorno, bem como a influência recíproca dos professores e representantes da instituição sobre a cultura local e a cultura escolar é que resolvemos estudar a temática da violência em suas múltiplas expressões no cotidiano escolar, sua influência na construção identitária e na saúde dos professores. Para isso, foi necessário realizarmos uma revisão bibliográfica, com vistas a verificar a importância atribuída a esta temática através da produção acadêmica, como demonstraremos no tópico a seguir.

CAPÍTULO I

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE VIOLÊNCIA, CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE DOS PROFESSORES

Para fazer jus à justificativa científica desse estudo, nos empenhamos na realização de um levantamento bibliográfico da produção de dissertações, teses e artigos sobre o tema, nos principais bancos de informações em relação às pesquisas, no período de 2010-2015⁵.

Para tanto, exploramos o banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); os periódicos da Capes; *Scielo* (Scientific Electronic Library Online - Biblioteca eletrônica científica online) e a produção apresentada nas reuniões da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anais das 34^a, 35^a e 36^a reuniões). Com o objetivo de encontrar trabalhos que dialogassem com a temática do presente estudo foram utilizadas para essa revisão bibliográfica três palavras chaves, sendo elas: “Saúde do professor”, “Violência contra o professor” e “Condições de trabalho do professor”. Os resultados estão resumidos no Quadro I.

	“Saúde do professor”	“Violência contra o professor”	“Condições de trabalho do professor”
CAPES (Teses)	05	00	07
CAPES (periódicos)	07	01	05
<i>Scielo</i>	07	08	29
Anped	04	04	10
Total (geral)			87
Total (sem repetições*)			80

⁵ Cabe ressaltar que o início desse estudo foi em 2015. Desta forma, o procedimento utilizado para análise foram os cinco últimos anos, ou seja, 2010-2015.

Relação com a pesquisa	06	04	10
Total (relação com a pesquisa)	20		
* Total (sem repetições) significa que os trabalhos que aparecem nas buscas por mais de uma vez (1x), as repetições foram retiradas.			

Quadro I – Revisão bibliográfica: CAPES - Teses (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>); CAPES - Periódicos (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>); *Scielo* (<http://www.scielo.org/php/index.php>); Anped. (<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>).

A produção de dados mostrou que, dentre as palavras chaves utilizadas, 87 trabalhos estão disponíveis com a mesma temática, porém 07 aparecem repetidos. Do total, 20 destes trabalhos apresentam alguma relação de proximidade com o estudo proposto. Cabe ressaltar, que os trabalhos que apresentam objetivos próximos não foram realizados no Estado do Rio de Janeiro, mas especificamente no Estado de São Paulo, Paraná e Minas Gerais. Os trabalhos que estão relacionados com o Estado do Rio de Janeiro visam sobre uma dada região ou escola, o que de certa forma os distancia da nossa pesquisa e, ao mesmo tempo, ajuda o enfatizar a relevância deste estudo. Outro aspecto importante é que do total do trabalho encontrados, apenas 03 são teses de doutorado e apresentam uma abordagem realmente próxima daquela que desenvolvemos.

Nesse universo, foi possível percebermos que das 20 teses e dissertações que foram encontradas e que estavam relacionadas às palavras chaves que utilizamos, apenas 12 foram realizadas em programas de pós-graduação em Educação. O interessante – e até certo ponto previsível - é que existe um número considerável de pesquisas com esse tema na área da psicologia e medicina/saúde pública, cabendo 08 estudos para as áreas citadas. Além dessas áreas, coube 01 pesquisa para a área de Planejamento Urbano.

Após a apresentação quantitativa dos dados produzidos, buscamos a seguir fazer uma análise mais detalhada dos trabalhos/artigos que apresentam relação com o tema de estudo. No apêndice I, estão disponibilizados os quadros que apresentam os trabalhos que foram listados na pesquisa, por meio dos canais já citados.

I.1 Contribuições dos estudos sobre “saúde do professor”

O tema “saúde de professor” nos ofereceu no total 23 trabalhos, tendo ao total 01 tese, 04 dissertações e 01 artigo, que apresentam relevância ao tema desta pesquisa, sendo

eles: “Estresse e distúrbio do sono no desempenho de professores: saúde mental no trabalho” (VALLE, 2011); “O exercício da docência e a preservação da saúde mental do professor: um estudo a partir de suas condições de trabalho e existência” (MOTA, 2011); “Adoecimento docente : narrativas do trabalho em busca do ‘que viver’” (MARCELINO, 2011); “Trabalho Docente: um levantamento das licenças médicas de professores da rede estadual de ensino de Sorocaba (2005-2009)” (GARCIA, 2012); “Distúrbios de voz e violência na escola: relato de professoras” (KARMANN, 2013); “Quem quer ser professor? A precariedade objetiva e subjetiva no trabalho docente” (RIGOLON, 2013).

Dentre os trabalhos selecionados, 03 estão relacionados a área da psicologia e medicina e 03 estão ligados a uma abordagem na linha da educação, o que nos leva a concluir que o tema aqui proposto nesta pesquisa apresenta uma característica interdisciplinar, onde o foco da saúde está em analisar como sintomas de estresse, qualidade do sono, condições de trabalho, saúde mental e manifestações de violência se relacionam na ação docente (VALLE, 2011; MOTA, 2011; KARMANN, 2013). Por sua vez, os trabalhos da área da educação apresentam como foco correlações entre as condições de trabalho, adoecimento, relações de ensino aprendizagem e sistema socioeducativo, destacando a precariedade da profissão docente e suas interferências na prática profissional (MARCELINO, 2011; GARCIA, 2012; RIGOLON, 2013).

Os métodos de pesquisa desses trabalhos foram o de levantamento de dados, como base em questionários ou análise de fichas médicas disponíveis em órgãos burocráticos ligados à educação e à saúde. E os principais resultados encontrados apontam que as diferentes formas de violência vividas pelos professores podem interferir no seu desempenho, tanto profissional quanto na saúde (VALLE, 2011; KARMANN, 2013).

Observamos que os resultados apresentados nos trabalhos acima vão ao encontro do nosso tema de pesquisa e nos faz compreender que as temáticas voltadas para a identificação e análise de situações que promovem, limitam ou ainda condicionam à saúde do professor se mostram relevantes para a compreensão do trabalho docente em relação com o bem-estar dos professores. Desta forma, os dados observados demonstram que a área de educação ainda apresenta um déficit de análises, em nível de doutorado, que compreendam como a identidade docente se constitui frente as alterações e as diversas formas de violências que afetam o trabalho e, por vezes, a saúde deste profissional.

I.2 Contribuições dos estudos sobre “violência contra o professor”

Outra expressão chave utilizada no levantamento de produções acadêmicas sobre o tema foi “violência contra o professor”. Utilizando-a foi possível encontrar 13 trabalhos, dos quais 05 são relevantes a atual pesquisa. Desses a única dissertação selecionada foi “Distúrbios de voz e violência na escola: relato de professoras” (KARMANN, 2013), já analisada na palavra chave acima. Os outros 04 trabalhos são: A violência escolar no contexto de privação de liberdade (SILVA & RISTUM, 2010); Violência contra professores de educação física no ensino público do estado do Paraná (LEVANDOSKI, OGG & CARDOSO, 2011); Violência na escola: psicologia e outros conhecimentos (NAGEL, 2011); Violência contra o professor: sentidos compartilhados e práticas docentes frente ao fenômeno (SOARES & MACHADO, 2013), disponíveis nos anais da Anped e no *Scielo*⁶.

Os 05 trabalhos encontrados são da área da saúde, sendo 03 da psicologia, 01 da medicina e 01 de uma revista especializada em Educação Física. Essa análise, propicia o entendimento de que na área da educação esse tema é pouco abordado o que ratifica, através da lacuna existente, a importância desse atual estudo sobre as relações dos professores com a violência. Esses trabalhos utilizaram métodos de revisão bibliográfica e de procedimentos estatísticos para buscar resultados.

Para alguns autores, a violência na escola está ligada a relação ensino-aprendizagem inserida a um dado sistema socioeducativo (SILVA & RISTUM, 2010). Nessa ótica, Nagel (2011) propõe que a identidade dos sujeitos apresenta transgressões que podem resultar na individualidade exacerbada, acarretando mudanças profundas no trabalho. Observamos, em ambos os trabalhos de método bibliográfico,⁷ que os desenvolvimentos psicológicos do docente sofrem alterações devido ao sistema que está inserido e com isso sua identidade pode apresentar transgressões que serão refletidas em suas ações. Essas observações vão ao encontro do que as entrevistas de Soares & Machado

⁶ Os trabalhos citados estão disponíveis em <http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais> (Anped) e <http://www.scielo.org/php/index.php> (*Scielo*).

⁷ Entende-se por método bibliográfico a ação de “identificar o que foi produzido de conhecimento pela comunidade científica sobre esse tema e, ao mesmo tempo, avaliar as principais tendências da pesquisa sobre ele” (TREINTA, 2012, p. s/p).

(2013) e os dados obtidos por Levandoski, Ogg & Cardoso (2011) apresentaram, ou seja, que os diferentes tipos de violências que os professores experimentam, entre elas a que o sistema impõe e a que os docentes sofrem em relação aos alunos no seu cotidiano escolar, podem se manifestar na ação docente, agindo em diferentes dimensões de práticas de representações, como no seu eu interior, visto na psicologia como um dos vieses da sua identidade.

I.3 Contribuições dos estudos sobre “condições de trabalho do professor”

Por fim, expressão-chave que utilizamos nesta produção de dados para a revisão bibliográfica foi “condições de trabalho do professor”. Foram encontrados 51 trabalhos, porém somente 10 apresentam relação com o tema desta pesquisa. Desses 01 era uma tese de doutorado em Planejamento Urbano e Regional, intitulada “Representação e violência na escola” (PISTILLI, 2011), 02 são dissertações de mestrado, sendo que uma é o trabalho de Mota (2011), que já foi citada nas palavras chave acima e a outra é o trabalho de Americano (2011), cujo o título é “Os professores em complementação de jornada (CJ) na Rede Municipal de Educação de São Paulo (2011): condições do trabalho e implicações no currículo”. Os outros 07 trabalhos: “Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações” (BARRETO, 2010); “Análise das características do trabalho e da remuneração docente no Brasil a partir das bases de dados demográficas e educacionais” (ALVES & PINTO, 2011); “Concepções de "trabalho docente": as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais” (NOGUEIRA, 2012); “Trabalho, lugar e identidade profissional docente: um estudo de caso em Austin, Baixada Fluminense” (COSTA & RAMOS, 2012); “O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho” (SOUZA, 2013); “Socialização profissional na sala de professores: um retrato do trabalho docente num Colégio de rede provada do subúrbio carioca” (IÓRIO, 2013); “Exoneração a Pedido de Professores: estudo em duas redes municipais paulistas” (CASSETTARI, SCALDELAI & FRUTUOSO, 2014); “Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo” (ARELARO, JACOMINI, SOUZA & SANTOS, 2014), são dos bancos de dados da *Scielo* e anais da Anped.

Os trabalhos acima utilizaram como métodos de pesquisa: entrevistas e dados quantitativos que foram realizados com base em dados oficiais, como Censo escolar. Porém

o mais relevante foi que a maioria dos trabalhos procura compreender como os docentes se relacionam com as condições de trabalho e como estas refletem na formação de suas identidades. Trabalhar em mais de uma escola, a violência no entorno, a baixa remuneração, ter que realizar complementação de jornada são os principais pontos que esses autores afirmam ser predominantes e que interferem diretamente nas condições de trabalho escolar.

Nessa ótica, observamos que o trabalho aqui proposto poderá ser relevante, pois o mesmo busca entrecruzar essas abordagens com as condições de trabalho que o professor sofre, em relação a sua formação profissional e como isso afeta a sua identidade e consequentemente a sua saúde. Assim sendo, as três palavras chave utilizadas, ainda que não abordem exatamente as questões que pretendemos aprofundar, demonstram que a questão da saúde e da violência contra o professor está chamando a atenção da academia, constituindo-se em tema relevante para as pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação, tanto em Saúde quanto em Educação.

Portanto, é através dessas duas justificativas, pessoal e científica, que este estudo foi produzido, tendo como eixo as seguintes questões: verificar e conceituar os tipos de violência que estão afetando o trabalho dos professores, a partir dos depoimentos orais deles; observar como, quando e de que forma a violência aparece no cotidiano escolar os professores de escolas públicas do Rio de Janeiro; identificar os efeitos da violência na construção da sua identidade profissional; avaliar como os professores lidam com o cotidiano, para que não afetem sua saúde física e mental.

Para analisar o que está sendo proposto, este estudo privilegiará os depoimentos de professores, coordenadores e gestores de escolas que estão situadas em áreas consideradas de risco na cidade do Rio de Janeiro. Isso ocorre por entender que estes depoimentos serão a base empírica primordial desse trabalho. A escolha por focalizar as trajetórias e as memórias desses sujeitos que estão em exercício da profissão, se deve ao interesse em melhor compreender os obstáculos postos a uma efetiva e abrangente universalização do ensino.

Assim sendo, por meio desta fonte pretendemos compreender o cotidiano escolar e as situações de violência que tem gerado conflitos no exercício do trabalho docente,

interferindo no desempenho profissional de alguns professores que atuam em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. Para isso, foi necessário compreender alguns aspectos metodológicos, como: depoimentos orais e a micro-história.

I.4 A História Oral

Os depoimentos orais nos instigam a compreender a subjetividade do narrador, onde a mesma fará o preenchimento de possíveis lacunas na recuperação do vivido, segundo a concepção da quem a viveu. Dessa forma, entendemos ser fundamental compartilhar da visão de Portelli (1997) que afirma que a subjetividade do ator em questão, nos faz recolher através das fontes orais, elementos que não seriam obtidos com outra fonte, com tamanha relevância e precisão. Assim o autor afirma,

A História Oral é uma ciência e arte do indivíduo. Embora diga respeito – assim como a sociologia e a antropologia – a padrões culturais, estruturais sociais e processos históricos, visa aprofundá-los em essência, por meio de conversas com pessoas sobre a experiência e a memória individuais e ainda por meio do impacto que elas tiveram na vida de cada uma. Portanto, apesar de o trabalho de campo ser importante para todas as ciências sociais, a História Oral é, por definição, impossível sem ele (idem, p. 137).

É importante, ainda, ressaltar que a opção pela história oral, justifica-se pela perspectiva dinâmica que o método proporciona, pois permite, a partir do depoimento dos sujeitos, redirecionar os caminhos da pesquisa constantemente, buscando perceber as mudanças e permanências impressas nos depoimentos dos sujeitos. O depoimento oral foi o principal recurso utilizado por esse estudo como aspecto metodológico, já que a fonte oral permite a aproximação com a realidade estudada, pois toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a história oral permite-nos desafiar essa subjetividade (THOMPSON, 1992).

A história oral não pode nunca ser “compartimento” da história, propriamente; é uma técnica que, presumivelmente, pode ser utilizada em qualquer ramo da disciplina. Sua denominação também sugere – na verdade requer – uma área de trabalho diferenciada, quando de fato, para quem quer que tenha coletado evidência oral em campo durante qualquer espaço de tempo, é evidente que compilar fontes orais é uma atividade que aponta para a conexão existente entre todos os aspectos da história e não para as divisões entre eles (THOMPSON, 1992, p. 104).

Assim sendo, a opção pela abordagem da História Oral, nos fez realizar um estudo

da vida pessoal, das relações de trabalho, cotidiano, com ênfase na trilha da história dos sujeitos como também na cultura que perpassa na vida coletiva. Contudo, há a necessidade de realizar, também, uma articulação de processos amplos (aspectos sócio-políticos e culturais) e práticas cotidianas (CERTEAU, 1994), na tentativa de discutir a passagem das representações mentais para as práticas dos sujeitos, na intenção de compreender algo que nos aproxime do que temos chamado de práticas e *saberes escolares* (TABORDA, 2006).

Entendemos que os depoimentos orais apresentados pelos professores “são pessoais e subjetivos, mas, ao mesmo tempo, são representativos de concepções e práticas partilhadas coletivamente” (XAVIER, 2013, p. 172). Porém a escolha por esse procedimento ocorreu por entendermos que mesmo estando submetido a um conjunto de restrições o mesmo ajudará no entrelaçar do buscamos em relação à posição que esses professores ocupam na sociedade e sua identidade profissional.

Desta forma, cabe ressaltar que os critérios de escolha dos depoentes e consequentemente as entrevistas foram realizadas de acordo com a acessibilidade e disponibilidade desses sujeitos. Assim sendo, na primeira depoente, a relação de escolha ocorreu devido ao conhecimento que havíamos sobre a mesma e que tivesse alguma referência em relação ao trabalho proposto. Em seguida, os demais entrevistados seguiram a proposta de uma “bola de neve” onde o depoente anterior indicava o próximo a ser entrevistado.

Segundo Baldin & Munhoz (2011) a técnica conhecida como “bola de neve” ou snowball é uma forma de amostragem que não é probabilística. Sua utilização ocorre em pesquisas onde o participante inicial, no meu caso a *depoente 1*, indica novos participantes e consequentemente vão indicar outros participantes, sendo sucessivamente esse processo, até que o objetivo proposto seja alcançado, o chamado “ponto de saturação”. Entende-se por ponto de saturação quando os depoentes novos passam a não somar mais com seus conteúdos, ou seja, as informações que estão sendo descritas se tornam repetitivas no contexto apurado.

Para essa pesquisa, os roteiros das entrevistas foram abertos, cabendo no início uma explicação do que buscávamos e logo após deixávamos aberta a palavra para que o depoente falasse sobre o assunto. Em alguns momentos, porém, intervenções minhas e da

professora orientadora Libânia Nacif Xavier ocorreram, a ponto de não deixar o tema ser perdido com o teor e emoção das falas. Apesar desse tipo de roteiro, alguns eixos orientadores foram utilizados na condução. Assim, nessas entrevistas o foco foi compreender se esses docentes consideram sofrer violência. Se sim, qual e como esses docentes lidam com a violência que sofrem durante sua prática profissional. E se isso repercute na saúde e na sua identidade profissional.

I.5 O lugar em que professores e instituições escolares estão inseridos

Pensamos ser fundamental uma observação e percepção a partir dos fenômenos e questões de estudo em escalas variadas (GINZBURG, 1989; LEVI, 1992; REVEL, 1998). Revel (1998, p. 438) aponta que “a escolha de uma ou outra escala de representação não equivale a representar em tamanhos diversos uma realidade constante e, sim, a transformar o conteúdo de representação mediante a escolha do que é representável”. Isso se faz necessário pela opção em dirigir o foco, também, ao “local”, buscando-se um conhecimento histórico que seja produtor de uma consciência entre as relações das “ações de sujeitos individuais e/ou coletivos em um lugar, dimensionado em sua ordem de grandeza como uma unidade” (GONÇALVES, 2004, p. 177).

Seguindo o pensamento de Revel (1998), um estudo da micro-história pautado na variação de escalas de análise pode produzir diferentes “efeitos de conhecimento”. Gonçalves (2004) faz uso do termo “escala de observação” que adquire significado semelhante ao do Revel (1998) e que viabiliza o aspecto requalificador dos adjetivos: local, regional, individual e microssocial.

As análises sobre história local permitem redimensionar a aparente dicotomia entre centro/periferia, deslocando tais categorias por intermédio da noção de rede e dos jogos de negociação, apropriação e circulação que informam as relações entre grupos e indivíduos, em especial, no campo das micropolíticas do cotidiano, espaços marcados pela proximidade e pela contigüidade das relações (GONÇALVES, 2004, p. 181).

Nessa ótica, definir a micro-história como uma perspectiva de estudo fez integrar as diferentes dimensões da experiência social nesse estudo. Assim, esta pesquisa buscou entender como os movimentos, as ações ou transformações coletivas são possíveis, compreendendo como cada ator está inscrito nessas ações. Com isso, torna-se compreensivo entender que a abordagem micro-histórica “é uma convicção de que a

escolha de uma escala peculiar de observação fica associada a efeitos de conhecimentos específicos e que tal escolha pode ser posta a serviço de estratégias de conhecimento” (REVEL, 1998, p. 438).

Assim, a escolha da história local como abordagem, não significa se limitar a fazer uma análise restrita ao perímetro “local”, mas busca compreender as dimensões micro e macro que abarcam o objeto de estudo. Assim, na abordagem macro – se remete as tensões que os professores, coordenadores e gestores sofrem durante suas ações docentes – com isso, foi possível observar as redes de poder e de sociabilidades entre os atores deste estudo. Seguindo esse propósito, reporto-me a Gonçalves (2004, p. 182) na qual afirma que essa análise se configura pelo desafio

da história local hoje produzir outra pedagogia da história, em especial, uma historiografia didática que incorpore o local, parte dele e nisso valorize um caminho de sensibilização que configure a consciência histórica, na sua materialidade historiográfica, como possibilidade de ‘reconhecer a identidade pelo caminho da insignificância’.

E será nesse reconhecimento pela identidade local (cidade do Rio de Janeiro) que buscaremos perceber os processos de construção das identidades docentes. Lawn (2001) afirma que a mesma é “produzida” através de um discurso que explica e constrói o sistema. Isso induz a observar a produção das identidades docentes, sendo estas entrecruzadas com o estudo do local e, a relevância dos professores nas instituições escolares como *lócus* de produção de poderes e de culturas.

Nesta ótica, a variação de escalas passa a se atrelar com as ações políticas, os processos econômicos, as vidas coletivas e individuais, que alinham o cenário social e educacional da cidade do Rio de Janeiro. Dessa forma, a análise micro-histórica faz registrar e compreender crenças e valores significativos que seriam imperceptíveis na observação de contextos mais amplos. Assim, a observação em escala micro, possibilitou analisar como os professores da cidade do Rio de Janeiro lidam com as tensões que são impostas durante sua prática profissional. Chartier (1990, p. 26), afirma que apropriar-se é “construir uma história social das interpretações, que são remetidas para suas determinações fundamentais” o que nos faz concluir que as ações que entrelaçam o social com o institucional ressaltam aspectos particulares da vida local.

Nesse sentido, a análise do estudo local ultrapassa as circunstâncias do espaço

local, mas tem a intenção de costurar “ambientes intelectuais, ações políticas, processos econômicos que envolvem comunidades regionais, nacionais e globais” (REZNICK, 2002, p. 03). Dessa forma, que foi possível pensar os signos inscritos nos corpos destes docentes e como são constituídos e se constituem, em suas interações com a sua prática educacional diária.

Com isso, consideramos que foi possível compreender as ações desses docentes, numa visão micro, através dos depoimentos dos professores, indo destes para uma escala macro, por meio da análise das políticas locais – órgãos públicos, em particular aqueles que “regem” a escola, especificamente na cidade do Rio de Janeiro, buscando penetrar nos aspectos dessa localidade e como a mesma interfere na identidade do professor. A estes dados, foi possível acrescentarmos outros enquadramentos analíticos, seja no nível das políticas nacionais para a educação, seja em suas dimensões internacionais.

I.6 Sobre a produção das identidades profissionais

As mudanças intensas ocorridas no século XX desencadearam um processo de fragmentação do indivíduo que alterou de forma significativa as identidades pessoais (HALL, 2014). Assim, nas sociedades da modernidade tardia, ou pós-modernidade, a percepção de uma identidade estável, imutável, torna-se provisória, variável e conflituosa (p.12). Essa desestabilização, segundo o autor, gera um deslocamento ou descentramento do sujeito que põe em debate as diversas identidades que existem.

Hall (2014) observa que o mundo moderno é composto por culturas nacionais e com elas criamos uma identidade cultural, que para o autor se caracteriza por ser “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (p. 09). Nesse sentido, pensar a modernidade interligada à globalização reforça a ideia de que hoje os indivíduos estão sendo constituídos por “homogeneização das identidades globais”, que são constituídas por meio de três processos, a saber:

1. A globalização caminha em paralelo com um reforçamento das identidades locais, embora isso ainda esteja dentro da lógica da compressão espaço-tempo.
2. A globalização é um processo desigual e tem sua própria “geometria de poder”.

3. A globalização retém alguns aspectos da dominação global ocidental, mas as identidades culturais estão, em toda parte, sendo relativizadas pelo impacto da compressão espaço-tempo. (HALL, 2014, p. 48).

Nessa ótica, ao entrecruzar a identidade cultural, as identidades globais e as instituições educacionais tornou-se possível compreender a identidade profissional, que ocorre por meio da socialização, ou seja, de um processo abrangente e contínuo e que toda atividade social – especialmente o trabalho – participa ativamente nesse processo de socialização, formação e transformação dos nossos juízos, maneiras de atuar e identidade.

Desse modo, como também assinalou Dubar (1998) torna-se relevante considerar que a construção das identidades profissionais são o resultado da imbricação entre processos sociais, institucionais coletivos e processos subjetivos. O autor considera que a identidade é um produto dos processos de socializações experienciados pelos sujeitos. Assim como Hall (2014), o autor sinaliza que as identidades estão em movimentos de tensão permanente e expostas às dinâmicas de estruturação e desestruturação, estados de continuidade e descontinuidades.

Nessa perspectiva, a produção dos processos identitários se dá em dois universos distintos e interligados: o universo atrelado a identidade biográfica ou identidade de si e para si, que envolvem os diversos processos pelos quais e nos quais o indivíduo adquire a percepção de si e da sua trajetória, desenvolvendo sentimentos e atos de pertença. “Diz respeito às diversas maneiras pelas quais indivíduos tentam dar conta de suas trajetórias (familiares, escolares, profissionais...) por meio de uma "história", no intuito, por exemplo, de justificar sua "posição" em dado momento e, às vezes, antecipar seus possíveis futuros” (idem, p. 03) e um segundo universo, mais objetivo e genérico, que é nomeado pelo autor como identidade para o outro ou relacional que está atrelado aos atos de atribuição que sinalizam para cada sujeito como ele é visto pelos grupos dos quais faz parte .

Dubar (2005) considera que a identidade para si e a identidade para o outro são ao mesmo tempo indissociáveis e ligadas de maneira problemática. Argumenta que são inseparáveis “uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e ao seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser pelo olhar do Outro” (p.135).

A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, cada geração constrói, com base nas categorias e nas posições

herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitária desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente. Essa construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, que conquistou uma grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição dos status sociais (Idem, p. 156).

I.7 O papel das mídias como sinalizadoras de conflitos e de tensões identitárias

Entendemos que os depoimentos orais e a micro história constituem procedimentos centrais da metodologia deste estudo. Ao mesmo tempo, observamos que, de forma complementar, as fontes quantitativas, através de dados do ISP, ajudaram na análise dos conflitos, tensões e situações violentas que assolam as escolas e os professores nos dias atuais. Como veículos de divulgação, estas fontes apresentam muitas questões que foram consideradas nessa pesquisa.

A opção por esse tipo de fonte se deve à importância da mesma nos estudos históricos, tendo em vista as possibilidades que a imprensa oferece de ampliarmos a nossa visão sobre o recorte de nosso objeto de pesquisa. Como observou Tânia de Luca (2005), historicizar a fonte jornalística requer ter em conta as condições técnicas de sua produção e a averiguação, dentre tudo que se dispunha, do que foi escolhido e por quê. A materialidade da forma que os dados foram estruturados, mostram os aspectos que a envolvem, deixando a imagem do que foi destaque para dado assunto.

Porém uma das mais polêmicas ações que envolvem a fonte impressa é se existe objetividade e neutralidade ao informar. Nessa ótica, Luca (2005, p. 139) lembra que “o historiador, de sua parte, dispõe de ferramentas provenientes da análise do discurso que problematizam a identificação imediata e linear entre a narração do acontecimento e o próprio acontecimento, questão, aliás, que está longe de ser exclusiva do texto da imprensa”.

Indo ao encontro dessa afirmação, o pesquisador que deseja trabalhar com tal fonte, trabalha com as notícias do tempo presente e, com isso, é preciso compreender as possíveis motivações que levaram a publicação de dada informação. Ou seja, “os discursos adquirem significados de muitas formas, inclusive pelos procedimentos tipográficos e de ilustração que os cercam. A ênfase em certos temas, a linguagem e a natureza do conteúdo tampouco

se dissociarm do público que pretende atingir” (idem, p. 140). Nesse sentido, a imprensa periódica está plenamente assente com o trabalho do historiador da educação, na medida em que sua análise está entrelaçada ao lugar, tempo, fonte e objeto de pesquisa.

Assim sendo, optamos por analisar os dados quantitativos disponíveis no site do Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro, com a intenção de entrecruzar informações sobre o local em que os professores/escolas analisadas se encontram situados e sua relação com a violência armada/tráfico, na região. Desta forma, essas fontes fizeram parte de um arcabouço metodológico que buscou compreender como os profissionais da educação, vivenciam o seu cotidiano escolar, lidando com as violências que os cercam. Nos interessou saber, também, como essas condições podem influenciar na construção sua identidade profissional e na sua saúde.

O entrelaçar desses aportes teórico-metodológicos nos possibilitou analisar o que foi proposto e resultou na estrutura da tese, que será apresentada a seguir: buscamos compreender as relações entre: universalização do ensino e as tensões que se colocam à oferta de educação escolar pública e gratuita, bem como de qualidade a todos. Para isso, foi realizado uma análise da construção social e histórica da profissão docente, com especial destaque para a constituição de sua identidade profissional (DUBAR, 1998); condições de trabalho, saúde do professor e violência, refletindo teoricamente sobre “o projeto institucional escolar” (DUBET, 2006); e, os sentidos do termo violência (ABRAMOVAY, 2002; ZALUAR, 2002). No capítulo seguinte, a intenção foi abordar algumas características particulares da profissão docente através dos depoimentos das professoras entrevistadas por nosso grupo de pesquisa.

CAPÍTULO II

A PROFISSÃO DOCENTE COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Nesse capítulo buscamos compreender as relações entre: universalização do ensino e a oferta de educação escolar pública e gratuita e de qualidade a todos e as expectativas produzidas em torno da ação docente para que se cumpra essa universalização de forma qualitativa. A universalização do ensino chama atenção para a questão quantitativa, ou seja, para a extensão do número de vagas escolares acessáveis a todos. Porém, não abrange a questão da qualidade e adequabilidade do ensino ofertado nas escolas públicas. Sabemos que a questão da qualidade do ensino está intimamente ligada à excelência do trabalho do professor. Por isso, nós realizamos uma análise da construção social e histórica da profissão docente, com especial destaque para a constituição de sua identidade profissional (DUBAR, 1998); condições de trabalho, saúde do professor e violência, refletindo teoricamente sobre “o projeto institucional escolar” (DUBET, 2006); e, os sentidos do termo violência, no contexto educacional (ABRAMOVAY, 2002; ZALUAR, 2002).

II.1 Momentos fortes da institucionalização da formação docente

Na intenção de compreender algumas características dos profissionais que hoje atuam em escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro, decidimos analisar, ainda que brevemente, o histórico de constituição dessa profissão. Entendemos que o processo acelerado de desenvolvimento científico, tecnológico e as mudanças no sistema produtivo tem afetado e (re)orientado as finalidades do sistema educacional, gerando ações, investimentos e produção de conhecimentos, políticas públicas e recursos adequados ao contexto atual.

O historiador inglês Erick Hobsbawn (1995) sinaliza que essa demanda por escolarização é similar a uma revolução social. Nesse sentido, em diversas sociedades vem ocorrendo o processo de universalização da escolarização elementar para todos, protegida juridicamente como direito subjetivo que, quando não assegurado, possibilita ação judicial

contra o Estado.⁸ Além da oportunidade de acesso, a possibilidade de permanência através do reconhecimento da diversidade de sujeitos, de culturas e de contextos, também figura no cenário de luta pelo direito à educação, desafiando a escola e seus profissionais a elaborarem e redimensionarem uma cultura escolar que reconheça o direito às diferenças e contemple a diversidade cultural.

Interligado a demanda por acesso às condições de permanência na escola, constitui-se o desafio de tentar construir um espaço educacional que reflita sobre o que ensinar, por que ensinar e como ensinar. Esse movimento requer discussões, escolhas, posicionamento político em torno do currículo, dos sujeitos e dos contextos aos quais se destina. Em meio à revolução sinalizada por Hobsbawn (1995) crescem no meio acadêmico, político e social discursos e discussões que sinalizam a preocupação com uma formação docente capaz de articular a técnica, a criticidade e autonomia a fim de tornar o professor “capaz de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do seu tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia” (NÓVOA, 1992, p.02).

Nos limites desse texto buscamos trazer nossas reflexões sobre as contribuições que a história da educação pode oferecer para a compreensão do processo de formação docente. Dessa forma, considero relevante compartilhar das ideias de Nóvoa (1992, p. 14) no que diz respeito ao “processo histórico de profissionalização do professorado” que, na visão do autor e, também na nossa compreensão, pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente. Complementando, Saviani (2009, p. 143) salienta que, embora a preocupação com a formação docente estivesse presente no século XVIII, ela é assumida com ênfase a partir do século XIX “logo após a Revolução Francesa, quando foi colocado o problema da instrução popular. Segundo o educador, é daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores” sob responsabilidade do Estado. No entanto, antes de instituírem as primeiras escolas normais, já existia o esforço de selecionar e ensinar os professores das primeiras letras e de levar a eles o domínio do método. De acordo com Tanuri (2000, p.63) essa foi a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica”.

As primeiras tentativas de escolas para formação de professores, instituídas pelas províncias, após a reforma constitucional de 1834 seguiram o modelo europeu, “mais

⁸ De acordo com artigo 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites de formação cultural europeia” (TANURI, 2000, p.63). Embora admita os impactos das adaptações e influências externas sobre o nosso modo de pensar e produzir a nossa educação, a autora sinaliza que “[...]a historiografia mais recente tem procurado mostrar sua articulação com o contexto nacional e com as contradições internas de nossa sociedade” (p.63).

Segundo Saviani (2009), as preocupações voltadas para a formação de professores no Brasil, “emergem de forma mais explícita após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular” (p.143). Faria Filho (2000) sinaliza que o momento posterior à proclamação da independência, foram produzidos um acervo de textos legais, livros e notícias mostrando o interesse pelo tema e elevando a escola como peça fundamental no processo de consolidação do estado nacional e do ideário civilizatório. Assim, a primeira lei geral brasileira, relativa ao ensino primário, cria em 15 de outubro de 1827 as escolas de ensino mútuo⁹ que assumem a função de preparar e treinar os professores nas capitais das respectivas províncias, às expensas dos próprios ordenamentos (MOACYR, 1936, p.189).

Nos estudos sobre a História da formação docente no Brasil, Saviani (2006) destaca três momentos decisivos. O primeiro é marcado pela reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo iniciada em 1890, que serviu de modelo para outros Estados do país ao longo dos primeiros trinta anos do regime republicano. Nessa época já se questionava a inadequação do currículo e a fragilidade da formação oferecida aos alunos. Nessa reforma, o Decreto nº 27 de 12 de março afirmava que “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SÃO PAULO, 1890). Com base nesses princípios foi dada ênfase à formação voltada para o

⁹ Escola de ensino mútuo ou Lancasteriana previa a utilização de monitores que auxiliavam o professor no atendimento e ensino dos alunos com mais dificuldades. Isso permitia que um elevado número de crianças fosse atendido simultaneamente. Além de se tornar um investimento barato, sua aplicação previa a utilização rigorosa do tempo no desempenho das atividades, disciplinarização constante, um sistema de prêmios e castigos, economia de gastos, entre outros. A aprendizagem se dava por imitação e repetição, por encadeamento dos conteúdos do mais simples para o mais complexo.

treinamento prático e investiu-se no enriquecimento dos conteúdos curriculares adicionando novas disciplinas e ampliando os conteúdos das que já existiam. Isso, no entanto, não significou uma preocupação com a fundamentação teórica dos componentes curriculares principalmente no que se refere aos conteúdos ligados às disciplinas das áreas de exatas, como matemática, física, química. Ainda hoje, nos cursos normais do ensino médio percebemos a superficialidade com que são tratadas essas áreas de conhecimento.

O segundo momento decisivo descrito por Saviani (2009) ocorre quando o país atravessava profundas mudanças nos campos político, econômico e social. A década de 30, na qual marca a implantação definitiva do capitalismo no Brasil. A sociedade agrária-rural passa a dar espaço a uma sociedade urbana e industrial que exige trabalhadores capazes de operar seu maquinário e ampliar a sua produção. Desde então, em nome do desenvolvimento e crescimento do país, a situação econômica passa a demandar novos papéis para a escola.

Pedagogicamente, as concepções escolanovistas, de tradição humanista são incorporadas à educação brasileira e na formação docente. Ancorada pelos conhecimentos da Psicologia e demais ciências, a escola é pensada como lugar para experimentar os modernos avanços da pedagogia de inspiração positivista. Numa luta iniciada desde a década de 20, os intelectuais da educação brigavam pela expansão da escolaridade numa instituição pública e gratuita. A defesa se dava em torno de uma escola nova, com ensino ativo através de métodos analíticos, testes e medidas. A literatura pedagógica se dedica então, aos problemas educacionais do ponto de vista técnico, científico, abordando questões teóricas e práticas da esfera escolar e temas mais amplos ligados a abordagens pedagógicas na perspectiva da escola renovada.

A década de 1930 foi marcada pelo ideário reformista. Acreditava-se que a reforma da educação levaria a reforma da sociedade. O objetivo era criar as condições, através da educação, para a modernização do país. Nesse contexto foram criados vários decretos que efetivou as chamadas Reformas Francisco Campos. Em abril de 1931, é criado o Conselho Nacional de Educacional, época em que se organiza também o ensino superior, adotando o regime universitário. Nesse mesmo ano o ensino secundário e o ensino comercial são organizados. Temas como aplicação dos recursos públicos em educação, educação como

direito subjetivo, obrigatoriedade da oferta de bolsas de estudos em instituições privadas e os deveres do Estado circulam e suscitam debates no país.

As reformas sinalizadas por Saviani (2006) referem-se às mudanças no ensino iniciadas por Anísio Teixeira em 1932 no Distrito Federal e por Fernando de Azevedo em 1933 no Estado de São Paulo. O marco desses movimentos de renovação foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932 que elabora, pela primeira vez “um sistema educacional, isto é, da organização lógica, coerente e eficaz do conjunto de atividades educativas no âmbito de um determinado país” (SAVIANI, 2009, p.33). O documento reivindicava a autonomia para a função educativa, a descentralização do ensino, a introdução da racionalidade científica no campo da educação, a defesa de uma educação laica, gratuita, democrática, organizada como dever do Estado, com uma ação unificadora e norteada por interesses nacionalistas.

As propostas de reformas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo tinham como eixo norteador uma formação pautada no desenvolvimento de experiências pedagógicas concebidas em bases científicas. O campo de formação eram as escolas-laboratórios que se constituíam em espaços de ensino, demonstração, observação, prática e pesquisa. Anísio Teixeira propõe assim, um programa de formação ideal que previa três modalidades de cursos: Cursos de fundamentos profissionais, Cursos específicos de conteúdo profissional e Cursos de integração profissional. Nesse intento, transformou a Escola Normal em Escola de professores. As escolas do Distrito Federal e de São Paulo,

foram elevadas ao nível universitário, tornando-se base dos estudos superiores de educação[...] e foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizadas para todo o país [...] (SAVIANI, 2009, p.146).

A reforma que transforma a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação instaura quatro escolas: Escola de professores, Escola Secundária (com dois cursos, um fundamental, com cinco anos e um preparatório, com um ano), Escola Primária e Jardim de Infância. As três últimas eram utilizadas como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino, dada a importância das atividades de pesquisa e experimentação no âmbito das diversas disciplinas (TANURI, 2000, p.73).

Tanto no Distrito Federal quanto em São Paulo, os cursos destinados à formação de professores tiveram seus currículos criados, reformulados e adaptados e sofreram mudanças nas diferentes instituições que os acolheram (TANURI, 2000). Em 1935 com a promulgação da Lei de Segurança Nacional, o movimento de renovação é cerceado. O Estado passa a centralizar, regular e fiscalizar a política educacional “na tentativa de regulamentar minuciosamente em âmbito federal a organização e o funcionamento de todos os tipos de ensino no país, mediante as “Leis Orgânicas do Ensino”, decretos-leis federais promulgados [...] (TANURI, 2000, p. 75).

A Constituição de 1946, do Estado Novo retoma a discussão em torno da descentralização e devolve aos Estados e ao Distrito Federal a competência expressa de organizar os seus respectivos sistemas de ensino, respeitadas as diretrizes e bases estabelecidas pela União. O decreto lei de janeiro de 1946 oficializou como finalidade do ensino normal, “promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (ROMANELLI, 1984, p.164). Nesse período, o movimento em Defesa da Escola Pública, iniciado na USP, intensifica o debate sobre os aspectos sociais da educação e a defesa da escola pública e de qualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando em linhas gerais as indicações propostas na organização anterior em relação à duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Assim a maioria dos estados manteve “o sistema dual, com escolas normais de nível ginásial, com quatro séries no mínimo, responsáveis pela formação de professores regentes e as escolas de nível colegial, com três séries no mínimo que eram responsáveis pela habilitação dos professores primários (TANURI, 2000, p. 78). Cabe ressaltar que as reformas mais sistemáticas se deram no campo do currículo.

O terceiro momento sinalizado por Saviani (2009) como decisivo para a história da formação de professores no Brasil foi à reforma do ensino implementada em 1971 (Lei 5692/71) “que modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau” (p.06) quando se deu a descaracterização do modelo de escola normal, a partir da criação da habilitação magistério. Essa mudança extinguiu a formação de professores regentes que acontecia nas

escolas normais ginasiais. Deste modo “a formação de professores para a docência nas quatro séries do ensino de primeiro grau passou a ser realizada através de uma habilitação profissional, dentre as inúmeras outras que foram regulamentadas” (GONÇALVES E PIMENTA, 1992, p.106).

Essa legislação definiu como formação mínima para o exercício do magistério: no ensino de 1º grau - da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau; no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª série, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representado por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena (BRASIL,1971). Em 1972, o Conselho Federal de Educação aprova duas modalidades básicas, uma com duração de três anos – que habilitava para o exercício até a 4ª série e a outra com a duração de quatro anos, que habilitava ao magistério até 6ª série do 1º grau. O currículo previa um núcleo comum obrigatório em todo o país e uma parte diversificada.

Essa habilitação se mostrou bastante precária na época. Com isso, em 1982 o MEC cria os “Centros de Formação de Aperfeiçoamento do Magistério” e em 1983 esse projeto já acontecia em vários Estados. Nos centros acontecia formação de professores do pré-escolar e das quatro primeiras séries de 1º grau. Embora apresentando resultados positivos, os Centros tinham uma capacidade pequena de atendimento.

Na década de 80 também aconteceram as reformulações dos cursos de pedagogia e licenciatura adotando a docência como base da identificação profissional de todos os profissionais da educação. O currículo, segundo Tanuri (2000) refletia uma tendência tecnicista, com acentuada fragmentação das disciplinas e reduzida carga horária destinada às disciplinas pedagógicas. A autora sinaliza que esse fato contribuiu de forma acentuada para a descaracterização da escola normal. A organização curricular mostrava a “dicotomia entre núcleo comum e parte profissionalizante; a inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade de ensino de 1º grau; ao desprestígio do curso e à sua inconsistência em matéria de conteúdo (p.82), entre outras.

Após esse processo de redemocratização, no Brasil, conquistado pela sociedade civil organizada, durante o final dos anos 70 e 80, o Estado brasileiro voltou-se para o

campo educacional imprimindo reformas, ocorridas num primeiro momento em alguns municípios, como por exemplo, Lages (SC) e Piracicaba (SP) e, após anos passados, em alguns estados importantes da Federação, como o Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e outros¹⁰. Nos anos 90 foram conjugadas algumas reformas, a LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9394/96) foi promulgada, os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) foram construídos e amplamente difundidos, pareceres e resoluções foram emitidos, visando criar escopo legal para a implementação de modificações na Educação Básica brasileira.

Tais reformas se configuram num (re)desenho do Estado brasileiro, especificamente, e na América Latina, de modo geral, em parceria com organismos internacionais, conforme salienta:

Em decorrência dessas políticas, a partir dos anos 1990, consolida-se um processo de reforma do Estado e da gestão. Na área educacional, vivencia-se, e em toda a América Latina, mudanças no papel social da educação e da escola, por meio de um conjunto de medidas que redirecionam o panorama da educação básica e superior. Nos anos 1990, o Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, cuja tradução mais efetiva é expressa pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96).

É, pois, nesse contexto de profundas mudanças que emergem os desafios de se pensar o papel do professor, a formação, as condições de trabalho e, acima de tudo, o processo de precarização que tem pautado a trajetória destes sujeitos. Para o Ministério da Educação (MEC), três categorias formativas se colocam distintamente e se integram: a formação inicial, a formação continuada e a formação complementar.

Para dar conta de tamanho desafio uma avalanche de reformas, adaptações, projetos e projeções são instaurados com a finalidade de adequar, modernizar, (con)formar a escola e seus profissionais. Desse modo, diversas políticas educacionais voltadas para gestão escolar, currículo, avaliação e formação de professores, são implementadas na tentativa de alinhar a escola às exigências e demandas do mercado e a um projeto de sociedade que ainda está por se definir.

¹⁰ Luiz Antônio Cunha, em seu livro “Educação, Estado e Democracia”, nos capítulos 3, 4, 5, 6 e 7 discorre sobre as reformas ocorridas nos municípios e, posteriormente, nos estados.

Assim, “ao mesmo tempo em que se propõe uma nova educação escolar, um novo papel de professor está sendo gestado a partir de novas práticas pedagógicas, da atuação da categoria e da demanda social” (SEF/MEC, 2002, p.16) como forma de atender as demandas mundiais que vem buscando diferentes formas de compreender e atuar em educação (NÓVOA, 1992).

Sobre esse aspecto, Nóvoa (1999) sinaliza que as intervenções científico-educacionais se alimentam dos professores e legitima-se sobre eles. Embora aponte as possibilidades de avanços e contribuições nesse tipo de intervenção, adverte que podem conter “igualmente os germes da desvalorização da profissão, uma vez que provocam a deslegitimação dos professores enquanto produtores de saberes” (p.06). Para o autor, a consequência das intervenções pode vir a ser “uma recorrente ‘responsabilização’ dos professores pelas ‘resistências’ que opõem à razão científica tal como lhes é servida pelos investigadores” (p.06) e considera o entendimento desses paradoxos essencial para “compreender os dilemas atuais da profissão docente” (*op.cit.*).

É neste contexto de complexidade que ocorre uma história de continuidades e descontinuidades presentes na implantação de políticas no campo educacional, com as reformas mencionadas, outras em curso e com a formação e profissionalização docente em questão. Assim, para poder compreender essa relação, faz-se necessário entender alguns aspectos do currículo. Com isso, reporto-me a Popkewitz (1994) na qual afirma que

o currículo é uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas. As regras e padrões produzem tecnologias sociais cujas consequências são regulatórias. A regulação envolve não apenas aquilo que é cognitivamente compreendido, mas também como a cognição produz sensibilidades, disposições e consciência no mundo social (p. 194).

Dessa forma, entendemos que o currículo incorpora conhecimento, ações cotidianas, atuações de alunos e professores além de outros fazeres do meio educacional. Pensando sobre essa ótica busco analisar como seus sujeitos - os professores -, apresentam uma cultura docente própria, escrita em seus corpos, através dos currículos, das culturas escolares e dos aspectos sociais, na qual estão inseridos. Na intenção de compreender essa cultura inscrita nos docentes, cabe entender o ambiente escolar.

O ambiente escolar aqui estudado compreende o espaço educacional – como a sala de aula, espaços de socialização, o currículo e as disciplinas escolares. Para isso, inicialmente dialogamos com Xavier (2002), na intenção de localizar esse espaço escolar, como possível componente formador da cultura docente. Assim sendo, segundo a autora desvendar a “caixa preta” (a escola) como uma cultura escolar, faz-se necessário para compreender a relação existente entre espaço/tempo, na qual são traçadas com o meio social e configurada através da organização do ensino. A mesma autora nos fez pensar que esses processos socioculturais são reveladores da imbricação entre “escola e sociedade, entre escola e cultura” (p. 97). Assim, a escola passa a ser vista como autoprodutora “como uma *cultura particular e original*, ao mesmo tempo que, por meio da difusão de um saber específico - o saber escolar -, atua e se modifica em interação com a vida social” (p. 97).

Com isso, Forquin (1992, p. 167) nos auxilia, ao afirmar que a “cultura escolar possui características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos”. Essa afirmação auxilia pensar o currículo de formação docente como um “artefato” que apresentava um duplo escopo, ou seja, um modelo didático pedagógico – currículo em uso (MOREIRA, 1998), como também um currículo acrescido de princípios sociais e de poder que o Estado exigia para uma boa formação do professorado – currículo oculto (MOREIRA, 1998).

Segundo Goodson (1995) perceber que os interesses materiais, morais estão presentes nos discursos e nas práticas educacionais, mostra as “armadilhas” trançadas no currículo e aponta que o mesmo busca imbricações em níveis macros e micros. Sendo assim, apontando diferentes direções para a construção de um caminho mais promissor, sem precisar ficar preso em um passado. Dessa forma, reporto-me a Forquin (1992), que afirma que a história das disciplinas escolares permite compreender, a seleção cultural realizada pela escola, identificando as prioridades, os jogos de poder e o caráter utilitário pertencente no currículo formal da instituição pesquisada.

Pensar a escola como um espaço de interações, de disputas e de conflitos que interage com as esferas econômica, política, social e cultural se torna um caminho que vem desafiando a sociedade a interpretar e se movimentar em lugares onde imagens, discursos, relações e conhecimentos, (re)surgem, circulam, desaparecem, ou ainda, são

contextualizados de maneira cada vez mais fluída, acelerada e ambivalente. Assim, a construção dos sujeitos e seus conhecimentos, são transformados e (re)formados no cotidiano escolar e através da prática docente, trazendo desafios, conflitos e a possibilidade de diferentes maneiras (CERTEAU, 1994).

Cano (2006) nos faz pensar o sistema educacional com uma dupla visão, sendo uma de transmitir aquisições de valores e condutas e outra de verificar perante a sociedade que o aluno atingiu determinado nível educativo. Essa análise nos fez pensar Kuhn (1989), onde esses paradigmas curriculares podem formar matrizes disciplinares, sendo estas subdivididas em quatro, as “generalizações simbólicas”, ou seja, as leis da natureza que um grupo aceita; os “modelos teóricos”, que são paradigmas metafísicos; os “valores”, onde ocorre a valorização de uma cultura comunitária; e os paradigmas também chamados de “exemplares”, que são os conhecimentos básicos de uma educação científica.

Martin Lawn (2001) aponta que as “fabricações das identidades” dos professores pelo Estado são manobradas através do discurso e que a forma como ela é moldada e gerida nos ajuda a compreender “determinadas fases de desenvolvimento do ensino público e estatal em qualquer nação” (idem, p. 53).

Esperar sucesso por parte dos alunos; assumir responsabilidade pessoal pelo seu próprio desenvolvimento no trabalho e avaliar a sua própria prática (em comparação com os outros); trabalhar sob forte liderança; estabelecer redes com outros professores e trabalhar com os pais e empresas. Em troca do exercício destas competências, receberão um melhor salário e uma melhor estruturação da carreira, desde que se submetam a uma avaliação regular do seu desempenho e sejam devidamente apreciados (p.128)

É nesse espaço instituído – escola -, que esse estudo consegue analisar sobre a prática que os professores, considerados sujeitos nesse estudo, vêm desenvolvendo como ações instituintes, buscando interpretar e significar a política educacional implementada pelo poder público. Para a compreensão desses sujeitos, Nóvoa (1992) sinaliza a impossibilidade de separar o “eu pessoal” do “eu profissional” e afirma a centralidade de sua figura. Ele, professor, é uma pessoa situada num tempo (ou em vários tempos) e lugar (ou em múltiplos espaços) que são datados e que vão informando e (con)formando sua forma de ser e estar na profissão.

II.2 A escola e o projeto de modernidade

Os estudos do sociólogo francês François Dubet (2006) sobre o declínio do Programa Institucional são extremamente férteis para demonstrar em que medida a universalização do ensino e a penetração da escola pública nos espaços onde os benefícios da vida moderna, usualmente, demoram a comparecer ou não chegam, coloca em pauta uma série de tensões que afetam o exercício da docência, prejudicando o ensino e a convivência social. Em consequência, as atividades pedagógicas ficam submetidas ao medo, à desesperança e a um sentimento de desencanto em relação às possibilidades de que o trabalho escolar faça diferença na vida das crianças e jovens ou adultos que frequentam a escola.

Dubet (2006) designa o “programa institucional”, como um modelo de organização ou cultura, que proporciona um tipo de socialização, ou seja, de relação com o outro. Assim, o programa institucional considera que: “1. o trabalho sobre o outro é uma mediação entre os valores universalistas e dos indivíduos particulares; 2. o trabalho de socialização é uma vocação, por estar ligado a valores; 3. a socialização está orientada a inculcar normas que configuram o indivíduo, autônomo e livre” (p. 22). Assim sendo, o programa institucional e, por conseguinte, a construção das identidades profissionais - estará diretamente ligado ao programa de socialização em curso.

Na intenção de compreender o papel histórico e atual da instituição escolar, recorreremos a Norbert Elias (1990) para quem a escola ocupa uma posição decisiva no processo global de civilização. Visto que, nas palavras do autor,

(...) a civilização da conduta, bem como a transformação da consciência humana e da composição da libido que lhe correspondem, não podem ser compreendidas sem um estudo do processo de transformação do Estado e, no seu Interior, do processo crescente de centralização da sociedade, que encontrou sua primeira expressão visível na forma absolutista de governo (p. 19).

O autor destacou três grandes áreas de socialização, sendo elas a educação, a saúde e o trabalho social. E ligadas a elas, Dubet (2006) aborda também três grandes dimensões pertinentes aos processos de socialização pelo trabalho (por meio do programa institucional), sendo elas: 1. o trabalho a partir de suas consequências e de suas funções; 2. a perspectiva interacionista; 3. o trabalho como uma ação coletiva organizada. Ao olhar para a primeira perspectiva, o trabalho a partir de suas consequências e de suas funções, passa ser possível observar que os professores e os assistentes sociais, operam, através dos

efeitos de suas atividades e de suas produções no intuito de exercer uma mediação cultural, *atuando sobre o outro*, acabam contribuindo para a preservação da ordem social e moral. Percebe que, por mais que a própria dimensão de controle social, de inculcação cultural e normativa participe irrefutavelmente do trabalho sobre os outros, esta mesma ação resulta em algo arbitrário que, em determinadas condições, reduz tais atividade a uma função de controle. Em síntese, o autor nos auxilia a compreender quais são os efeitos do nosso trabalho. A segunda perspectiva, a interacionista, busca analisar o trabalho de socialização como um conjunto de interações mais ou menos organizadas, como produtos mais ou menos estáveis das interações que permeiam os processos de trabalho. Nesse sentido, essa perspectiva cruza a sociologia das organizações com a visão cognitiva, dialogando com Dubar (2005) e o interacionismo simbólico. Por fim, a terceira perspectiva, considera o trabalho como uma ação coletiva organizada, ocorrendo aí surgimento de grupos capazes de construir barreiras e identidades profissionais.

Em síntese, a primeira perspectiva destaca o papel das instituições, a segunda as relações entre os profissionais e seu público e terceira as ações estratégicas dos grupos profissionais, visando interferir coletivamente na constituição de suas identidades (e condições de trabalho) de modo organizado.

Essa metodologia de investigação busca unir a sociologia do trabalho e uma sociologia da socialização, buscando compreender como nossa sociedade fabrica indivíduos e sujeitos em meio uma atividade profissional organizada. Com esse olhar, o objetivo desta pesquisa não é descrever apenas aquilo que constitui o vivido pelo trabalhador, mas compreender como se constroem as experiências de trabalho, como são as orientações e escolhas culturais e como vincular os trabalhos a essas orientações e laços sociais.

No caso da presente pesquisa, coube, portanto, observar quais são os constrangimentos legais, comunitários, sociais e econômicos, além dos políticos que tencionam as práticas pedagógicas dos professores que selecionamos para observação. Os seus depoimentos permitiram perceber até que ponto a crença na “missão civilizatória” do professor e da escola persiste diante das demandas dos “fora da lei”, bem como o tipo de apoio, ou ausência deste, recebido pelos órgãos de gestão da rede escolar.

Ao observar o programa institucional, a partir da leitura de Dubet (2006), entendemos que o mesmo está em decadência e isso está diretamente ligado ao processo de modernidade. Indo ao encontro desse pensamento, os postulados morais, sociais e deontológicos do programa institucional apresentam, hoje, muitas vezes, um caráter nostálgico, onde os próprios professores, trabalhadores sociais e da saúde ficam tentando interpretar sua experiência contemporânea diante dos obstáculos postos à realização de seu trabalho no sentido que o referido Programa lhes impôs, ou seja, do ponto de vista de construção de uma sociedade melhor, o que promove o sentimento de decadência. Nesse declive do programa, emergem novas figuras de dominação e de controle, que interferem na natureza e nos efeitos esperados *do trabalho sobre os outros*.

Nesse sentido, faz-se fundamental compreender que as instituições engendram maneiras de ser e de pensar a vida social. Elas não se constituem, unicamente, de eixos e práticas coletivas, mas são também marcos cognitivos e morais dentro dos quais se desenvolvem os pensamentos individuais. Assim, as instituições também podem ser concebidas por meio de um sentido político, sendo um conjunto de aparatos e procedimentos de negociações orientadas, operando a produção de regras e decisões legítimas.

Desse modo, foi possível perceber em que medida as experiências institucionais dos professores entrevistados revelam a presença das instituições escolares em que atuam, bem como as interferências de um certo modo de gestão da educação pública que se cala ou apresenta soluções insuficientes relacionados às manifestações de violência sobre a vida escolar.

Tendo em vista que o programa institucional designa um tipo particular de socialização, uma forma específica de trabalho sobre os outros, conforme já assinalado, o mesmo pode ser visto como o processo social que transforma valores e princípios em ação e subjetividades pelo viés do trabalho profissional específico e organizado. Assim, valores/princípios ligados à vocação/profissão possibilitando a socialização do indivíduo coletivo e do sujeito individual.

Dialogamos com Dubet (2006), que afirma que a igreja e a escola são como um programa institucional, onde a igreja “inventa” formas próprias de ensinar, contando

inclusive com a escola porque conta com um projeto de dominação universal sobre as almas. Assim a escola se encontra “fora” do mundo e sendo moralmente coesiva, constitui-se como um santuário e abrigo das divisões da vida social. Sendo vista não só como um lugar de aprendizagem, mas também um espaço moral, ligado a sentimentos e ideias, que circundam os professores e alunos. Desta forma, esse programa institucional é fundado nos princípios do sagrado, promovendo uma estabilidade da forma escolar presente em outros contextos de trabalho.

Cabe ressaltar que a modernidade, como decorrente de um projeto cultural coerente, universal e racional, não parou de construir programas institucionais, escolas, igrejas, tribunais, instituições de caridade e científicas sucessíveis de produzir *indivíduos universais* junto a suas crenças, ritos e costumes específicos. Assim, Dubet (2006) nos aponta que já não importa saber diretamente se a gente crê nos valores, mas saber se eles têm disposições profundas que permitem cumprir com o trabalho e se oferecem as garantias morais necessárias. Não basta ter a técnica/conhecimento, tem que haver compromisso, projetos e valores. Nessa ótica o recrutamento profissional busca reproduzir a tensão sagrado x profano sob a modalidade psicológica.

Essa junção entre o profano e o sagrado, associada à expectativa de promover um trabalho de mediação cultural que leve os alunos a se integrarem na cadeia produtiva de uma sociedade moderna, fundada nos avanços da razão e da ciência transforma em valor moral a missão de promover a modernidade em todos os cantos e recantos, até mesmo onde o poder público é pouco presente e as regras morais são mais frouxas, assim como a crença na relevância das normas que regem a vida moderna, tornando letra morta a submissão à lei e à convivência pacífica.

Na tradição sociológica clássica, a modernidade passa a ser definida como o surgimento gradual da individualização, reforçando o indivíduo como ator social. Para a maior parte dos autores clássicos, a divisão do trabalho residirá na origem do processo de individualização. Na modernidade, os atores já não se regem por códigos, mas por valores cada vez mais universais e capazes de decidir seu papel e suas necessidades idiossincráticas. Nesse contexto, os professores que atuam sobre os outros devem fazê-los

*sob o manto do “universalismo”*¹¹ visto que, a reflexividade, a universalização e o programa institucional estão, em parte, unidos.

A *sociedade dos indivíduos*, tal como se referiu Elias (1990), se produz de maneira holística, visto que a cultura é uma sociedade que se engendra em cada indivíduo, sendo este a causa do elo entre os demais indivíduos. Este indivíduo não é uma mera representação ideológica, não sendo uma ficção nem o mero efeito de uma crença, na medida em que o eu autônomo, a consciência de si com o indivíduo, resulta o processo mesmo da civilização que implica na forte interiorização das normas e dos valores. Assim, nesse projeto da modernidade, a socialização é concebida como processo de formação de sujeitos conscientes de si mesmos, obrigados e capazes de serem livres e de governarem as suas vidas. Desta forma, a crença na modernidade caracteriza o que chamamos programa institucional, que está ligado ao controle social e à subjetivação, ou seja, à formação do indivíduo moderno.

O diálogo com Dubet (2006) nos faz pensar a instituição escolar, levando a crer que são instituições pedagógicas alternativas situadas sob a proteção do sagrado. Assim, no modelo de sociedade holística, o indivíduo se encontraria totalmente devorado pela coletividade, privando totalmente a iniciativa individual. Na sociedade tradicional o indivíduo não se diferencia do grupo. Nesse pensamento, na escola primária, a criança está contida em uma moralidade objetiva, como se estivesse hipnotizada pelo mestre ou também, aprendendo a controlar seu corpo e seus instintos, adquirindo hábitos, em acordo com o trabalho da escola focado em repetições de exercícios, assim como outros muitos ritos formais, tais como a aprendizagem da memória, o recitar, copiar e responder quando perguntas são feitas. Assim, o programa escolar se torna mais socializado do que ensino propriamente dito. A tensão entre o individual e o coletivo, ou entre o universal e o particular nos remete a uma série de contradições que os professores necessitam enfrentar em seu trabalho diário.

Desta forma, a relação educacional funciona como uma instituição em que há uma tensão, se não uma contradição, entre uma compacta socialização na cultura e uma subjetivação que requer do ator a força da lei e a instância para a proibição. Seguindo esse

¹¹ Em relação a visão de Dubet (2006), entende-se por *sob o manto do “universalismo”* a ação dos professores sobre o que a sociedade explora como padrão e/ou normativo.

olhar, o currículo institucional deve prezar pela moral e eficácia para promover o conhecimento e, que a sanção da escola possa ser medida, e com isso, tornando-se aparentemente neutra e objetiva. Assim, passa a prevalecer a razão sobre o mestre, onde o mesmo será um agente do programa institucional e não uma pessoa com “necessária neutralidade”, tal como somos levados a crer. Nesse contexto, o professor educa e socializa, atuando como mediador de princípios gerais. Mas é importante que se diga que ele o deve fazer em uma sociedade onde cada vez mais a crença nesses princípios gerais – leis, representatividade, direito à vida e à igualdade – estão sendo desgastados, tanto pela classe política, quanto pelos deserdados da “boa sociedade”.

Ao analisar o que Dubet (2006) observa a respeito do programa institucional da modernidade e o que Nobert Elias (1990) pontua sobre o “processo civilizador”, pudemos compreender que o *processo civilizatório* pode ser entendido como uma codificação das normas e comportamentos. Sendo um compartilhamento comum de como se “situar” em relação à sociedade. Nesse viés, as instituições de socialização e o programa institucional são como máquinas para reduzir as dimensões do trabalho sobre os outros. Desta forma, o programa institucional torna-se algo aparentemente mágico porque transforma valores e princípios abstratos, fora do mundo, em práticas e disciplinas que são também ritos sociais. Assim, a socialização se torna uma forma de garantir continuidade entre a estrutura social e a personalidade, vista como uma unidade singular.

(...) o processo ‘civilizador’ visto a partir dos aspectos dos padrões de conduta e de controle de pulsões é a mesma tendência que, se considerada do ponto de vista das relações humanas, aparece como um processo de integração em andamento, um aumento na diferenciação de funções sociais e na interdependência e como a formação de unidades ainda maiores de integração, de cuja evolução e fortuna o indivíduo depende, saiba ele ou não (ELIAS, 1990, p. 83).

Para finalizar, entendemos que Dubet (2006) demonstra que o programa institucional supera a contradição entre natureza e cultura, fazendo uma relação dos valores universais e condição humana. Sendo esses valores que nos permitem uma capacidade de crítica interna – subjetiva - e crítica da instituição, apresentando os princípios que a fundam. Nesses sentindo, o programa institucional passa a ser visto como um tipo de relação social e de trabalho sobre os outros, onde se deve compreender que seu declínio como mais um fenômeno que afeta não só o trabalho dos outros, mas vai além das nossas concepções da vida social e da ação.

Com isso, pode ser traçado um panorama que aponta as permanências e estabilidade sobre as mudanças, inovações, críticas e promessas presentes nas reformas educacionais. Passando a olhar para o programa institucional através das suas mutações, que transcorrem em sintonia com as condições, modelos de trabalho, produção dos atores e historicidade das sociedades. Assim sendo, esse local instituído torna-se nosso ponto de intercessão ao enxergarmos o seu contexto escolar entrelaçado as diversas formas de violência que se pode interpretar em seu cotidiano.

II.3 Pensar a violência: no contexto escolar

A Unesco apresenta um conjunto de pesquisas e avaliações que abordam o tema violência na escola. Todas as edições, às quais tive acesso, foram organizadas pela socióloga Miriam Abramovay¹² e foi através delas que fizemos um panorama mais amplo do que a organização mundial entende por esse tema.

Abramovay desenvolveu várias pesquisas sobre a questão da violência nas escolas, por encomenda da Unesco. Dentre estas se encontram online as seguintes publicações: 1) *Violências nas Escolas* (2002), buscava entender as percepções de alunos, pais e membros do corpo técnico-pedagógico de escolas públicas e privadas em 14 capitais brasileiras. 2) *Desafios Alternativos: violências nas escolas* (2003). Esse texto vai ao encontro do anterior e tem a finalidade de trazer novas informações sobre o tema violências nas escolas, somando ao anterior. 3) O estudo *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas* (2004) tem como objetivo central dar visibilidade a uma série de experiências que vêm sendo desenvolvidas em escolas públicas das regiões metropolitanas por meio de configurações diversas, têm prevenido e enfrentado situações de violências nas escolas com repercussões diretas na qualidade da educação. 4) O livro *Cotidiano das escolas: entre violências* (2005), apresenta uma série de artigos que através do observatório da violência enfatizam como cotidianamente a escola vem sofrendo com o tema violência. 5) o último livro estudado, dessa parceria Abramovay e UNESCO é o livro

¹² Coordenadora do Observatório de Violência nas Escolas – Brasil, coordenou diversas pesquisas e avaliações da UNESCO e foi consultora do Banco Mundial e do UNICEF. Disponível em: http://www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=1&Itemid=4 Acesso: julho/2015.

Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas (2009) que tem como principal objetivo traçar um perfil das escolas públicas a partir da percepção de seus alunos e professores com respeito aos relacionamentos entre os atores da comunidade escolar e aos problemas de violência no cotidiano.

Desse conjunto de publicações, vamos nos ater, ao debate em torno do conceito de violência escolar que foi adotado pela autora, assim como por outros citados por ela. Para Chesnais (1981 *apud* ABRAMOVAY, 2002) existem várias concepções de violência, porém três ganham destaque, sendo elas: violência física, violência econômica e violência moral ou simbólica. Indo ao encontro desse pensamento Charlot (2002) aponta que as concepções de violências citadas contemplam uma visão maior, ou seja, a violência escolar, que nesse estudo apresenta maior ênfase.

Para Charlot (2002), a violência escolar não é algo fácil de definir, pois ela desestrutura as representações sociais que apresentam valores bases, como a inocência na infância, a escola como um “refúgio de paz” e a sociedade como democrática. Indo ao encontro do pensamento de Charlot (2002) Miriam Abramovay (2002, p. 69) se remete três a níveis de classificação de violência escolar, sendo elas:

- a) Violência física: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
- b) Incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de sentido;
- c) Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses, as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens entre os professores e alunos. Também o é a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos.

Nessa ótica, a violência escolar pode ser vista como uma transgressão das regras escolares e sociais. Peralva (2000) aponta que essa violência é um fenômeno urbano, sustentado pelas “incivildades” se contraponto a ideia de “civildade” defendida por Elias (1990) e já abordado acima. Assim, a escola como um local que apresenta características da violência passa a ser vista como um *lôcus* de transgressão de comportamentos individuais e sociais.

Desta forma, as incivildades tornam-se violências antissociais e antiescolares, que por serem silenciadas se transformam em violência simbólica. Estudos da UNESCO, mostram que no Brasil as escolas estão “açoitadas” pela violência do entorno, ou seja, através das variáveis exógenas e até endógenas a instituição escolar, as ações de violência podem aparecer.

São esses aspectos que envolvem a violência na escola, que se podem pensar o professor que a habita e como o mesmo reage a isso. Muitas vezes as incivildades e discriminações que esse docente sofre estariam contribuindo para o mal-estar que vem afetando essa categoria.

Chama a nossa atenção a preocupação com a temática da violência pelo Sindicato dos Professores de São Paulo. A APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), apresenta desde novembro de 2012, um espaço reservado para o olhar sobre a violência na escola, cujo nome é “observatório da violência”. Até 2015 essa área de estudo se constitui de 198 pesquisas/reportagens que abordam o tema violência na escola. Desses estudos 72 abordam violência sofrida pelo professor, ou em decorrência do entorno que a escola se encontra, ou na sua maioria violências praticadas por alunos ou por pais e/ou responsáveis pelos estudantes.

Entre as pesquisas analisadas, alguns dados nos chamaram atenção, como o que observa o índice de professores que sofreram algum tipo de violência na escola.

4 EM CADA 10 PROFESSORES JÁ SOFRERAM AGRESSÃO VERBAL EM SUAS ESCOLAS

CASOS DE VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR

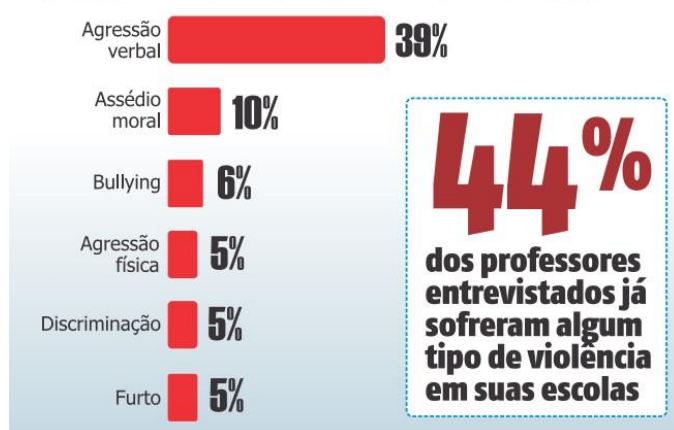


Imagem I – Violência nas Escolas – O olhar dos professores – APEOESP (2013, p. 17).

Essa imagem representa significativamente os tipos de violência que estão afetando o trabalho dos professores e, ao mesmo tempo, o quanto os docentes estão se sentindo violentados. Outra informação importante é que do grupo pesquisado 44% já sofreram algum tipo de violência em suas escolas e que a maior forma de expressão dessa violência está a agressão verbal, com 39% e a segunda maior forma de violência está o assédio moral (10%). Entendemos que esses dados revelados são considerados bem preocupantes haja vista que são de 2013 e que em relação a outras fontes, como as reportagens jornalísticas, nesse corte temporal, o número de informações sobre violência escolar era menor que os dias atuais.

Ao encontro do que foi descrito pela APEOSP, nas entrevistas realizadas por nós, com professores da Rede Municipal do Rio de Janeiro¹³, foi possível perceber que o assédio moral é o tipo de violência mais presente. Em muitos momentos ocorrem em relação ao Estado e escola, onde especificamente professores e gestores, são “obrigados” a seguirem condutas que muitas vezes vão contra a sua postura profissional. Nessa ótica, a violência social e escolar estão relacionadas, mas não sendo visto como algo mecanicista ou simplista, porém como um fenômeno de complexidades e multicausalidade, que apresentam dimensões culturais e estruturais.

Foi com dados como esses, assim também com reportagens e levantamentos da APEOESP, que realizamos um entrecruzamento entre a violência que os docentes sofrem e as consequências dos mesmos para sua saúde. Nesse sentido, o principal contexto que a envolve é a síndrome de *burnout*, entendida como “um tipo de estresse ocupacional que acomete profissionais envolvidos com qualquer tipo de cuidado em uma relação de atenção direta, contínua e altamente emocional” (CARLOTTO, 2002, p. 23). Assim sendo, os professores que apresentam a síndrome de *burnout* sentem-se emocionalmente e fisicamente exaustos, estão frequentemente sem estímulo para a sua prática. Podendo apresentar prejuízos em seu planejamento de aula, tornando-se este menos frequente e cuidadoso, apresentando perda de entusiasmo e criatividade.

¹³ Em acesso ao SEPE e ao SINPRO/RJ não conseguimos encontrar estudos e/ou estatísticas que pudessem apresentar características analíticas como as ofertadas pela APEOESP.

ITEM DE AVALIAÇÃO		AVALIAÇÃO				
		Frequen- tamente	As vezes	Nunca	NR ou anularam	
1	Cansado	54,0%	37,2%	2,5%	6,3%	Exaustão Emocional
2	Sobrecarregado	47,7%	40,8%	4,1%	7,4%	
3	Muito cobrado pelas pessoas	38,1%	46,3%	7,4%	8,2%	
4	Emocionalmente exausto	44,0%	44,1%	4,8%	7,2%	
5	Frustrado	43,4%	42,4%	7,9%	6,4%	
6	Vontade de mudar de profissão	34,4%	43,2%	14,8%	7,7%	EP
7	Sem perspectiva de futuro	38,2%	40,6%	13,7%	7,6%	Desperso- nalização
8	Impaciente com as pessoas	23,2%	56,9%	12,0%	7,9%	
9	Insensível com as pessoas	10,5%	47,7%	31,6%	10,1%	
10	Satisfeito	9,9%	69,4%	11,0%	9,7%	Envolvimento Pessoal
11	Motivado a aperfeiçoar-se	22,3%	50,7%	17,8%	9,2%	
12	Estimulado p/ novas atividades	23,5%	55,2%	11,3%	10,0%	
13	Acolhido em seu ambiente de trabalho	33,5%	50,0%	8,2%	8,2%	
14	Solidário e procura ajudar seus colegas sempre que possível	62,7%	28,9%	1,5%	6,9%	

Imagem II – APEOESP – Pesquisa saúde e condição de trabalho dos professores (2010).

A imagem II, apresenta os principais sintomas que causam a síndrome de *burnout*. Entendemos que a saúde do indivíduo está diretamente ligada ao seu rendimento, tanto pessoal quanto profissional, devido a isso que buscamos relacioná-la com a violência que o professor sofre e a identidade profissional. A imagem traz o item “despersonalização” que a nosso entender vai ao encontro da ideia de identidade que trabalhamos nessa pesquisa.

O estudo realizado pela APEOESP mostra o quanto os docentes se sentem afetados pelas relações exógenas e endógenas a escola e como a mesma afeta sua saúde. É nesse sentido que essa tese vai ganhando espaço, com a intenção de analisar como os docentes da cidade do Rio de Janeiro estão se sentindo em relação a sua prática, violência e saúde.

Dialogamos com Chené (1988) que identifica na abordagem biográfica seu potencial formativo, pois traz a possibilidade do professor discorrer sobre os percursos pessoais e profissionais já trilhados, revisitando e revendo os conflitos, as conquistas, os sucessos e frustrações, o que permite no movimento de análise de dados, um entrelaçar das *narrativas de formação*, um recurso metodológico que tem contribuído para repensar a formação docente. Esse método tem como procedimento pedir para que se fale da experiência do cotidiano, em constante formação, pois, “presume-se que a narrativa de

formação apresente um segmento da vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação” (p.90). Embora a presente pesquisa não esteja articulada a qualquer programa de formação continuada, acredito que esta venha a contribuir para ampliar a capacidade de autorreflexão dos professores entrevistados, na medida em que permitir que estes tornem visíveis as suas memórias e aprendizados, por meio dos depoimentos concedidos à a essa pesquisa.

Autores como Nóvoa (1992), Goodson (1995), Chené (1988), entre outros, também fizeram parte desse diálogo, pois defendem em seus trabalhos que ouvir e buscar compreender, a partir do olhar dos sujeitos, as narrativas das histórias que compõem a vida dos professores é construir momentos de reflexão, que podem contribuir para a (trans) formação individual e/ou coletiva. Esses autores entendem que ao narrar o seu percurso de vida, o professor (re) organiza as suas concepções, reconstrói as experiências vividas, o que contribui para a construção e ampliação de espaços para análise e compreensão da complexidade que envolve a sua prática e profissão docente. Cabe ressaltar, que as narrativas de histórias de vida e de formação, são entendidas como contribuições importantes para a produção acadêmica, pois pode permitir a superação de uma prática, tradicionalmente exercida por pesquisadores adeptos do paradigma positivista de compreender a ciência, os quais teorizam sobre o professor e sobre a sua prática, sem, no entanto, admitir ser possível que esse professor possa também ser sujeitos teorizadores de si próprio e de sua experiência. Afora isso, trabalhar com as narrativas, na pesquisa, pode propor ao pesquisador nas tramas da narração e assim tornar possível, também a quem escuta ou lê as narrativas de formação, interrogar-se sobre o seu próprio percurso de formação, tornando-o também visível.

A opção por utilizar as narrativas de vida nesse estudo vai ao encontro das contribuições dos autores citados. Ela também é entendida por nós como “um processo coletivo de mútua explicação” onde as minhas vivências e as minhas experiências se imbricam com os percursos dos professores interlocutores nesse estudo (CUNHA, 1996, p.09). Assim, buscar compreender, numa abordagem qualitativa, significa não pretender o “alcance da verdade, com o que é certo ou errado e sim compreender a lógica que permeia a prática que se dá na realidade” (MINAYO, 2001, p.34), atentando para os sentidos, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que os sujeitos dão aos seus percursos

formativos, sem desconsiderar que esses sujeitos são datados e situados, portanto sofrem e agem num contexto social que é produzido historicamente.

Ao compreender as diferentes “violências” que um professor pode “sofrer” identificamos, sobre o escopo deste estudo, que o professor em seu cotidiano está exposto a condições de vulnerabilidade e que devido a isso poderá se apresentar como questões que afetam os processos de transmissão de conhecimento e formação de identidade profissional. Assim sendo, no capítulo seguinte, abordaremos algumas características sobre a profissão docente, violência na escola e saúde do professor na cidade do Rio de Janeiro, através de políticas públicas e ações docente.

CAPÍTULO III

AS RELAÇÕES ESTADO, ESCOLA E SUJEITOS

O capítulo busca relacionar os sujeitos da pesquisa com o entorno das instituições escolares nas quais os docentes entrevistados atuam. Desta forma, a história local será uma das estratégias utilizadas pela pesquisa na intenção de compreender as táticas¹⁴ (CERTEAU, 1994) que os professores utilizam para lidar com as situações de violência que estão ocorrendo nas escolas públicas. Para isso, a análise abrange professores que atuam em três escolas localizadas em diferentes localidades do Rio de Janeiro. Porém todas elas apresentam uma característica comum, com um ponto de intercessão, ou seja, estão localizadas em áreas consideradas de risco.

III.1 A escola como braço do Estado Moderno

Para melhor compreender a relação Estado, escola e sujeitos, faz-se necessário observar as profundas mudanças pelas quais a sociedade vem passando, saindo da era pré-moderna, atrelada às tradições e costumes locais, na qual a oralidade era o meio predominante de comunicação entre os povos, para a modernidade, que traça as linhas fortes da vida contemporânea.

O surgimento das cidades e as múltiplas relações que os cotidianos estabelecem, o dinamismo intenso desses novos centros urbanos e a escrita como nova forma de expressão cultural e de comunicação entre os povos forjaram a necessidade da criação do Estado-Nação. Dentre outros objetivos, os Estados Nacionais se organizaram visando regular as relações institucionais e individuais, ao mesmo tempo em que se apoiam nas instituições públicas e na representatividade a ele transferidas pelos indivíduos. Para legitimar-se, esse

¹⁴ Certeau (1994, p. 102) afirma “as táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um ‘golpe’, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos”. O referido autor, complementa que estratégia pode ser entendida como “o ‘próprio’ é uma vitória do lugar sobre o tempo. Permite capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter assim para si uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias. É um domínio do tempo pela fundação de um lugar autônomo” (p.99).

Estado criado pela sociedade moderna oferta novos serviços, tendo em vista as necessidades requeridas pela população urbana. Dentre outros serviços essenciais à dignidade humana, destacamos o da Educação. Interessa compreender os desafios entre os sujeitos que se colocaram historicamente em busca de garantir esse direito fundamental.

Na discussão sobre modernidade, os estudos de Antony Giddens (1991) e Zygmunt Bauman (2001) contribuem de formas distintas e significativas para a compreensão que devemos buscar acerca dessa temática. Já Vincente, Lahire e Thin (2001), num recorte mais específico, imbricando o tema da modernidade com a forma escolar, nos dizem que, se a escola está em crise, é porque a forma escolar de socialização é um sucesso, comprovado nos dias atuais. Neste espectro mais específico, a instituição escolar foi problematizada, pois ela reflete as mazelas presentes na sociedade industrial, em consequência do crescimento rápido e desordenado das cidades que, ao mesmo tempo, exibem as marcas de uma organização classista, aristocrática e profundamente desigual. Assim, para que a escola seja capaz de responder às necessidades de uma sociedade urbana, extremamente hierárquica e desigual, torna-se necessário enfrentar problemas que ultrapassam as suas funções institucionais. E é aí que as tensões identitárias se configuram, na medida em que os professores são cobrados por resultados que eles não possuem capacidade técnica, profissional e humana para atenderem.

Giddens (1991) discute a modernidade, levantando algumas de suas marcas constitutivas como, por exemplo, o seu próprio significado, a descontinuidade como uma de suas características, as questões da segurança, do perigo, da confiança e do risco como resultantes e, ao mesmo tempo, como desafios, do desenvolvimento das instituições sociais modernas e a sua difusão em escala mundial. Este autor entende o tempo como um marco de mudança da sociedade pré-moderna para a moderna, pois a modernidade padronizou o tempo, em escala mundial, seja com a utilização cada vez mais naturalizada do relógio, seja criando os calendários ou dando uniformidade na celebração dos grandes eventos. Desse modo, se foi parametrizando o tempo em regiões que às vezes tinham horários distintos.

Bauman (2001) discorre sobre a noção de liquidez como traço característico da modernidade, analisando o impacto que este aspecto traz para as relações de trabalho e para a vida cotidiana. Enfatiza, ainda, que são marcas desse tempo a vulnerabilidade e a

precariedade, referindo-se à ocupação de espaços por pessoas que estabelecem laços humanos num mundo fluido.

Partir do conceito da modernidade para compreender melhor a forma escolar forjada nesse período, nos parece algo importante. Para análise da forma escolar ou do modelo que vigorou/vigora até então, torna-se relevante pontuar as considerações de Vincente, Lahire e Thin (2001). Eles dizem que a escola está “em crise porque está próxima do fim de um modelo escolar de organização institucional e de socialização ou do fim de uma predominância” (p. 67). Os autores recorrem a uma análise sócio-histórica da constituição da escola na França, debruçam-se sobre sociedades orais e sociedades escritas, relacionando modos de conhecimento e maneiras do exercício do poder. Concluem que, se “a escola está em crise e pode vir a desaparecer como instituição social, é porque a forma escolar de socialização é hoje hegemônica” (p. 109).

Com esse olhar, que entrelaçamos o papel do Estado na construção da identidade docente, e com isso, nos sujeitos em questão. Desta forma, a produção da identidade envolve o Estado, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, intervenções nas mídias, etc. “A identidade é “produzida” através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema” (LAWN, 2001, p. 16).

Nesse sentido, foi que durante as entrevistas observamos que muitas das ações desenvolvidas pelos professores em suas escolas estão interligadas às políticas governamentais e implementadas no final da década de 1990 junto aos professores ingleses, onde “o novo professor profissional” deveria ter as seguintes competências:

Esperar sucesso por parte dos alunos; assumir responsabilidade pessoal pelo seu próprio desenvolvimento no trabalho e avaliar a sua própria prática (em comparação com os outros); trabalhar sob forte liderança; estabelecer redes com outros professores e trabalhar com os pais e empresas. Em troca do exercício destas competências, receberão um melhor salário e uma melhor estruturação da carreira, desde que se submetam a uma avaliação regular do seu desempenho e sejam devidamente apreciados (LAWN, 2001, p.128)

Assim como no caso inglês, a política educacional na cidade do Rio de Janeiro regula os professores no contexto discursivo que “acentua a ideia de desempenho, individualização e liderança” e as novas demandas para a prática docente e identidade

profissional é forjada a partir desses referenciais. Cabe ressaltar que, embora os deveres e as atribuições das escolas e seus profissionais sejam constantemente ratificados e definidos pelo poder público, seus direitos ainda precisam ser conquistados e assegurados. Discursivamente, o Estado afirma o ensino como a chave para a inclusão social, sucesso dos alunos e caminho para novas aprendizagens. Ele é considerado como elemento significativo para o direcionamento e ressignificação do trabalho docente e para os investimentos na formação e desenvolvimento profissional.

Para atingir os objetivos citados o Estado tem lançado mão de ações que tem tentado ajustar a “identidade dos professores à imagem do próprio projeto educativo” idealizado.

A velocidade, a complexidade e flexibilidade do trabalho nas escolas requerem uma nova tecnologia. Um leque de identidades de professor, relacionadas com os novos papéis e tarefas e diferenciação do trabalho na escola está a emergir. (...) Na medida em que se torna mais complexo e útil para o modelo competitivo de uma economia altamente exigente, então terá de ser verificado, julgado e avaliado mais frequentemente. (LAWN, 2001, p.128).

É nesse espaço instituído (CERTEAU, 1994), que os sujeitos (re) criam as suas identidades, na prática. Desta forma, são considerados sujeitos nesse estudo, professores e/ou gestores que atuam em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, localizadas em áreas de risco. O movimento realizado para compreender os sujeitos com os quais trabalhamos partiu do desejo e a disponibilidade para estarem próximos aos seus pares e à academia, vivendo situações de consensos e conflitos diante das singularidades e pluralidades de crenças e posições. Com a dinâmica de entrevista foi possível que esses professores pudessem rememorar as suas práticas e o seu cotidiano de trabalho. Este é orientado pelas experiências sociais e profissionais advindas das experiências de vida (pessoais e profissionais) e confirmam o que teoricamente é dito por Nóvoa (1992) quando afirma que

“a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É essa perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e contextos que dá um sentido às práticas de formação de professores centradas na escola. (p.28)

Nesse sentido, Claude Dubar (2005), traz alguns fios para delinear e reforçar o trançado sobre a identidade desse profissional. Para o autor, o processo de construção identitária traz a articulação entre duas dimensões: a biográfica e a relacional. Para ele, a identidade nunca é dada e sim construída e “deverá ser (re) construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (p.135). Assim, a *identidade para si*, construída nas situações de interação social e de ação individual, onde os sujeitos são atores e protagonista e a identidade para o outro são inseparáveis. Ela também se constitui em um desafio, pois “a experiência do outro nunca é diretamente vivida por si”. Não é possível estar no lugar do outro (DUBAR, 1998, p.140). Para os sujeitos dessa pesquisa, o processo de entrevista tornou-se um momento de se expor aos olhares dos outros e se dispor a conhecer e conhecer-se durante esse processo de socialização. Isso representa depender “tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é produto de sucessivas socializações” (DUBAR, 1998, p.13).

Depois de identificar o desenho da instituição escolar como braço do Estado, observando-a em sua dimensão transnacional, ou seja, como um modelo institucional que tende a assumir padrões de organização que aproxima-se à um tipo de universalização de normas de funcionamento, fenômeno que os comparatistas vem chamando de universalização do modelo escolar, buscaremos esclarecer que, para além dessa estrutura e funcionamentos padronizados, cada escola possui uma cultura própria. As especificidades que marcam e diferenciam cada escola nos remetem ao seu entorno, a seus sujeitos, aos rituais e negociações que permeiam o seu cotidiano. Atentas a essas particularidades, adentraremos nas características mais visíveis das escolas em que os professores entrevistados atuam ou atuaram.

III.1.1 As escolas e sua localidade

Utilizando o processo conhecido como “bola de neve” foi possível compor três grupos de professores. Neles, além de características de atuação em uma mesma escola, questões pessoais e de localidade tornaram o objeto dessa pesquisa mais harmônico. Desta forma, abaixo iremos apresentar os locais que nossos sujeitos atuam/atuavam e suas características, para que entrelaçado a algumas características do local, se torne possível compreender as declarações de nossos entrevistados e articulá-las com as nossas questões de estudo.

A escola que vou denominar de “Escola A” está localizada no Complexo da Maré, essa instituição tem mais de três décadas. Esse bairro carioca, de acordo com a instituição da sociedade civil Redes Desenvolvimento da Maré, apresenta um conjunto de favelas que reúne cerca de 16 comunidades. Estas se encontram espalhadas em torno das principais vias da cidade do Rio de Janeiro, a Avenida Brasil e a Linha Vermelha. O complexo tem cerca de 130 mil habitantes e sua ocupação ocorreu na década de 1940 e sua expansão ocorreu na década de 1960, quando algumas famílias removidas de outras comunidades foram realocadas nessa área.



Imagem III – Bairro Maré – Fonte: Redes da Maré (2018)

De acordo com dados oficiais da prefeitura do Rio de Janeiro, através do “Data.Rio”¹⁵ temos os seguintes dados:

¹⁵ Em 2001 a prefeitura do Rio de Janeiro, através do Instituto Pereira Passos (IPP) lançou um sistema de armazenamento de dados. Em 2017, esse processo sofreu reformulações e passou a ser nomeado de “Data.Rio”, que busca reunir as informações de planejamento, integração, gestão e disseminação de informações sobre a cidade do Rio de Janeiro.

Área territorial	
Total (2015)	2327926 m ²
População	
Habitantes (Censo 2010)	129770
Domicílios (Censo 2010)	41731
Educação	
Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (2017)	01
CIEP (2017)	06
Escola Estadual (SEEDUC)	01
Creche Municipal (2017)	07
Escola Municipal (2017)	15
Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDIs (2017)	14
Desenvolvimento e assistência social	
Índice de desenvolvimento social – IDS ¹⁶ (2010)	0,547

Quadro II – Dados sobre o complexo da Maré

Os dados apresentados nos possibilitam compreender o tamanho desse complexo habitacional, assim como as suas características. Indo ao encontro dessas informações, o “Boletim direito à segurança pública na Maré” (2018, p. 03) complementa que:

Ao longo de 2017, foram registradas 108 situações com inúmeros disparos de arma de fogo, sendo 41 decorrentes de operações policiais, 41 de confrontos entre grupos armados e 26 eventos com disparos sem confronto ou violência letal, ou seja, promovidos por um único grupo. Os confrontos armados, tanto os provocados por intervenção policial quanto por grupos armados, resultaram em 42 homicídios, 57 pessoas feridas, 35 dias de escolas fechadas e 45 dias de unidades de saúde sem funcionamento. (grifos do autor)

Nessa perspectiva, é possível compreender características desse espaço em que atuam e/ou atuaram quatro entrevistados desse estudo. Entendemos que identificar o *locus*

¹⁶ Para a Prefeitura do Rio de Janeiro (2008) o Índice de Desenvolvimento Social (IDS) foi pensado a partir do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Desta forma, o IDS “está intimamente relacionado ao desenvolvimento humano entendido como ‘expansão ou alargamento da liberdade’ (...) que relaciona com grande poder de síntese três dimensões: conhecimento, recursos monetários e saúde e sobrevivência” (Coleção Estudos Cariocas, 2008, p. 01).

onde estão inseridos esses depoentes é elementar para analisar a cultura local e suas representações nas falas e corpos que ali são inscritos pelo entorno que o envolve.

A instituição denominada como “Escola B”, está localizada no Catumbi, bairro esse que se localiza na região central da cidade do Rio de Janeiro e faz divisa com as comunidades da Coroa, Mineira, Fallet, Querosene e Fogueteiro, sendo que os alunos que frequentam a instituição que nossos depoentes pertencem, são predominantes das três primeiras comunidades citadas.



Imagem IV – Comunidades Coroa, Fallet e Mineira – Fonte: Jornal Extra (2015)

Essa imagem faz parte da reportagem do Jornal Extra (10/05/2015) que mostra o local que houve um tiroteio. Porém, a mesma está sendo utilizada nesse estudo, para demonstrar geograficamente a localização das três comunidades que apresentam alunos na instituição que nossos entrevistados atuam/atuavam.

Com a intenção de apresentar dados oficiais sobre essas localidades, informamos características do bairro Catumbi, onde essas comunidades pertencem, através do “Data.Rio”.

Área territorial	
Total (2015)	70782 m ²
População	
Habitantes (Censo 2010)	12556
Domicílios (Censo 2010)	4029
Educação	
Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (2017)	00
CIEP (2017)	00
Escola Estadual (SEEDUC)	01
Creche Municipal (2017)	01
Escola Municipal (2017)	02
Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDIs (2017)	01
Desenvolvimento e assistência social	
Índice de desenvolvimento social – IDS (2010)	0,580

Quadro III – Dados sobre o bairro Catumbi

Os dados apresentados mostram as características do bairro do Catumbi, que engloba as comunidades citadas. Em relação à localidade da “Escola A”, a “Escola B” compreende um espaço territorial menor, porém a compreensão do espaço-habitantes mostra que a diferenciação entre o índice de desenvolvimento social é muito pequena. Ocasionalmente o entendimento que os artefatos endógenos de ambos os bairros são influentes no desenvolvimento social, humano e educacional.

A instituição nomeada de “Escola C” está localizada no Bairro de Costa Barros, considerado de classe média baixa na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. A região se apresenta como um complexo composto por várias comunidades, entre elas: as comunidades da Pedreira e Chapadão. De acordo com dados do depoente, a instituição estudada recebe alunos dessas duas comunidades.

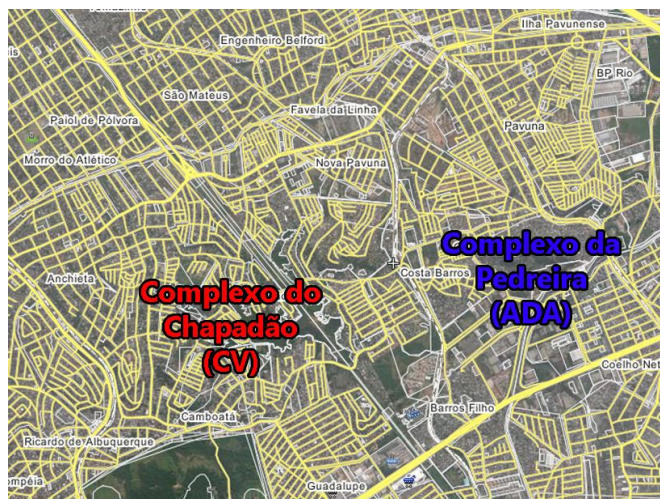


Imagem V – Bairro Costa Barros e as comunidades do entorno – Fonte: BSL (2015)

Buscando ampliar dados sobre essa localidade, apresento a seguir alguns pontos relevantes, que estão disponíveis no “Data.Rio”.

Área territorial	
Total (2015)	480385 m ²
População	
Habitantes (Censo 2010)	28442
Domicílios (Censo 2010)	8675
Educação	
Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (2017)	00
CIEP (2017)	02
Escola Estadual (SEEDUC)	01
Creche Municipal (2017)	02
Escola Municipal (2017)	01
Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDIs (2017)	03
Desenvolvimento e assistência social	
Índice de desenvolvimento social – IDS (2010)	0,535

Quadro IV – Dados sobre o bairro Costa Barros

Os dados apresentados, nos ajudam a pensar as instituições educacionais que foram incorporadas ao universo da pesquisa em decorrência da escolha da metodologia de entrevista adotada nesse estudo. A referida metodologia nomeada de “bola de neve” entrelaçada com a história local mostra que, para compreender as ações e interpretações dos sujeitos entrevistados, torna-se necessário conhecer o *lócus* que eles se encontram inseridos. As escolas que estão localizadas nas nomeadas “áreas de risco” desempenham ações muito maiores que os ensinamentos científicos, mas buscam proporcionar o processo de formação individual e de integração social.

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar (FOUCAULT, 1996, p. 09).

Assim sendo, o *local* e as *narrativas* de vida profissional perpassam as possibilidades de identificarmos os professores em toda a sua complexidade. Sujeitos esses que estão inseridos historicamente no processo formal de ensino, repletos de valores e crenças, mobilizados e (re)significados na atuação profissional.

II.2 Os depoentes

Utilizando a metodologia do “ponto de saturação”, foram realizadas 10 entrevistas, com depoentes entre 30 e 56 anos. Desses 2 são homens e 8 mulheres. Os mesmos terão seus dados preservados e serão nomeados de forma simbólica na pesquisa. Desta forma, a seguir irei apresentar os perfis desses sujeitos.

Perfil – Docente 1

Professora da rede pública municipal do Rio de Janeiro há vinte e cinco anos e atua por três anos, também na rede pública municipal de Duque de Caxias. Atua no primeiro segmento (no período matutino e vespertino) e como orientadora da Educação de Jovens e Adultos (no período noturno). A formação inicial foi o magistério e por trabalhar com a escolarização da “classe popular”, optou em fazer Ciências Sociais, para buscar estudar e compreender as desigualdades. Hoje tem mestrado em Educação pela UFRJ e está

cursando o doutorado na mesma instituição.

Perfil – Docente 2

Professora da rede municipal do Rio de Janeiro há vinte e oito anos. Apresenta duas matrículas no município. Iniciou sua primeira matrícula em escolas da zona oeste como professora regente. Sua formação inicial é em Pedagogia pela UERJ e tem mestrado em Educação pela UFF. No ato da realização da entrevista estava atuando como diretora também na Zona Norte da cidade.

Perfil – Docente 3

A professora, no ato da entrevista, tinha apenas 23 anos e inicialmente teve a sua formação no Curso Normal e está na rede pública municipal do Rio de Janeiro desde 2013. Após conflitos internos sobre se ser professora era exatamente o que pretendia, prestou vestibular para Direito, mas acabou ingressando em Pedagogia na UniRIO, onde percebeu que “Direito, não tinha nada a ver comigo... Entendeu?, eu quero fazer o que eu acredito, entendeu, o que eu acho que é importante” (Entrevista a Docente 3 – 2015). No ato da realização da entrevista, a mesma atuava em uma EDI (Espaço de Desenvolvimento Infantil) na Zona Norte da cidade.

Perfil – Docente 4

Essa docente teve sua formação inicial no Curso Normal, em decorrência de um pedido de sua mãe que era professora. Após a sua formação foi atuar em uma escola privada na Ilha do Governador, como não estava feliz naquele lugar acabou prestando concurso para os Correios, onde trabalhou por alguns anos. Porém prestou vestibular para Comunicação Social e não foi aprovada, iniciando o curso da sua segunda escola, Pedagogia na UFF. Ao longo do curso, “A UFF foi a minha fonte de compreensão desse mundo e do papel que eu ocupava nessa dita transformação que eu queria que acontecesse” (Entrevista a Docente 4 – 2015). Após se tornar pedagoga, prestou concurso para trabalhar nos CIEPs (esse Programa Especial de Educação estava sendo implementado pelo Brizola com a coordenação do professor Darci Ribeiro). Desde então, em 1985, a mesma pediu exoneração dos Correios (apesar de muitos questionarem essa atitude) e foi atuar no CIEP, localizado na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Porém, para essa docente a transformação por base da educação era muito mais valioso, que o valor que era ressarcida “eu saí dos Correios eu fui ganhar a metade, mas eu acho que foi a decisão mais acertada na minha vida” (Entrevista a Docente 4 – 2015). No momento da entrevista estava cedida

como suplente de vereador da cidade do Rio de Janeiro, na área da educação.

Perfil – Docente 5

No ato da entrevista, a docente tinha 30 anos e sua formação foi em Educação Física pela Universidade Rural do Rio de Janeiro, onde correu de 2004 até 2009 (cinco anos), devido seu envolvimento nos movimentos estudantis. Ao se formar, passou um período desempregada, em 2010 foi convocada para um concurso do Estado que havia prestado em 2008. Porém a vaga foi para o município de São Gonçalo, atuando em três escolas distintas. No ano de 2013 entrou para a Rede municipal do Rio de Janeiro e ficou atuando nas duas matrículas até agosto de 2015 quando se exonera das matrículas anteriores para ingressar como efetiva no CAP – UERJ. Hoje essa docente permanece nessa instituição e há 08 anos atua na Educação da cidade do Rio de Janeiro.

Perfil – Docente 6

Professor da Rede Estadual do Rio de Janeiro, que apesar de considerar sua formação ruim, realizou sua graduação em História e especialização em História do Século XX. Ambos ocorreram nos anos 2000. Inicialmente atuava em duas escolas distintas e devido a questões de horário acabou sendo locado em uma escola localizada na área central da cidade RJ, desde 2012. No ano de 2014 assumiu a direção desta instituição o qual ficou até 2016, que devido a questões de segurança teve que se afastar dessa localidade e acabou assumindo a direção, através de um processo seletivo interno da Rede Estadual que já havia feito em 2015, de uma escola de três turnos na Zona Sul.

Perfil – Docente 7

A docente, no ato da entrevista, tinha 32 anos e trabalhava desde 2013 numa EDI localizada na Zona Oeste da cidade do RJ. Porém, em 2010 assumiu um concurso em Nova Iguaçu. Como a EDI era mais próxima da sua casa e o concurso era de 40h, optou em pedir licença sem vencimento do concurso anterior e verificar como seria a sua atuação na cidade do RJ. Sua formação inicial foi o Curso Normal e ingressou Pedagogia na UniRIO, através da Plataforma Paulo Freire, porém em 2013 ela sofreu um assalto voltando da faculdade e ficou afetada emocionalmente, o que ocasionou no trancamento do curso.

Perfil – Docente 8

Essa docente, no ato da entrevista tinha 52 anos. Sua formação inicial foi no Curso Normal, no Estado de Minas Gerais. Com o casamento, veio morar na cidade do Rio de

Janeiro e realizou o Curso de Pedagogia. Ao se formar começou a atuar em escolas privadas e em 1990, como concursada começa a atuar na Rede Estadual do RJ. Desde então, sua atuação vem sendo tanto no setor público, como no setor privado. Buscando mais conhecimento, fez mais uma graduação, só que em Filosofia. Porém, com o trabalho e as ações do cotidiano, a mesma se achava “dentro de uma forma, engessada” e buscou novos horizontes, fazendo 2 especializações *lato-sensu*, mestrado e atualmente, doutorado. Cabe ressaltar, que no período em que a entrevista foi realizada, a mesma estava licenciada da Rede Estadual, devido a questões de saúde provenientes do ambiente escolar.

Perfil – Docente 9

A professora entrevistada, veio de uma família muito humilde, sua mãe trabalhava com auxiliar numa escola e devido a esse contato direto, acabou se apaixonando pela Educação e aos 14 anos, iniciou o curso de formação de professores (Curso Normal). Aos 18 anos, ao se formar, começou a trabalhar como auxiliar de recreação, mas devido a questões de saúde de sua progenitora, acabou trabalhando no Banco Nacional. Devido a essas questões a faculdade não pode ocorrer naquele momento. Quando tinha 20 anos, fez uma formação de estudos adicionais no Instituto de Educação. Tendo a necessidade de estagiar, conciliava-o com as atividades do banco e as aulas numa instituição privada. Em 1986 a mesma passa para a Rede Municipal do Rio de Janeiro e desde então, atua em escolas da do município do RJ. A sua formação em Pedagogia foi concluída em 2011. Cabe ressaltar, que no período da entrevista, a mesma estava como diretora numa escola da Zona Norte.

Perfil – Docente 10

O professor teve sua formação inicial em História na década de 80, porém sua carreira docente conciliava com seus afazeres de militar. Desta forma, durante o dia o mesmo servia as forças armadas no Brasil e a noite lecionava. Com a empolgação em ser professor, o mesmo pediu licença do serviço militar e após os 6 meses de liberação, optou em atuar apenas com a Educação. Desde 1982 atuou como docente de instituições privadas, onde 2004 se aposentou. E desde 1998 atua na Rede Estadual do RJ, tanto como docente e há algum tempo na direção. Complementando a sua formação, o mesmo apresenta especialização em Gestão Escolar, como também em Educação e Turismo.

Os perfis abordados nessa pesquisa são construções de experiências formativas tanto históricas quanto temporais e que apresentam como ponto incomum a experiência profissional em área considerada de risco. Esse olhar vai ao encontro do que observou Martin Lawn (2001, p. 69) a respeito da invisibilidade que cerca os professores. Conforme afirmou o autor:

os professores podem aparecer invisíveis em descrições dos sistemas educativos, ou surgirem apenas como “elementos neutros”, uma massa imutável e indiferenciada que permanece constante ao longo do tempo e do espaço. Esta descrição de senso comum dos professores pode tornar-se mais acadêmica, especialmente quando se exprime noutros fenômenos educativos, como a avaliação, aprendizagem, conhecimentos específicos da disciplina, etc. Frequentemente, os professores agem como uma parte necessária de uma proposta educativa, embora surjam, nessa mesma proposta, como sombras, representantes ou sujeitos. Aparecem em destaque quando existe, de alguma forma, um pânico moral acerca da sociedade e das suas crianças; nesses momentos, os professores estão em primeiro plano, escrutinados e reprovados. É então que a sua identidade aparece como inadequada e é sujeita a alteração, abruptamente, por vezes, no sentido da modernização, sempre.

Esperamos que a utilização da história oral como metodologia possa contribuir para tirar esses professores da invisibilidade em que muitas vezes se encontram aprisionados. Compreender os perfis desses sujeitos requer ouvir as suas vozes, compreender o que eles querem dizer, como sentem e agem, como ressignificam suas práticas diante dos desafios que enfrentam. A nosso ver, a sua identidade é (re)formulada com base no cenário político e social que esses depoentes se encontram. Perpassando por esse caminho, que a micro-história será de fundamental importância, pois através dela será possível utilizar de diferentes escalas de observação (GONÇALVES, 2004) na relação identidade, saúde e profissão docente.

As entrevistas foram realizadas de forma semi-estruturada e em ambiente educacional (escola e/ou universidade) onde, ao iniciar a abordagem, o entrevistador, - papel realizado por mim e, em alguns momentos, pela equipe do grupo de pesquisa - apresentava a pesquisa e em seguida deixava o depoente se expressar. Desse modo, o depoente ia descrevendo sua trajetória livremente, até que surgisse a necessidade de mais esclarecimentos ou havia a percepção que um rumo fora do anunciando estava acontecendo. Nesses momentos, o entrevistador realizava um questionamento e o entrevistado continuava a sua narrativa. Essa abordagem foi muito valiosa, pois tornou

possível a realização de um exercício reflexivo, portanto por parte da equipe de pesquisa como por parte dos depoentes, a partir do olhar para sua própria experiência, bem como do olhar para a sua trajetória.

Essa forma de entrevista proporcionou um conhecimento além das questões profissionais, mas também levando o foco para o passado que retrata questões de afeto, frustrações e singularidades de uma trajetória dedicada a educação. Com essa forma de entrevistar foi possível compreender que as três entrevistadas que tinham até 30 anos foram as únicas que não se expressaram com o choro, porém em grandes momentos de impacto em suas falas, elas se silenciavam e até se “recomporem” permaneciam sem falas, apenas olhando para o seu interior. Essas experiências singulares dessas docentes mostram uma análise de uma época política e social, que está em constante lutas para que seu ofício de professora possa se tornar reconhecido e por esse motivo, que talvez não mostre o choro, visto que pode ter o significado de “fraqueza”.

Porém essa interpretação de “fraqueza” não se cabe aos outros sete depoentes que durante suas falas em constantes momentos paravam e choravam. Para eles, essa expressão de sentimento estava articulada a questões de uma lembrança de luta, frustrações e vitórias. Aspectos esses que estão diretamente ligados aos trajetos que sua experiência da sua carreira profissional no magistério, reconhecimento social e da profissão, formação, condições de trabalho e ao sentimento de pertencimento para com seus pares.

Cada um dos atores tem uma história, um passado que também pesa em suas identidades de ator. Não se define somente em função de seus parceiros atuais, de suas interações face a face, em um campo determinado de práticas, mas também em função de sua trajetória tanto pessoal como social. (DUBAR, 2005, p.19).

Essas expressões de emoções, nos revelaram que as negociações identitárias travadas por nossos depoentes, assumiram diferentes formas e contextos, como: *professores adoecidos, professores sindicalizados e professores como funcionários públicos*. Desta forma, esses docentes apresentam em seus discursos (re)conhecimento tanto de si quanto do outro. A leitura de Dubar (2005), é que chamou a nossa atenção para o fato de que uma trajetória pode ser acompanhada pela construção de identidades negociadas através da combinação de suas dimensões sociais (identidade atribuída pelo

“outro”) e dos aspectos subjetivos (identidades desejadas e atribuídas por “si”). Desta forma, a identidade nunca é dada, mas é reconstruída continuamente.

Essas negociações identitárias nos ajudam compreender quem são nossos depoentes. Assim, dos dez entrevistados, sete possuíam mais de doze anos de carreira no magistério e, entre esses, quatro já estão muito próximos da aposentadoria. Além disso, sua maioria já esteve ou está na função de gestão. As três que apresentam até cinco anos de magistério, vivenciam um quadro de engajamento político e/ou social diretamente ligado ao seu contexto de ação.

As diferentes identidades aqui abordadas estão relacionadas a uma época histórica e a um contexto social que, para Dubar (2005), pode ser apresentar de duas formas, sendo uma estratégica e outra expressiva. A primeira sinaliza a ação sobre o mundo e a segunda se remete a uma dada linguagem ou código. Assim, a expressão linguística ou comportamental dos depoentes durante as entrevistas permite identificar a história que cada um interpreta de si sobre aquilo que se é, ou se deseja ser.

Essa característica nos ajuda a interpretar o tempo referente a cada entrevista, que mesmo sendo intensas e repletas de recordações sobre a sua prática na educação, apresentam durações muito diversas. Sendo algumas de 46 minutos e outras de quase 3 horas. As interpretações “de si sobre o que se é” (DUBAR, 2005), torna-se um de pertencimento.

Como é que eu me torno professora? Na realidade eu não fui uma criança que tenha sonhado em ser professora. Eu era filha de professora que era separada e tinha que cuidar de mim sozinha. E ela disse o seguinte, que eu deveria fazer o curso normal porque ao termino do curso normal eu teria uma profissão e estaria preparada para entrar no mercado de trabalho. E que depois eu poderia fazer o que eu quisesse, mas até ali eu teria que seguir essa orientação. Então, fui fazer o normal por conta disso, da preocupação dela que ao término do ensino médio - eu tivesse uma profissão. Então, eu fui pra escola normal “Carmela Dutra”. (...) fiz o normal e fui me apaixonando. Eu não fui porque eu desejei inicialmente, mas me apaixonei por aquilo do que se apresentou pra mim (Trecho da Entrevista do docente 4, 2015).

Esse trecho nos faz conversar com Xavier (2013) sobre as singularidades que constituem a profissão docente. Estas estão ligadas a tradições herdadas e a hábitos instituídos, bem como às trajetórias individuais e aos itinerários profissionais de cada um.

Assim sendo, a concepção de escola como um bem público, amplia a ideia de instituição governamental e a transforma em espaço onde a aprendizagem de todos os sujeitos deve ganhar centralidade.

Os processos de mudança e de inovação e educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana. Desta forma, Nóvoa (1992, p. 44) assinala que “erigir as escolas como espaço de autonomia pedagógica, curricular e profissional, implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações complexas, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade.”

As expressões dessas vivências permitem entender a educação como uma prática profissional, que ocorre em espaços múltiplos, variáveis, que possuem um corpo de saberes e de conhecimentos e um agente com uma função a desempenhar. Corpo esse, que se (trans)forma por meio de mudanças e permanências impressas nos sujeitos: padrões de comportamentos e condutas. A esse respeito é fundamental lembrarmos de Le Goff (2003) quando menciona que a maioria das sociedades considera o passado como modelo para o presente. Entretanto, para o referido autor, nesta devoção pelo passado existem fendas através das quais se insinuam a inovação e a mudança.

Portanto, ao tentar compreender o corpo através da saúde docente na história da escolarização faz-se necessário estabelecer uma dinâmica difícil, arriscada, e por isso, desafiadora e fascinante (TABORDA, 2006), à medida que utilizo os depoimentos como pistas para novas descobertas, novos roteiros ou direções para a pesquisa, que permitiu enxergar - por meio de outros “lugares/espacos/sujeitos” – outras possibilidades de perspectivas para as práticas desenvolvidas.

Desta forma, Louro (2001, p. 15), menciona que de acordo com a diversidade cultural e suas múltiplas imposições corporais, construímos corpos de modo “a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos”.

Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam (LOURO, 2001, p.15).

Os professores entrevistados são considerados como sujeitos cuja interação está relacionada aos comportamentos ou códigos sociais historicamente construídos no espaço no qual estão inseridos. E, por fim, necessitam de um significado aceito socialmente como válido, que conseqüentemente é resultante do trabalho de investimento de sentido e que poderá resultar diretamente em seu comportamento, corpo e saúde. Esse entrelaçar faz necessário uma coabitação pacífica entre os diferentes grupos (entorno, político e professoral) que percebe como o corpo é uma confluência de interrelações sociais, marcado por sistemas de vivências.

(...) o tráfico invade. Aí, você tem que estar a todo o momento procurando palavras. Procurando formas de dizer para a comunidade escolar qual é o seu limite, quais são as suas possibilidades entre essa violência. Um exemplo também de limite (Trecho da Entrevista do docente 1, 2015).

Refletir sobre o depoimento dessa docente nos remete a pensar o processo de escolarização da instituição na perspectiva dos dispositivos de controle, pois os espaços são controlados. Foucault (2002) ajuda a pensar as sociedades punitivas em suas diversas possibilidades – banimento, resgate, marcador. Essa marcação não é apenas no corpo externo, mas também num plano subjetivo. Palavras para explicar o “tráfico que invade”, é um marcador subjetivo, capaz de deixar marcas na saúde maiores que as exteriores.

Com esse olhar, no capítulo a seguir iremos nos deter nos depoimentos sobre a prática do trabalho docente e suas análises no modo de fazer-se professor. Através das entrevistas serão analisados os modelos institucionais/escolares que perpassam os modos de praticar à docência nesses locais sinalizados como “área de risco”. Deste modo, os professores serão vistos a partir de um dado lugar institucional correlacionado a sua identidade profissional. Assim, essa tese poderá apresentar a possibilidade de construir um estudo sobre a profissão docente, suas identidades e peculiaridades locais – cidade do Rio de Janeiro.

CAPÍTULO IV

PROFISSÃO DOCENTE: IDENTIDADE (TRANS)FORMADA

Nesse quarto e último capítulo, relacionamos as práticas que os professores desenvolvem e buscamos perceber em suas ações profissionais e cotidianas como se dá o enfrentamento das situações de violência, bem como os efeitos que esses fatos trazem para a saúde dos docentes.

Por meio das entrevistas obtivemos a compreensão de como as violências são vistas pelos depoentes; como são afetados e seus impactos sobre a constituição de sua identidade. Para isso, relacionamos os diferentes conceitos e manifestações de violência que permeiam o cotidiano escolar, interpretando os sentidos que eles estão atribuindo a diversas situações de precarização da profissão e os possíveis efeitos na saúde e identidade docente.

IV. 1 O que os docentes identificam como violência

A violência é uma das questões que refletem nosso objetivo nesta pesquisa. Os professores entrevistados sinalizaram como eles veem a violência, tanto no seu conceito como em suas ações no cotidiano que constroem a sua profissão docente.

Docente 1
Esse conceito de violência é múltiplo. O que é violência para um, não é violência para outro. Então, pensando na escola: a gente tem dentro da escola múltiplas violências. Uma violência que está fora e que a gente muito pouco pode mexer com ela, que é a falta de segurança pública (p. 01).
E tem uma violência que é uma violência também ligada à própria educação, que é a violência do poder público. Você tem uma política educacional que não te ouve (p. 02).
Docente 2
Quando a gente discuti a violência nas escolas geralmente a gente tenta entender como se dá isso num campo das relações, ali professor-aluno. Mas as políticas elas contribuíram

para essa violência (p. 20).

Elas foram a primeira violência quando na verdade mudaram os esquemas todo e impuseram esses professores que agora eles tinham que trabalhar dessa maneira.

A escola passou por uma sucessão de mudanças sem que eles fossem ouvidos e eles não concordavam com muitas mudanças que aconteciam ali. Então para eles essa foi uma primeira violência, o que se deu depois foi consequência disso, de toda essas mudanças que vão acontecendo a partir de mudança de governo, necessidade de entender a isso e aquilo como se a escola não tivesse, como se a escola fosse (p. 23).

Essa violência que pra mim era enorme, que essa coisa da suspensão de aula, essa coisa do próprio aluno ficar assustado porque, às vezes, eles têm a presença da polícia e é o tio que é do movimento (p. 35).

Docente 3

Eu já cheguei lá com cara de espanto porque logo entrando assim na comunidade eu já vi.... os meninos do tráfico né lá os.... o pessoal chama de meninos né, é....., embalando as drogas né contando muito dinheiro, com armas gigantescas do lado. eu cheguei na escola a diretora perguntou se eu tinha me assustado né, “Ah ficou assustada.”, eu “bastante”, ela “Ah não liga não com um tempo você se acostuma” (p. 01).

É porque eu acredito que na escola.... privada, muitas, pelo ao menos as que eu tive oportunidade de conhecer, de estagiar, eles forçam uma alfabetização precoce na criança que me irrita muito, que tem tantas coisas que você pode desenvolver e trabalhar na educação infantil e você abre mão pra cobrar conteúdos de crianças tão pequenas, eu acho que livros didáticos eu acho isso um absurdo, acho uma violência com criança, então assim eu não queria fazer isso com os meus alunos, entendeu (p. 06).

Docente 4

Não se aproximar do outro usando instrumento que é o diálogo, que é a conversa, pra mim é a violência que a gente enfrentou dentro da escola, que eu enfrentei durante os quinze anos que eu passei lá dentro. Essa era a violência que a gente tinha que lidar diariamente, cotidianamente, eu entro num grupo eu sou jovem esse grupo vem de uma situação de, de opressão e de violência física, verbal o tempo inteiro, esse grupo traz pra esse espaço escola essa violência, eu não posso, é, reagir desta mesma maneira senão eu, eu, eu não

viro esse jogo, então assim eu acho que cotidianamente lidar com essa criança, com esse jovem e adultos que sofre todo tipo de violência sem se envolver com uma prática de violência é um desafio que a gente perseguiu o tempo inteiro, o tempo inteiro, uma outra violência que a gente vive é a violência dessa escola que tá num lugar que sofre uma série de situações que colocam em risco a vida das crianças, dos professores, dos funcionários e daquela comunidade tá, então é a violência que a gente viveu, é, pela localização física da escola, um meio de campo de guerra, neste processo a gente tinha que ter interlocuções, a gente tinha que falar, nunca ser conivente, nunca ser aliado, é, então estando eu a onde eu estivesse nesse movimento, qualquer pessoa seria respeitada, sejam um traficante armado, um policial armado, um aluno, uma mãe, um pai do mesmo jeito tá, nunca um diálogo direto de afinidade com um traficante, é, com um guarda, um policial numa situação de confronto, é, sempre, o quê que eu quero dizer pra vocês, penso eu que escola não pode ser aliar e vi isso acontecendo (p. 18).

Docente 5

E você imagina, alguém novo, primeiro escola para trabalhar e considero que é um tipo de violência que eu sofri. Então não foi uma experiência nada agradável atuar no Estado. Assim no início deu muita crise, muita vontade de desistir (p. 04).

E as escolhas foram as condições que o Estado foi me impondo. Inclusive virou meu objeto de pesquisa. Essa questão do tempo do professor, da fragmentação do tempo. Que eu acredito que é uma violência muito grande que eu passei nesse período. Nesse meio tempo todo, na situação desses cinco anos no Estado eu tentei transferência na região que eu estava, não consegui. Foram inúmeras vezes que eu ia à Coordenadoria para tentar remoção (p. 05).

É uma violência, não sei se você pensa assim. Mas, eu vejo que é uma violência do Estado com os profissionais da UERJ, com os alunos inclusive (p. 08).

A violência mais forte, mais forte mesmo... é... foi a greve de 2013. Na violência física, não é violência psíquica só. Mas, foi psíquica e física. As duas coisas. E política, tudo junto. Porque ali a gente tomou porrada. A gente tomou gás de pimenta na cara. Ocupei a Câmara de Vereadores e fui escorraçado lá de dentro. Professor se machucando. Foi uma violência tanto física que eu diretamente não sofri. Claro que recebi gás na cara, isso tudo, mas não tive hematoma como professores tiveram. E a violência que vai marcar para o

resto da minha vida é essa. Aquela cena da pessoa caindo no chão. O Choque entrando ali para tirar a gente. No dia seguinte a gente ali... quase uma coisa fúnebre ali em frente à Câmara fazendo um ato simbólico ali com flores e tudo mais. Aquilo ali para mim foi algo muito violento. Eu não esperava ver a Cinelândia sitiada por causa de professores lutando por seus direitos. Eu não esperava ver uma senhora de 70 anos correndo da polícia, do gás lacrimogêneo na Avenida Rio Branco. Aquilo para mim foi uma violência sem tamanho. Dessa prefeitura que fez isso em 2013. Por mais que eu tenha passado... É contraditório as coisas da minha vida. Porque o Estado, ele me violentou no cotidiano, no dia-a-dia, ali no trabalho. E o município, embora, não tenha me violentado no trabalho, no cotidiano. Mas, ele me violentou dessa forma politicamente (p. 09).

Docente 6

Em maio de 2015, teve uma tentativa de invasão do Comando Vermelho aos morros da Coroa e da Mineira que é da facção criminosa Amigos dos Amigos. Por conta desse evento, foi praticamente três horas de tiroteio, saiu na mídia, e a escola estava em funcionamento na hora. Então, nós tivemos que dar o nosso jeito para proteger os alunos e os profissionais para que ninguém fosse atingido por nenhuma bala, por nenhum tiro (p. 02)

Em relação à Secretaria de Estado de Educação, foi feito esse plano e esse plano me dava autonomia para fechar a escola em caso de risco, coisa que muitas escolas não têm. Eu vejo que muitos diretores às vezes se encontram por situações semelhantes e eles não têm essa liberdade por conta própria tomar essa decisão de fechar a escola (p. 03).

E para piorar a escola ainda é tombada, então algumas intervenções estruturais, até para facilitar a segurança dos professores e dos alunos, ela ainda era dificultada por esse fator. Então nós tivemos muitas portas arrombadas, janelas que davam para a varanda arrombadas, que eram por onde as pessoas invadiam. Isso tudo gerava insegurança em toda a comunidade (p. 06).

Docente 7

Ah, eu acho que o descaso dos pais, com, como as crianças que a gente parece que a gente se preocupa mais do que eles porque eles chegam com N problemas (p. 19).

A questão assim é da articulação que tá da bandidagem porque a gente não sabe quem é

bandido, quem é polícia, quem tá no meio de quê ali. Mas eu assim, eu, até então que tenho vindo do né, tenho visto os resultados eu não acredito, tem até uma professora que trabalha lá na Maré que trabalha lá com a gente, tem hora que está muito bom está um sonho e tem hora que começa o tiroteio tudo de novo (p. 19).

Os bandidos fecharam a rua com dois caminhões de lixo e aí eles ficam com cara de frustrados porque eles estavam na expectativa de ir pro passeio, aí eu explicando que a gente não ia poder ir porque já tinham, a polícia estava lá na comunidade, que atravessaram o caminhão de lixo, o ônibus não ia ter como passar e tudo e, é, e eles entendem né, eu conversei, eles “Tá bom, tá bom.”, e aí quando entrou, não sei se foi a Aline ou Andrea entrou lá na sala, e aí eles, eles explicando tudo pra ela, mas falando assim “Tia, mas o caminhão vai sair, vai sair daqui a pouco.”, porque eles tem isso, de argumentar, que daqui a pouco acaba o tiro eu vou embora, daqui a pouco... (p. 25)

Docente 8

Dois anos lá, já sei quem é quem. Quem vai tomar quem. Eu posso te mostrar no WhatsApp como é a discussão dos professores. Se esse pessoal não tá doente tanto quanto eu. A gente fala de violência como se violência fosse normal. Sobre aquele bairro ali fosse normal. Acho que tem que se espantar com as coisas. Se eu não me espanto é porque eu estou naturalizando (p. 12).

Violência verbal, violência do Estado. Porque no momento em que o estado te faz ir para lá porque você parou para estudar. Isso é uma primeira violência. Na segunda, você... tão mais tensa. Quando você volta. Você é obrigada a voltar para lá. Você não tem não chance... (p. 16)

Tiroteio não começa com dois tirinhos aqui, meia dúzia ali. Não eles já começam descarregando a arma inteira. É um barulho horroroso parece que é dentro da escola (p. 16)

Docente 9

A violência está muito forte ela nos atinge e a gente não consegue dar aula à noite e a gente perde muitos alunos (p. 10).

A violência não só no barulho do tiro. Na hora que eu botei o pé ali, que eu vi o cara armado, uma banca de droga, ali tá a violência estampada na minha cara. Mas as pessoas,

o mundo não vê dessa forma, o mundo diz: “Ah! Mas não tá fazendo nada.” Tá fazendo sim, claro tá me incomodando, tá me afrontando ali... (p. 18).

É. Não vou te dizer que a gente não vê a violência, lógico que a violência ela existe. Ela tá lá plantada desde a hora que a gente pisa. Mas você não pode fazer disso um cavalo de batalha pra você trabalhar porque a violência ele tá em todo lugar. Ali ela tá, talvez, um pouco mais exposta que em frente à minha casa (p. 23)

Mas eu acho que tem uma violência que tem afetado o profissional de uma forma geral. E eu acho que não é só do..., mas que a gente sente, que é a violência do Estado, que é a omissão do Estado ou então é a mão exagerada do Estado e de suas políticas que não pensam o chão da escola, que não pensam o cotidiano da escola e essa violência assim pra mim, eu sempre digo que eu nunca me vi, eu admiro muito quem tem coragem de pegar uma gestão em qualquer lugar, na Maré muito mais ainda, porque você lida com vários tipos de violência, que passam por você por exemplo ter que dar conta de questões graves, ter que apresentar resultados, ter que apresentar prazo, cumpra prazos (p. 25).

Então, essa violência que é por parte do poder público que é essa invisibilidade com a gente e é uma desvalorização, é assim, uma qualquer coisa. E aí acham assim “As guerreiras”. Não, eu não quero esse título, eu não quero, eu sou professora eu falo isso pra eles (p. 27).

Docente 10

Uma bela noite uma mãe de um aluno que eu chamei pra conversar, o garoto disse na frente da mãe “Ah! vou te dar um tiro de fuzil na tua cara!”. Eu falei: “não vai não filho”. Claro que eu tava com medo, mas aquele “não vai não” disse com tanta veemência, com tanta determinação, com tanta segurança que ainda coloquei: tu não vai dar tiro. E vou mais, eu saio todas as noites entre dez, dez e meia, eu pego ônibus ou na direita ou na minha esquerda. Quando eu sair daqui, você não vai dar tiro não. Aí falei pra mãe: “mãe cuidado com teu filho pode cair a qualquer momento. Ela disse: “Tá ameaçando?” Eu falei: “não. tô te avisando, mãe. Quem que ameaçou aqui? Fui eu? Não fui eu (p. 04).

Na minha avaliação, o Estado, a organização, a sociedade organizada tem que redefinir qual interesse de estratégico que o Estado vai eleger para um quinquênio, para uma década e depois dessa redefinição estratégica tem que dizer pra escola preciso formar homens,

mulheres instrumentalizados para isto e não tem, não tem, você vê um exemplo, nós temos uma concentração de médico na zona sul no Rio de Janeiro, uma das megalópoles do país e os médico não querem sair da zona sul pra atender na periferia do município do Rio, imagina aí para o interior, é aí que eu digo que tem que ter uma redefinição de interesse estratégico pra crescimento (p. 06)

Limitações globais, trânsito ir e vir, ameaça externa, o marginal não deixando o aluno entrar, o marginal perseguindo o aluno, como dando toque de recolher lá na viela. Uma escola aonde as pessoas estão com a autoestima abaixo de zero, uma escola a onde você conserta de manhã e a tarde tá quebrado. Uma escola aonde as pessoas estão todas tristes (p. 08).

Quadro VI – Violência para os depoentes

Os fragmentos de depoimentos, nos ajudam a pensar sobre a temática violência e percebemos que para eles há duas grandes denominações, ou seja, violência do tráfico (local) e a violência simbólica (BOURDIEU, 2004), praticada pelo Estado através de normatizações que não se adequam as particularidades das instituições de ensino.

Com esse olhar, percebe-se que para os depoentes mais jovens, com menos de cinco anos de experiência, as escolas que atuam vêm sendo constantemente assolada pelos confrontos entre policiais e indivíduos ligados ao roubo de carga. Comumente, os caminhões roubados eram estacionados nos arredores da escola o que gerava a vinda de policiais nos horários de aula, impedindo que as crianças e os professores ocupassem a parte externa do prédio em que funciona a escola. O risco de vida era constante, já que, em alguns períodos, os confrontos chegaram a ser diários, gerando muita ansiedade nas crianças e professoras. Uma delas toma remédios de uso controlado e vive em estado de alerta, acionando leves traços de pânico sempre que ouve barulho de helicóptero ou vê pessoas correndo na rua, conforme declarou em seu depoimento. A depoente relata ter tentado sair da escola para trabalhar em outra unidade escolar mais segura, mas a diretora não lhe concedeu dispensa, já que não seria fácil encontrar uma substituta.

Alguns depoentes destaca a compreensão do mundo e do papel público do professor, demonstrando o quanto a formação dos professores em universidades públicas tem se dado como um potente meio de atribuir sentido – ético e moral – ao exercício da

profissão docente. No depoimento da *docente 04* sugere, ainda, a importância que a adesão a um projeto – civilizatório, político, de transformação social, etc. – assume no enfrentamento das violências que marcam o ambiente de muitas escolas. Outras acrescentam, que os cursos de pós-graduação as ajudaram a ficarem mais conectados com a realidade das escolas, visando oferecer uma contribuição mais direta para o enfrentamento dos graves problemas que professores alunos e, equipe gestora vem sendo instados a conviver.

Nessa ótica, os depoimentos dos professores exibem a violência expressa em condições de trabalho sempre aquém das necessidades pedagógicas e, sobretudo, materiais de trabalho. Como já vimos, o acesso à escola não é facilitado, os alunos vivem em condições de carência em vários aspectos, alimentar, social e afetiva. Assim, para que o trabalho escolar se efetive é necessário que os professores consigam suprir algumas dessas carências do jeito que podem. Isso implica envolvimento emocional, muitas vezes investimento financeiro que eles fazem com seus próprios recursos, como, por exemplo, comprar presentes ou lanche para as crianças, como relata a *docente 09* em seu depoimento.

Outro aspecto da precarização que afeta a saúde dos professores tem relação com a sobrecarga, não só de trabalho, mas principalmente, de responsabilidades, tendo em vista que, em caso de ocorrência de conflitos no entorno das escolas que coloquem em risco a vida dos sujeitos escolares, é a o diretor que decide se deve suspender as aulas e fechar a escola. Além da decisão de manter a escola funcionando jogar uma tensão enorme sobre a segurança das pessoas, a decisão de fechar e suspender as atividades do dia também tem sérias implicações no desenvolvimento do trabalho pedagógico, assim como na aprendizagem dos alunos.

Também foi possível perceber que, quanto mais unido é o grupo; quanto mais eles compartilharem as dúvidas, descobertas e responsabilidades de seu cotidiano profissional, mais fortes eles se sentem para enfrentar todos esses desafios e vencer, a cada dia, as violências que se abatem sobre eles.

Nesse olhar, analisar as negociações que os docentes operam para manter em bom estado a sua auto imagem, assim como para estabelecerem uma relação de respeito seja

com os alunos e os próprios colegas, seja com os gestores dos níveis intermediários (Coordenadorias), seja com os chefes do tráfico, que em algumas ocasiões adentram a escola e impõem suas vontades.

Um caso que ilustra essa última relação é encontrado no relato de uma ex-diretora da Escola A, localizada na Maré. Ela conta que o chefe do tráfico vinha mandando recados e chegou a mandar busca-la na escola para negociar diretamente a possibilidade de utilizar a área externa da escola para realização de festas. Ela respondeu que não poderia ceder o espaço da escola, pois era a representante pública daquele espaço e não lhe era facultado como tal, permitir o uso privado do prédio. Contudo, ante as ameaças veladas que recebeu, ela procurou negociar que após a realização da festa, o prédio deveria ser entregue limpo, “as plantinhas, cartazes e outros trabalhos escolares” deveriam ser respeitados e mantidos intactos em seus lugares, não deveria ter vidro quebrado ou qualquer objeto que pudesse machucar os alunos que teriam aula na manhã do dia seguinte, etc. Pelo que ela (*depoente 04*) conta, as “exigências” foram respeitadas, ainda que nem todas tenham sido cumpridas.

Desse modo, o que se vê é um empenho em se manter firme na defesa dos interesses da educação pública, fortalecendo a sua identidade de agente público, por excelência, bem como mediando afetos em prol do bem-estar dos alunos. Um depoimento emocionante de uma jovem professora de educação infantil (*depoente 07*) fala da atitude dela diante de crianças psicologicamente afetadas pela violência diária que assola as relações familiares, a vizinhança e a própria escola. Ela pontua a sua preocupação em manter o autocontrole diante dos alunos, em situações de tiroteio. Como retorno, ela menciona a preocupação de algumas dessas crianças com ela própria, dizendo o seguinte – “Tia, fica calma, já tá passando!” Outra tática que a professora adota para dar alento a seus alunos mais carentes é extremamente simples, mas, segundo ela, extremamente eficaz. Trata de coloca-los no colo, já que são crianças pequenas – e abraçá-los.

Compreendendo as práticas pedagógicas operacionalizadas por esses docentes e seus efeitos na constituição de suas identidades profissionais, observamos grandes impactos na experiência dos professores. Nesse sentido, percebemos como esses docentes se (re)apropriam dos elementos da cultura no cotidiano nas suas práticas.

Então, você é o poder, você representa o poder público, sim. Mas você tem um limite de atuação e isso pra gente tem que tá muito claro porque

you enter and leave every hour from there and you don't have anything that protects you. The man was perfect: "It's good, if I put you two inside this car, would the boss take you out? Of course not". The boss doesn't know who I am. So, like this, I think about this violence. These violences have affected all the teachers, like this, we live in a very tense situation. I think it's a situation that makes people think. Some colleagues think about whether it's really there that they want to be. Suddenly it's much better to be closer to your home, closer to the asphalt where you don't... (Excerpt from Interview with teacher 1, 2015).

Expressing these conditions, we observe that the conditions in which the work process is carried out, marked, therefore, by pressures and constraints present in the physical and organizational environment in which the tasks are developed are pointed out as unfavorable work conditions that have provoked reactions in health and identity of teachers.

In this way, the pedagogical practice of the teacher passes to be understood as a central axis of their identity. This set of knowledges learned through democratizing experiences in the school routine, become collective actions that mark the teacher's identity and characterize the subjective engagement of this subject.

IV. 2 As identidades (trans)formadas: saúde e precarização do trabalho docente

Another question that reflects our objective in this research is the relationship between work and the health of teachers who work in public schools located in a risk area in the city of Rio de Janeiro. Related to the issues exposed, we perceive the following from our respondents.

Docente 1

When you arrive, we see the teacher demobilized like this, you feel it in your body. A person who is dragging, dragging in the hallway as if they had a weight behind them to go to the classroom (p. 23).

Constantly, like this, for example, when I live these situations like this in which I feel depowered, it's just my emotional. Last year I had all my taxes increased and the doctor asked, "But what do you have? What do you have

teve? O quê que você fez de um ano para o outro?” Sem contar, tem uma coisa que eu acho que aí eu vou falar do meu lado pessoal. O que me angustia muito é essa demanda pelo trabalho em que eu tenho que trabalhar sempre mais pra garantir o padrão de vida da minha família que me permiti, por exemplo. Que me impede, por exemplo, de estudar. Isso me inquieta (p. 24).

Docente 2

Eu acho que é uma inquietação, porque o que impacta quanto mais você vai abrindo essas caixinhas, mais você vai vendo que tem coisa para você fazer e mais você vai vendo que você não pode tudo, que tem coisas que não depende de você, isso gera uma angústia. Uma coisa que impactava mais a minha saúde, eu acho que com o tempo me ajudou, é entender que nem todo mundo está vivendo o mesmo processo que você. A gente tem uma ansiedade que às vezes você não consegue entender porque que aquele professor. Você acha que é má vontade do professor e não é (p. 42).

Docente 3

Esse ano eu comecei até a ir ao psicólogo porque comecei a perceber, minha mãe pediu que eu fosse também, alguns, algumas umas mudanças de comportamento minhas do tipo, eu não posso ver algum correndo pra atravessar a rua que eu congelo (p. 13).

E foi exatamente isso que ela, que a psicóloga me disse nas consultas, assim que a questão dos pesadelos sempre relacionados a isso, a assaltos, a tiroteios, a sequestros, sempre relacionados a isso. Aí ela foi e falou assim “Seu problema é pontual, o dia que você sair de lá vai parar” (p. 13).

“Você precisa ser encaminhada pro psiquiatra e vai te dizer tudo que eu já te disse, mas ele vai te passar um medicamento” (p. 13).

Esse ano teve um dia que foi terrível que eu cheguei até em casa passando muito mal, nesse dia tive dor de dente, dor no corpo inteiro. Assim... que teve tiroteio e era embaixo da minha janela assim né, aí eu fui com eles pro corredor, botei eles sentados, só que nisso estava subindo a turma de crianças de dois anos do café e o tiro rolando (p. 26).

Docente 4

Eu tenho um médico de plantão. Na realidade a formação de base dele é fisioterapia, não é médico, mas ele é acupunturista, ele me equilibra, ele me mantém... (p. 42).

Em trinta anos tive alguns afastamento por questão de saúde (p. 44).

Docente 5

No Estado eu sofri muito mais em relação à saúde do professor que é o que você está abordando e no município também, mas de uma outra forma mais em relação à questão macro (p. 06).

Bom, acho que o grande problema que os professores enfrenta hoje é a questão da voz. E eu acredito que eu estou desenvolvendo um certo problema de voz (p. 08).

Quando eu entrei no Estado como eu te falei eu tinha saído de um período pós-depressão para eu começar a trabalhar no serviço público, embora, nessas condições foi um marco para mim. Foi um processo contrário. Como já tinha passado por um processo ruim psicológico para mim foi um marco, embora tenha passado por tudo isso. Mas, durante o mestrado eu considero que tive quedas de novo, recaídas nesse sentido da saúde psíquica. Teve momentos, por exemplo, que eu desisti de fazer concurso. Eu tinha me inscrito no concurso do Pedro II esse anterior. Anterior ao que eu fiz agora. E no dia da prova eu surtei não tem como fazer isso. Fiquei trancada dentro de casa. Outro concurso que eu não me lembro agora qual, mas que eu desisti também acho que era substituto de alguma coisa... não lembro. Mas, no dia do concurso eu falei não tem como eu fazer essa prova. Totalmente abalada, sabe aquela pessoa louca, abaladíssima (p. 08).

E hoje eu considero que ficou essa questão da voz e de certa forma uma ansiedade também (p. 09).

Docente 6

Eu desenvolvi uma labirintite por estresse no ano passado, por conta justamente do acúmulo de pressão do cargo (p. 08).

Então, até hoje eu sinto os efeitos da labirintite, de vez em quando ela volta, principalmente quando dá os picos máximos de cobrança porque é sempre tudo pra ontem e tudo ao mesmo tempo (p. 09).

Me sinto exausto... Bastante (p. 09).

Docente 7

Eu acho que o descaso, é o que me adoce. Assim a gente tem que resguardar muito o

psicológico (p. 19).

Docente 8

E foi isso que aconteceu ela me pegou, Ana. E eu, fomos ao médico. E ele falou não tem condições de você ficar lá. E as escola agora, não e me deu três meses de licença médica. E me deu os remédios, eu tomo 8:00 horas da manhã, 10:00 horas da manhã e 8:00 da noite. Antes eu tomava três, eram três tipos de remédios diferentes. Eu não trouxe aqui. E atrapalha a minha memória (p. 15).

Começo com a fascite plantar. Dor no joelho, a pressão, choradeira e deprimida. Até que culminou na minha licença médica (p. 25).

Docente 9

Eu hoje tenho que começar a pensar até pela minha condição física, hoje eu não estou bem. Estou com alguns problemas de saúde e assim, ainda é muito duro, doloroso pensar isso, mas, mas vamos lá (p. 05).

Docente 10

Eu estou saindo de uma paralisia facial (p. 08).

Alguma coisa aí que tá me deixando melhor, tô bem, tô vivo (p. 08).

Quadro VII – Depoentes e a saúde

Pensando em como significamos aquilo que olhamos, que percebemos as histórias de vida como instrumento para analisar a constituição da prática educativa e dos saberes docentes. Desta forma, compreendemos que a identidade desses docentes estão sendo (trans)formadas através do engajamento profissional, da cultura profissional que o depoente vive em seu cotidiano, dos caminhos de compreensão das relações entre o ensino e aprendizagem.

Partindo dessa interpretação o conceito de doença que interpretamos com esses depoimentos, vai além de uma ausência de doença. Sendo está relacionada a relação bem-estar físico, mental e social. Nesse entrelaçar, compreendemos que entre os depoentes mais antigas, ou seja, com mais de 10 anos de experiência e, sobretudo entre aqueles que desempenham ou desempenharam cargos de direção, a violência do tráfico e os confrontos armados com a polícia são mais uma adversidade com a qual elas precisam lidar para ter a

escola funcionando. Questionadas sobre os efeitos da violência em sua saúde, alguns depoentes, de uma mesma escola responderam que a violência do tráfico lhes causava sofrimento tanto quanto a violência resultante do descaso do Poder Público, que deveria zelar pela qualidade da educação pública, bem como pela segurança dos escolares.

Ficou evidente com os depoimentos orais, que os professores que participaram dessa pesquisa são comprometidos com o projeto republicano de educação, democracia e de qualidade do ensino. Observamos que atuando numa escola localizada num bairro marcado por constantes conflitos armados, os depoentes relatam as adversidades enfrentadas para assegurar os dias letivos e o atendimento aos estudantes. Nesse sentido, não se vitimizam e, tampouco, querem dar destaque aos problemas de saúde, declarando em tom de brincadeira, que elas não podiam se dar ao luxo de ficar doentes, pois muitas pessoas dependiam do trabalho delas. Nos depoimentos de três depoentes encontramos táticas que utilizavam para atuarem num espaço de tensão onde as possibilidades de ação e atuação não são dadas e muitas vezes precisam ser fabricadas, inventadas.

São essas as armas que os docentes utilizam para enfrentar as situações de violência que os afetam. Compensam os desequilíbrios que as adversidades sociais e econômicas impõem, assim como aquelas funcionais e institucionais, com firmeza, resignação ou altivez, de acordo com suas personalidades. Mas todos se mostraram propensos a contornar os efeitos dessas tensões na sua saúde, levando em conta os argumentos que engrandecem e dão sentido ao seu trabalho, demonstrando que seu esforço e, muitas vezes, não seria errado afirmar, algum sacrifício se justificam pela ajuda que eles estão dando diretamente a crianças, jovens e adultos que deles necessitam. A ponto de finalizar, faremos uso da fala emocionante da *depoente 04* que nos aponta como sua identidade foi/é formada perante ao cotidiano que é exposta, para poder realizar educação de qualidade aos que o esperam.

Como é que a gente sobrevive a essa violência?, eu acho que tá muito ligada a essa possibilidade de construir uma possibilidade de diálogo e você saber exatamente no que você está sendo afetado naquele espaço porque você tem que se sentir afetado pra aquelas condições sabe, você tem que olhar na cara daquele menino, olhar e achar que o teu trabalho é importante pra ele sabe, que você alimenta a esperança, quando você entra, chega aquela, aquele adulto, aquele jovem, aquele senhor porteiro e disse, não consegue pegar a caneta nervoso durante um teste que você faz, “Professora desculpa, mas eu estou há muito tempo fora da escola e voltar pra escola pra mim representa a possibilidade de eu mudar de vida.”, então quando você se sente afetado por isso e você vê que o outro

também é, então essas coisas é que te alimentam pra você lutar contra essas violências, do tráfico, do camarada que as vezes que está do teu lado, que é teu par que não acredita.... e como é que você seduz aquele cara pra ele ficar com você na luta, como é que você encanta aquele sujeito pra fazer uma educação diferente, nessa escola ele tem um papel muito importante pra gente sobreviver porque você se manter encantada depois de tanto tempo tem se tornado cada vez mais difícil (Trecho da entrevista da docente 4, 2015).

As identidades desses docentes que nos prestigiaram com seus depoimentos se transformam, de acordo com a situação, indo de um extremo ao outro: em certas ocasiões, eles se fazem de durões e se veem num papel salvacionista: falam e repetem sistematicamente sobre o seu papel de responsáveis pelo espaço da escola e pela segurança e aprendizado dos alunos. Em outros momentos, demonstram flexibilidade suficiente para cultivar o afeto e usar essa ferramenta fundamental e, ao mesmo tempo, sincera, em prol da estabilidade de seus alunos. Por fim, a maioria demonstra orgulho em desempenhar a função profissional que abraçaram, seja como docentes ou em cargo de direção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não sei... se a vida é curta
ou longa demais para nós,
mas, sei que nada
do que vivemos tem sentido,
se não tocamos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:
o colo que acolhe,
o braço que envolve,
a palavra que conforta,
o silêncio que respeita,
a alegria que contagia,
a lágrima que corre,
o olhar que acaricia,
o desejo que sacia,
o amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo,
é o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela não
seja nem curta, nem longa demais,
mas que seja intensa, verdadeira,
pura enquanto ela durar...
(Cora Coralina, 1965)

A opção de colocar como epígrafe o texto “Saber Viver” de Cora Coralina, publicado em 1965, para concluir a tese descrita, ou seja, como a violência, em suas diversas formas, pode afetar na identidade do docente que atua em área de risco, na cidade do Rio de Janeiro, tivemos a intenção de descrever em forma de poesia a relevância da vida e como na mesma “só faz sentido o que é sentido”.

Não tem como descrever as conclusões desse estudo, sem antes afirmar a grande relação desse tema com o meu contexto de vida¹⁷. Ao iniciar o doutorado havia pensando em outro tema de estudo e após ter vivido uma experiência bastante intensa na educação básica, optei em mudar de tema e discutir o que foi desenvolvido neste trabalho. Inicialmente não percebi o impacto da violência sofrida por mim no período em que lecionei para a Educação Básica, mas depois de me debruçar sobre os estudos, assim como

¹⁷ Nesse momento irei falar em primeira pessoa, pois estou falando exclusivamente de minhas escolhas e vivências nos últimos anos.

após verificar as consequências daquelas histórias em meu corpo, pude perceber o quanto fui afetada emocional, física, psicologicamente e acima de tudo em minhas ações.

Hoje, defendo a tese em meio ao grande desafio de concluir o presente trabalho e dar conta dos cuidados necessários para manter a minha saúde. Não em sua forma completa, mas parcial, esse desafio tem grande relação com a minha vida profissional, a de ser professora e enfrentar as condições, por assim dizer, prejudiciais à saúde, que essa profissão nos impõe.

Talvez para muitos, esse início das considerações finais não faça sentido, ou não consiga perceber a real correlação, mas posso afirmar que se hoje essa tese ganha forma, sem dúvidas foi através de muita luta entre a minha identidade de 2015 e a atual. Desta forma, não importa a duração da vida, mas a intensidade e a veracidade que a mesma tem ao seu sentimento que a faz ser vivida e sentida de forma a ter a contemplação da missão realizada.

Assim sendo, irei me deter às questões específicas da tese e as considerações que foram possíveis serem percebidas, a partir do olhar que realizamos ao longo desses quatro anos de estudo.

Cabe ressaltar que no primeiro capítulo da tese, optamos em realizar um balanço da produção de estudos acadêmicos e de dados sobre a “violência, condições de trabalho e saúde dos professores”. Para essa ação o recorte temporal utilizado foi de 2010-2015 (considerado os últimos cinco anos, se compreendermos que o atual estudo teve o seu início em 2015).

O levantamento sobre a produção acadêmica buscou trabalhos acadêmicos publicados pela CAPES (banco de teses e dissertações, como também de periódicos), *Scielo* e Anped. Diante dos resultados desse levantamento, fizemos uma subdivisão na análise, ou seja, pesquisamos especificamente “saúde do professor”, “violência contra o professor” e “condições de trabalho do professor”.

Os resultados obtidos trouxeram informações relevantes acerca dos estudos referentes ao cotidiano escolar e docente, relacionado com as palavras chaves do nosso

estudo. Com esses dados, foi possível desenvolver a atual tese com base na análise de depoimentos orais, que foram produzidos e entendidos como artefatos metodológicos.

Sendo assim, no capítulo primeiro, aprofundamos nossas ideias com base em como realizar a análise inspirada na abordagem da micro-história e olhando, ainda que por meio de aproximação bastante pontual, através “lugar do professor e da instituição”, “identidades profissionais”, o “papel da mídia e as relações entre conflitos e tensões identitárias”.

No capítulo dois, analisamos a profissão docente com construção histórica. Desta forma, apresentamos os pontos relevantes da institucionalização docente ao longo história, entrelaçada com os contextos políticos, sociais e de produção de conhecimento científico através dos investimentos no sistema educacional.

Com esse olhar, o espaço escolar ganha forma e esse lugar instituído passa a ser visto como um “projeto de modernidade” que no olhar de Dubet (2006) é a criação de um “novo” programa institucional, com destaque para a Educação, saúde e trabalho social.

O novo lugar instituído passa a ter como foco do olhar a violência e seus diversos significados, dialogando com os aportes teóricos de Mirian Abramovay e suas subdivisões, ou seja, violência física, incivildades e violência simbólica ou institucional. Esse contexto teórico vai ao encontro do que os depoimentos orais apresentam, apresentando um levantamento da(s) violência(s) por meio das, ou em interação com as quais as identidades docentes são (trans)formadas.

O terceiro capítulo da tese traz um estudo que correlaciona a escola, o Estado e os sujeitos. Nessa análise, a escola é vista não somente como um espaço educacional, mas como um *locus* instituído de poder(es) que não advém apenas do Estado, mas das forças tanto físicas quanto simbólicas do *local* em que a mesma se encontra.

Nessa perspectiva, através dos dados obtidos nos depoimentos orais, inspirada nos aportes das histórias de invenção do cotidiano de Certeau e da análise micro-histórica, foi possível cruzar os dados obtidos junto o site da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, para caracterizar, ainda que superficialmente, as três localidades nas quais atuam parte dos nossos entrevistados.

Após compreender o local em que nossos depoentes estão inseridos, foi o momento de descrever quem são esses docentes, alguns ainda atuantes na sala de aula e outros atuantes na gestão. Esse olhar sobre esses sujeitos, fez com que fosse possível identificar características específicas desse grupo.

Assim, entre os mais jovens, com menor tempo de profissão e com média de faixa etária de 30 anos, o silêncio foi a marca do seu depoimento, inclusive porque, não raro, em suas falas a emoção falava mais alto. Por outro lado, foi possível observar em suas narrativas um grande sinal de força, na medida em que aparece a participação desses docente na luta política, seja através de greves, de embates tanto com a gestão, ou até mesmo com o tráfico.

Outro grupo paradigmático entre os sujeitos depoentes foram os que apresentam dez anos ou mais de docência/gestão. Neles a emoção era constante durante suas falas, não escondendo as lágrimas, ora de tristeza ora de alegria que caracterizam as lutas por eles sofridas, mas sempre na posição de confronto e enfrentamento para poder buscar uma identidade docente, assim como para defender a escola como um espaço instituído para funcionar como *locus* de produção e divulgação de saberes, de construção de cidadanias.

O último capítulo da presente tese se dedicou a apresentar como os docentes estão enxergando a violência em seu local de trabalho e como esse termo é (re)significado e presente no seu corpo. Seja através da identidade que se apresenta, tanto nas suas ações e nas suas formas de atuar profissionalmente, quanto na sua saúde e ações diárias e pessoais.

Para essa análise, os depoimentos orais foram o aporte teórico principal, que entrelaçado aos dados obtidos pelo ISP e ao Data.Rio, produziram pensamentos relevantes acerca do papel desse docente em uma escola que está localizada em área de risco da cidade do Rio de Janeiro. Desempenho esse, que não deve ser visto apenas como a ação de atuar como professor, mas também, em seus aspectos sociais, econômicos e biopsicossociais.

Refletindo sobre as discussões apresentadas nos quatro capítulos desse estudo, consideramos que a escrita perpassa pelos campos de análise da linha em que foi desenvolvida e que se denomina “História, sujeitos e processos educacionais”. Pesquisar nesses campos teóricos é propiciar um olhar diferenciado para a sociedade carioca, as

instituições públicas da cidade do Rio de Janeiro, assim como as políticas, as histórias, os conceitos, os depoentes e as práticas escolares.

Nessa ótica, a atual tese se debruçou sobre o entrelaçar das identidades docentes constituídas a partir de um *locus* específico, ou seja, a Escola como um espaço instituído e seus modos de apropriação, negociação e (re)criação das experiências subjetivas em interação com as experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Os docentes enfatizam em suas narrativas o “poder” da violência na formação da suas identidades, porém a análise que mais nos chamou a atenção, perpassa pelo fato que apesar do tráfico do entorno, dos tiroteios e da presença da polícia (que para muitos é sinônimo de conflito e não de calma), os efeitos da violência simbólica, entendida também como política, são os componentes primários para as concepções e complexidade da docência nos locais estudados.

Essas características, nos apresentam informações valiosas sobre a relação das diferentes formas identitárias negociadas e constituídas por esses docentes em interação com a configuração de suas ações no trabalho e nos processos de socialização pelos quais as identidades profissionais são (trans)formadas ao longo da sua trajetória.

Percebendo as diversas dinâmicas e negociações identitárias presentes nos depoimentos dos docentes, enxergamos várias estratégias de poder para tentar moldar “os corpos/identidades docentes” perante ao que lhe é favorável, mas também analisamos as táticas realizadas por esses professores para não ceder ao poder e às transações que lhe são “impostas” aos seus percursos formativos.

Com esse viés, a análise ativa do pesquisador é bem presente, o que proporciona um olhar diferenciado ao espaço escolar como um local instituído com características específicas que são capazes de inscrever nos corpos sua projeção. Tornando-se assim, possível compreender como a saúde dos professores está sendo afetada, o que acarreta diretamente uma potencial identificação das consequências do bem-estar docente na sua identidade profissional. Essas práticas foram vistas como uma condição/tática pessoal de negociação identitária que mobiliza a imagem de si, de suas competências e de seus anseios em interação com as interpelações de experiências violentas e os potenciais sentidos simbólicos que sustentam o projeto civilizatório e a perspectiva de contribuição

para a superação das desigualdades sociais que se espera do trabalho de escolarização da infância pobre.

A fim de expressar as considerações finais desse estudo, apresentamos que em tese, as identidades dos professores que atuam em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, objeto desta investigação, está ancorada nas vivências sociais que esses profissionais perpassam, na intenção de se defenderem das violências que o(s) poder(es) – tráfico e Estado –, constituem a partir das suas trajetórias pessoais e profissionais, que estão diretamente relacionadas às relações locais/institucionais que eles operam as instituições escolares presentes na análise em tela.

Assim sendo, os docentes em suas negociações identitárias apresentam em seus corpos, táticas para o enfrentamento da(s) violência(s) sofridas, a ponto de se questionarem o quanto essas ações são refletidas na sua saúde, postura e ações profissionais. Compreender essas questões pode contribuir para que os gestores escolares e os formadores de professores levem em consideração os aspectos pessoais e subjetivos desta profissão que, ao fim e ao cabo, estão intimamente relacionados à eficácia de políticas de segurança, de gestão das escolas públicas, de qualificação permanente dos professores e, sobretudo, de condições materiais e simbólicas adequadas para o exercício da profissão.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (*org*) (2002), *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Unaiids, Banco Mundial, Usaid, Fundação Ford, Consed, Undime.

_____ (2003), *Desafios Alternativos: violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, UNDP.

_____ (2004), *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO, Ministério da educação.

_____ (2005), *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de violência, Ministério da Educação.

_____ (2009), *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília: UNESCO, Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF.

ALVES, Thiago; PINTO, Jose Marcelino de Rezende (2011), Análise das características do trabalho e da remuneração docente no Brasil a partir das bases de dados demográficas e educacionais. *In: Anais da 34ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped*. Natal/RN.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; SOUZA, Nilson Alves de & SANTOS, Kátia Aparecida (2014), Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* [online], vol.95, n.239, pp. 197-217. ISSN 2176-6681.

AMERICANO, Vanessa (2011), *Os professores em complementação de jornada (CJ) na Rede Municipal de Educação de São Paulo(2011): condições do trabalho e implicações no currículo*. Dissertação (Mestrado) – Educação. Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP.

APEOESP (2010), *Saúde dos professores e qualidade do Ensino*. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/saude-dos-professores/saude-dos-professores-e-a-qualidade-do-ensino/>

_____ (2013), *Violência nas Escolas – O olhar dos professores – APEOESP*. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/caderno-violencia-nas-escolas-analise-da-pesquisa/>

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin (2011), Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. *In: X Congresso Nacional de Educação - Educere*. Curitiba.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (2010), Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cad. Pesqui.* [online], vol.40, n.140, p. 427-443. ISSN 0100-1574

BOURDIEU, Pierre (2004). *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand - Brasil.

BRASIL. Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Lei nº. 9.394/96, de 20º de dezembro de 1996.

CARLOTTO, Mary Sandra (2002), A Síndrome de Burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun.

CASSETTARI, Nathalia; SCALDELA, Valdelice De Fátima & FRUTUOSO, Patrícia Cristina (2014), Exoneração a Pedido de Professores: estudo em duas redes municipais paulistas. *Educ. Soc.* [online], vol.35, n.128, pp. 909-927. ISSN 1678-4626.

CERTEAU, Michel de (1994), *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.

CHARLOT, Bernard (2002), A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, v. ano 4, n. jul-dez, p. 432-442.

CHARTIER, Roger (1990), *Textos, impressão, leituras*. São Paulo: Martins Fontes.

COSTA, Euler Oliveira Cardoso da; RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho (2012), Trabalho, lugar e identidade profissional docente: um estudo de caso em Austin, Baixada Fluminense. In: *Anais da 35ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped*. Porto de Galinhas/PE.

CUNHA, Luiz Antônio (1991), *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez.

DALLABRIDA, Norberto (2002), Disciplina e Devoção: o Ginásio Catarinense na Primeira República. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação. *Anais*. Natal - RN: Editora Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, p. 1-10.

_____ (2006), Colégio Coração de Jesus e Ginásio Catarinense: cotejo de culturas escolares genericadas (1935-1945). In: Seminário Internacional Fazendo Gênero. Florianópolis, SC. *Anais eletrônicos*. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2006. Disponível em: http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/G/Garcia-Dallabrida_07_A.pdf.

DUBAR, Claude (1998), Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 19 n. 62.

_____ (2005), Para uma teoria sociológica da identidade. In: _____. *A socialização*. Porto: Editora Porto.

DUBET, François (2006), *El declive de la institución: profesores, sujetos e individuo ante la reforma del Estado*. Traducción de Luciano Padilha, Barcelona, Espanha: Gedisa Editorial, p. 29-97.

ELIAS, Norbert (1990), *O Processo Civilizador: uma história dos costumes*. Rio de

Janeiro: Zahar.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (2000). *Instrução elementar no século XIX*. Belo Horizonte: Autêntica.

FORQUIN, Jean-Claude (1992), Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Sociedade*. nº 5, Porto Alegre, p. 28-49.

FOUCAULT, Michel (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.

_____ (2002) *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

GARCIA, Luiz Antônio Larios (2012), *Trabalho Docente: um levantamento das licenças médicas de professores da rede estadual de ensino de Sorocaba (2005-2009)*. Dissertação (Mestrado) – Educação. Universidade de Sorocaba.

GINZBURG, CARLO (1989), *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. 2ª ed., São Paulo: Companhia das Letras.

GONÇALVES, Márcia de Almeida (2004), História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. *In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs). Ensino de História: sujeitos saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj.

GONÇALVES, Carlos Luiz. PIMENTA, Selma Garrido (1992). *Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez.

GOODSON, Ivor (1995), *História do Currículo, profissionalização e organização social do conhecimento: paradigma para a história da educação*. Currículo: Teoria e História. Petrópolis: Vozes.

HALL, Stuart (2014), *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina.

HOBBSBAWN, Eric. *A era dos extremos (1995), O breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras.

IÓRIO, Angela Cristina Fortes (2013), Socialização profissional na sala de professores: um retrato do trabalho docente num Colégio de rede provada do subúrbio carioca. *In: Anais da 36ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped*. Goiânia/GO.

KARMANN, Delmira De Fraga e (2013), *Distúrbios de voz e violência na escola: relato de professoras*. Dissertação (Mestrado) – Medicina. Universidade de São Paulo - USP.

LAWN, Martin (2001), Os professores e a fabricação de Identidades. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, nº 2, p. 117-130, Jul/Dez.

LE GOFF, Jacques (2003). *História e memória*. Campinas: Unicamp.

LELIS, Isabel (2001), Profissão docente: uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago, nº 17.

_____(2008), A construção social da profissão docente no Brasil. In: TARDIF, Maurice. A. Lessard (orgs). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

LELIS, Isabel. XAVIER, Libânia (2010), O ofício docente na voz de suas lideranças sindicais. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*. p. 25-34. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>

LEVANDOSKI, Gustavo; OGG, Fabiano; CARDOSO, Fernando Luiz (2011), Violência contra professores de educação física no ensino público do estado do Paraná. *Motriz: Revista de Educação Física (Online)*, v. 17, p. 374-383.

LEVI, Giovanni (1992), Sobre a micro história. In: BURKE, Peter (org). *A escrita da história*. São Paulo: Unesp.

LOURO, Guacira Lopes (2001). *Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

LUCA, Tânia Regina; MARTINS, A. L. (2005), *História da Imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto.

MARCELINO, Ana Lúcia Gonçalves (2011), *Adoecimento docente: narrativas do trabalho em busca do “queviver”*. Dissertação (Mestrado) – Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

MINAYO, M.C.S. (Org.) (2001), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 13. ed. Petrópolis: Vozes.

MOACYR, Primitivo (1936), *A Instrução e o império: subsídios para a História da Educação no Brasil*. v. 01. São Paulo: Nacional.

MOREIRA, Antônio Flávio (1998), A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa. Vorrabe (org.). *O currículo nos limiões do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A.

MOTA, Valeria Maria da Conceição (2011), *O exercício da docência e a preservação da saúde mental do professor: um estudo a partir de suas condições de trabalho e existência*. Dissertação (Mestrado) – Psicologia. Universidade Federal de Minas Gerais –UFMG.

NAGEL, Lizia Helena (2011), Violência na escola: psicologia e outros conhecimentos. In: *Anais da 34ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped*. Natal/RN.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (2012), Concepções de "trabalho docente": as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. *Educ. Soc.* [online], vol.33, n.121, p. 1237-1254. ISSN 0101-7330.

NÓVOA, Antonio (Coord.) (1992), *Professores e sua Formação*. Lisboa. Dom Quixote/ IIE.

_____ (1999), Os Professores na Virada do Milênio: do excesso ao discurso à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n.1, p.11-20, jan/jun..

OLIVEIRA, Dalila Andrade (2004), A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade* [online]. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____ (2007), Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação & Sociedade* [online]. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____ (2011), Das políticas de Governo às políticas de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação e Sociedade* [online]. Campinas: Unicamp. Vol. 32, n. 115, p. 323-337.

PERALVA, Angelina (2000), *Violência e Democracia, o paradoxo brasileiro*. São Paulo: Paz e Terra.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.) (2005), Fontes históricas. In. LUCA, Tânia Regina de. *História dos, nos e por meio dos periódicos*. São Paulo: Contexto

PISTILLI, José Carlos Teixeira (2011), *Representação e violência na escola*. Dissertação (Mestrado) – Planejamento Urbano e Regional. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

POPKEWITZ, Thomas (1994), História do currículo, Regulação Social e Poder. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes.

PORTELLI, Alessandro (1997), Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: *Projeto História*. São Paulo: PUC, n. 15, p. 13-50.

REVEL, Jacques (1998), Microanálise e construção do social. In: _____ (org.). *Jogos de escalas. A experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV.

REZNIK, Luís (2002), *Qual o lugar da História local?* Rio de Janeiro: Campus. Disponível em: http://www.historiadesaogoncalo.pro.br/txt_hsg_artigo_03.pdf. Acesso em: abril, 2012.

RIGOLON, Walkiria; VENCO, Selma (2013), Quem quer ser professor? A precariedade objetiva e subjetiva no trabalho docente. In: *Anais da 36ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped*. Goiânia/GO.

ROMANELLI, Otaíza (1984), *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes.

SAVIANI, Demerval (2006), *Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicitudes dos dois últimos séculos*. In: IV Congresso brasileiro de história da Educação. Anais. Universidade Católica de Goiás.

_____. *Formação de Professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro* (2009). *Revista Brasileira de Educação*, n.40, p.143-155, Janeiro/Abril.

SÃO PAULO (1890), “Decreto n. 27, de 12/03/1890”. In: *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, Tomo I – 1889-1891.

SILVA, Christiane Guimarães Pançardes (2009). *Colégio Sagrado Coração de Jesus e o processo de educação corporal na década de 1950*. Monografia (Graduação) – Curso de Educação Física. Centro Universitário de Volta Redonda.

_____(2011), *Colégio Sagrado Coração de Jesus (Valença – RJ): um estudo sobre os currículos de Educação Física e Moral Cívica*. Monografia (Especialização) – Pós-Graduação *Lato-Sensu* Profissionais da escola e práticas curriculares. Universidade Federal Fluminense.

_____(2012), *Colégio Sagrado Coração de Jesus: missão pedagógica, social e religiosa em Valença-RJ (década de 1950)*. 01. ed. Valença: Interagir, 2013. v. 01. 152p .

SILVA, Joelma Oliveira da; RISTUM, Marilena (2010), A violência escolar no contexto de privação de liberdade. *Psicol. cienc. prof.* [online], vol.30, n.2, p. 232-247. ISSN 1414-9893.

SOARES, Michelle Beltrão; MACHADO, Laêda Bezerra (2013), Violência contra o professor: sentidos compartilhados e práticas docentes frente ao fenômeno. In: *Anais da 36ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped*. Goiânia/GO.

SOUZA, Ângelo Ricardo de (2013), O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. *Educ. rev.* [online], n.48, pp. 53-74. ISSN 0104-4060.

SOUZA, Aparecida Neri de (2007), Professores, trabalho e mercado. *Caderno CRH*, Salvador, v. 20, n. 49, p. 47-55, Jan./Abr.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. (Org.) (2006), *Cinco Estudos em história e historiografia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

TANURI, Leonor Maria (2000), História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*. Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo, mai/jun/ago, nº 14.

THOMPSON, Paul (1992), *A voz do passado*. História Oral. Rio de Janeiro: Paz e terra.

VALLE, Luiza Helena Leite Ribeiro do (2011), *Estresse e distúrbio do sono no desempenho de professores: saúde mental no trabalho*. Tese (Doutorado) – Psicologia. Universidade de São Paulo – USP.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, jun., p. 7-48.

XAVIER, Libânia (2002), *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____ (2013), *Associativismo docente e construção democrática (Brasil-Portugal: 1950-1980)*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

_____ (2014), A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. *Revista Brasileira de Educação*. V. 19, n. 59.

ZALUAR, Alba (2002), Oito temas para debate: violência e segurança pública. *Sociologia, Problemas e Práticas* [online]. N.38, p. 19-24. ISSN 0873-6529. Disponível em: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S087365292002000100003&script=sci_arttext

APÊNDICE I – Revisão bibliográfica

CAPES - “Saúde do professor” (http://bancodeteses.capes.gov.br/)				
Título	Autor	Grau em:	Área	Ano
Estresse e distúrbio do sono no desempenho de professores: saúde mental no trabalho	VALLE, Luiza Helena Leite Ribeiro do.	Doutorado - USP	Psicologia	2011
O exercício da docência e a preservação da saúde mental do professor: um estudo a partir de suas condições de trabalho e existência.	MOTA, Valeria Maria da Conceição.	Mestrado - UFMG	Psicologia	2011
O impacto da prática da yoga sobre o estresse no trabalho docente no curso de pedagogia.	ROSA, Thais Fontes Schramm Behrendt.	Mestrado - UniVALI	Educação	2011
O mal-estar docente em gestores escolares	MAZON, Cátia Cristina Xavier.	Mestrado – Universidade Estadual Paulista / Bauru	Psicologia	2012
Trabalho Docente: um levantamento das licenças médicas de professores da rede estadual de ensino de Sorocaba (2005-2009)	GARCIA, Luiz Antônio Larios.	Mestrado – Universidade de Sorocaba	Educação	2012
CAPES - “violência contra o professor ” (http://bancodeteses.capes.gov.br/)				
Nenhum trabalho encontrado				
CAPES - “Condições de trabalho do professor” (http://bancodeteses.capes.gov.br/)				
Título	Autor	Grau em:	Área	Ano
Tecnologia no ensino de Astronomia na Educação Básica: análise do uso de recursos computacionais na ação docente	MENEZES, Leonardo Donizette de Deus.	Mestrado - UFU	Educação	2011
Representação e violência na escola	PISTILLI, José Carlos Teixeira.	Doutorado - UFRJ	Planejamento Urbano e Regional	2011
Representações sociais das condições de trabalho do professor da escola pública partilhada por estudantes de licenciatura	SOARES, Juliana Gomes da Silva.	Mestrado - UFPI	Educação	2012
O professor universitário na sociedade administrativa: expressões da violência no Ensino Superior privado	RAMOS, Carlos Eduardo.	Mestrado - USP	Psicologia Escolar	2012
As representações sociais	SOUSA,	Mestrado -	Educação	2012

partilhadas por licenciandos acerca do salário de professor	Raimundo Nonato.	UFPI		
Seleção e uso do livro didático de ciências por professores iniciantes e experientes, da rede municipal de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul	SGNAULIN, Indiamara	Mestrado – Universidade Católica Dom Bosco	Educação	2012
As orientações curriculares e suas relações com as práticas de leitura e produção de textos em sala de aula	CORREIA, Edla Ferraz.	Mestrado - UFPE	Educação	2012

CAPES – “Saúde do professor” (periódicos)				
Título	Autor	Grau em:	Área	Ano
<i>Estresse e distúrbios do sono no desempenho de professores: saúde mental no trabalho</i>	VALLE, Luíza Elena Leite Ribeiro do	Doutorado - USP	Psicologia	2011
<i>O exercício da docência e a preservação da saúde mental do professor: um estudo a partir de suas condições de trabalho e existência</i>	MOTA, Valéria Maria da Conceição	Mestrado - UFMG	Psicologia	2011
O mal-estar docente em gestores escolares	MAZON, Catia Cristina Xavier	Mestrado - UNESP	Psicologia	2011
Mais que educar... ações promotoras de saúde e ambientes saudáveis na percepção do professor da escola pública	SILVA, Rosangela Dantas da.	Mestrado - UNIFOR	Saúde Coletiva	2011
Adoecimento docente : narrativas do trabalho em busca do “queviver”	MARCELIN O, Ana Lúcia Gonçalves	Mestrado - UFRGS	Educação	2011
Distúrbios de voz e violência na escola: relato de professoras	KARMANN, Delmira De Fraga e.	Mestrado - USP	Medicina	2013
O perfil do adoecimento docente na Universidade de Brasília de 2006 a 2011	SOUSA, Adriana Modesto de.	Mestrado - UnB	Ciências da Saúde	2013
CAPES – “Violência contra o professor” (periódicos)				
Título	Autor	Grau em:	Área	Ano
<i>Distúrbios de voz e violência na escola: relato de professoras</i>	KARMANN, Delmira De Fraga e	Mestrado - USP	Medicina	2013
CAPES – “Condições de trabalho do professor” (periódicos)				
Título	Autor	Grau em:	Área	Ano
<i>O exercício da docência e a preservação da saúde mental do professor: um estudo a partir de suas condições de trabalho e existência</i>	MOTA, Valéria Maria da Conceição	Mestrado - UFMG	Psicologia	2011
Os professores em complementação de jornada (CJ) na Rede Municipal de Educação de São Paulo(2011): condições do trabalho e implicações no currículo	AMERICANO, Vanessa	Mestrado – PUC-SP	Educação	2011
A condição do professor do ensino superior privado: características estruturais da	CAMARGO, Luis Fernando de	Doutorado - USP	Educação	2012

atividade docente e os processos de transformação nas relações de trabalho	Freitas			
A precarização do trabalho docente da educação superior: um estudo sobre a contratação temporária de docentes no Universidade do Estado do Pará	TAVARES, André Luis dos Santos	Mestrado - UFPA	Educação	2011
Trabalho docente na educação básica na rede municipal de ensino em Belém	BARROS, Antonilda Vasconcelos de	Mestrado - UFPA	Educação	2013

SCIELO - “Saúde do professor” (http://www.scielo.org/php/index.php)			
Título	Autor	Arquivo	Ano
Sociologia do trabalho no Brasil: entrevista com Leôncio Martins Rodrigues	RAMALHO, José Ricardo; RODRIGUES, Iram Jácome.	Rev. bras. Ci. Soc. vol.25 no.72 São Paulo Feb.	2010
A última aula de Antonio Barros de Castro	BASTIAN, Eduardo F.; EARP, Fabio de Silos Sá	Rev. econ. contemp. vol.16 no.2 Rio de Janeiro May/Aug.	2012
Relacionamento professor-aluno e auto-regulação da aprendizagem no 3º ciclo do ensino médio português	AZEVEDO, Ângela Sá; DIAS, Paulo Cesar; SALGADO, Ana; GUIMARÃES, Teresa; LIMA, Isabel; BARBOSA, Andreia.	Paidéia (Ribeirão Preto) vol.22 no.52 May/Aug.	2012
O centenário da Neurologia brasileira (1912-2012) e a origem comum das áreas de Neurologia e Psiquiatria	GOMES, Marleide da Mota; CAVALCANTI, Jose Luiz de Sá.	Arq. Neuro-Psiquiatr. vol.71 no. 1 São Paulo Jan.	2013
Pruebas escritas como estrategia de evaluación de aprendizajes matemáticos. Un estudio de caso a nivel superior	KUMUL, Martha Jarero; LANDA, Eddie Aparicio; MOGUEL, Landy Sosa	Relime vol.16 no.2 México jul.	2013
Aconselhamento linguageiro no processo de aprendizagem de inglês	SILVA, Walkyria Magno; DANTAS, Larissa; MATOS, Maria Clara Vianna Sá; MARTINS, Marja Ferreira.	Trab. linguist. apl. vol.52 no.1 Campinas Jan./June	2013
Privilégios: Relato de uma Trajetória Acadêmica	HASENBALG, Carlos .	Dados vol.57 no.4 Rio de Janeiro Oct./Dec. 2	2014
SCIELO - “Violência contra o professor” (http://www.scielo.org/php/index.php)			
Título	Autor	Arquivo	Ano

Violência contra a mulher: prevalência e fatores associados em pacientes de um serviço público de saúde no Nordeste brasileiro	SILVA, Maria Arleide da; FALBO NETO, Gilliat Hanois; FIGUEIRO, José Natal; CABRAL FILHO, José Eulálio.	Cad. Saúde Pública vol.26 no.2 Rio de Janeiro Feb.	2010
A violência escolar no contexto de privação de liberdade	SILVA, Joelma Oliveira da; RISTUM, Marilena.	Psicol. cienc. prof. vol.30 no.2 Brasília 2010	2010
Comportamento de violência e fatores associados entre estudantes de Barra do Garças, MT	CASTRO, Marta de Lima; CUNHA, Sergio Souza da; SOUZA, Delma P Oliveira de.	Rev. Saúde Pública vol.45 no.6 São Paulo Dec.	2011
Violência contra professores de educação física no ensino público do estado do Paraná	LEVANDOSKI, Gustavo; OGG, Fabiano; CARDOSO, Fernando Luiz	Motriz: rev. educ. fis.(Online) vol.17 n o.3 Rio Claro July/Sept.	2011
A ruralidade no cotidiano escolar colombiano História de vida da professora rural boyacense . 1948-1974	ARANGO, Diana Elvira Soto	Rev.hist.educ.latino am. vol.14 no.18 Tunja Jan./June	2012
Professor – intensificação do trabalho e o uso da voz	KARMANN, Delmira de Fraga e; LANCMAN, Selma	Audiol., Commun. Res. vol.18 no.3 São Paulo	2013
Relation between voice disorders and work in a group of Community Health Workers Relação entre distúrbios da voz e trabalho em um grupo de trabalhadores de saúde comunitários	CIPRIANO, Fabiana Gonçalves; FERREIRA, Léslie Piccolotto ; Emilse SERVILHA, Aparecida Merlin ; MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni	CoDAS vol.25 no.6 São Paulo	2013
Intervenção educativa sobre violência com adolescentes: possibilidade para a enfermagem no contexto escolar	NETO, Waldemar Brandão ; SILVA, Andrea Rosane Sousa ; FILHO, Antonio José de Almeida; LIMA, Luciane Soares de; AQUINO, Jael Maria	Esc. Anna Nery vol.18 no.2 Rio de Janeiro Apr./June	2014

	de;MONTEIRO, Estela Maria Leite Meirelles		
SCIELO - “Condições de trabalho do professor” (http://www.scielo.org/php/index.php)			
Título	Autor	Arquivo	Ano
Ser um professor e subjetividade histórica no Chile: discursos, práticas e resistência	REYES, Leonora; CORNEJO, Rodrigo; ARÉVALO, Ana; SÁNCHEZ, Rodrigo	Polis v.9 n.27 Santiago dic.	2010
Riscos ocupacionais na legislação trabalhista brasileira: destaque para aqueles relativos à saúde e à voz do professor	SERVILHA, Emilse Aparecida Merlin; LEAL, Rayana de Oliveira França; HIDAKA, Mariene Terumi Umeoka	Rev. soc. bras. fonoaudiol. vol.15 n o.4 São Paulo Dec.	2010
Voz do professor: uma revisão de 15 anos de contribuição fonoaudiológica	DRAGONE, Maria Lúcia Suzigan; FERREIRA, Léslie Piccolotto; GIANNINI, Susana Pimentel Pinto; ZENARI, Marcia Simões; VIEIRA, Vanessa Pedrosa; BEHLAU, Mara	Rev. soc. bras. fonoaudiol. vol.15 n o.2 São Paulo	2010
Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações	BARRETTO, Elba Siqueira de Sá	Cad. Pesqui. vol.40 no.14 0 São Paulo May/Aug.	2010
Aqueles que colocam o corpo. O professor do ensino médio na Argentina hoje	FANFANI, Emilio Tenti	Educ. rev. no.spe1 Curitiba	2010
Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física	FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos	Rev. Port. de Educação v.23 n.2 Braga	2010
Condições de trabalho do professor de Sociologia	LENNERT, Ana Lúcia	Cad. CEDES vol.31 no.85 Campinas Dec.	2011
Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos	NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; CATANANTE, Ingrid Thais	Educ. Pesqui. vol.37 no.1 São Paulo Jan./Apr. 2011	2011

Processos educativos em saúde vocal do professor: análise da literatura da Fonoaudiologia brasileira	PENTEADO, Regina Zanella; RIBAS, Tânia Maestrelli	Rev. soc. bras. fonoaudiol. vol.16 n o.2 São Paulo Apr./June	2011
Tutoria entre pares como uma estrategia pedagogica universitaria	CARDOZO-ORTIZ, laudia Esperanza	educ.educ. vol.14 no .2 Chia May/Aug.	2011
Fatores associados a patologias de pregas vocais em professores	SOUZA, Carla Lima de; CARVALHO, Fernando Martins; ARAÚJO, Tânia Maria de; REIS, Eduardo José Farias Borges dos; LIMA, Verônica Maria Cadena; PORTO, Lauro Antonio.	Rev. Saúde Pública vol.45 no.5 São Paulo Oc..t.	2011
Sintomas vocais e sensações laríngeas em trabalhadores de uma usina de álcool e açúcar expostos a riscos ocupacionais	Sylvia Boechat COUTINHO; Ana Claudia FIORINI; Iára Bittante de OLIVEIRA; Maria do Rosário Dias de Oliveira LATORRE; Léslie Piccolotto FERREIRA	Rev. soc. bras. fonoaudiol. vol.16 n o.3 São Paulo July/Sept.	2011
Concepções de "trabalho docente": as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais	NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta	Educ. Soc. vol.33 no.121 Campinas Oct./Dec.	2012
Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores	LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina.	Rev. bras. educ. espec. vol.18 no.3 Marília July/Sept.	2012
Leitura numa perspectiva discursiva na formação docente: alguns questionamentos	SANTOS, Janete Silva dos.	Ling. (dis)curso vol.12 no. 1 Tubarão Jan./Apr.	2012
Terremoto 8.8: impacto no desempenho acadêmico dos alunos de educação básica no Chile	GARCÍA, Leidy; CERDA, Arcadio; ACEITUNO, Javiera; MUÑOZ, María.	Innovar vol.22 no.43 Bogotá Jan./Mar.	2012

O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho	SOUZA, Ângelo Ricardo de	Educ. rev. no.48 Curitiba Apr./June	2013
Professor – intensificação do trabalho e o uso da voz (2x)	KARMANN, Delmira de Fraga e; LANCMAN, Selma	Audiol., Commun. Res. vol.18 no.3 São Paulo	2013
Saúde vocal do professor: intervenção fonoaudiológica na atenção primária à saúde	XAVIER, Ivana Arrais de Lavor Navarro; SANTOS, Ana Célia Oliveira dos; SILVA, Danielle Maria da.	Rev. CEFAC vol.15 no.4 São Paulo July/Aug.	2013
Relação entre distúrbio de voz e trabalho em um grupo de Agentes Comunitários de Saúde	CIPRIANO, Fabiana Gonçalves; FERREIRA, Léslie Piccolotto; SERVILHA, Emilse Aparecida Merlin; MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni	CoDAS vol.25 no.6 São Paulo	2013
A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas	BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins	Rev. bras. educ. fís. esporte vol.27 no.3 São Paulo July/Sept.	2013
Características dos subsistemas contábeis da Colômbia e o México ante a convergência das Normas Internacionais de Informação Financeira	PATÍÑO-JACINTO, Ruth Alejandra; VÁSQUEZ-QUEVEDO, Noemí	Cuad. Contab. vol.14 no.sp e36 Bogotá Dec.	2013
Bem-estar Subjetivo e Uso do Tempo por Docentes Doutores Brasileiros	NUNES, Maiana Farias Oliveira; HUTZ, Claudio Simon; Jeferson; PIRES, Gervasio; OLIVEIRA, Cassandra Melo	Paidéia (Ribeirão Preto) vol.24 no.59 Ribeirão Preto Sept./Dec.	2014
Exoneração a Pedido de Professores: estudo em duas redes municipais paulistas	CASSETTARI, Nathalia; SCALDELAI, Valdelice De Fátima; FRUTUOSO, Patrícia Cristina	Educ. Soc. vol.35 no.128 Campinas July/Sep	2014
Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo	ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; SOUZA, Nilson Alves	Rev. Bras. Estud. Pedagog. vol.95 no. 239 Brasília Jan./Apr.	2014

	de; SANTOS, Kátia Aparecida		
Aprendizagem da docência em atividade de ensino no clube de matemática	MORETTI, Vanessa Dias	Psicol. Esc. Educ. vol.18 no.3 Maringá Sept./Dec.	2014
Notas psicanalíticas: os discursos contemporâneos acerca da avaliação educacional no Brasil	FERDINANDO, Eric PASSONE, Kanai	Educ. Pesqui. vol.41 no.1 São Paulo Jan./Mar.	2014
A inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores	MALLMANN, Fagner Michel; CONTO, Juliana de; BAGAROLLO, Maria Fernanda VAZ, Denise Maria; FRANÇA, Romano	Rev. bras. educ. espec. vol.20 no.1 Marília Jan./Mar.	2014
Conhecimento vocal e a importância da voz como recurso pedagógico na perspectiva de professores universitários	SERVILHA, Emilse Aparecida Merlin; COSTA, Aline Teixeira Fialho da	Rev. CEFAC vol.17 no.1 São Paulo Jan./Feb. 2015	2015

ANPED - “Saúde do professor” (http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais)		
Título	Autor	Reunião
O trabalho de professores de educação especial: análise sobre a profissão docente no Estado de São Paulo	PADILHA, Adriana Cunha	35ª (2012)
Quem quer ser professor? A precariedade objetiva e subjetiva no trabalho docente	RIGOLON, Walkiria VENCO, Selma	36ª (2013)
Processo de trabalho das professoras de Educação Infantil: entre imagens de bondade e o mal-estar docente	VIEIRA, Jarbas Santos	36ª (2013)
<i>O trabalho de professores de educação especial: análise sobre a profissão docente no Estado de SP</i>	<i>PADILHA, Adriana Cunha</i>	<i>36ª (2013)</i>
ANPED - “Violência com o professor” (http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais)		
Título	Autor	Reunião
Violência na escola: psicologia e outros conhecimentos	NAGEL, Lizia Helena	34ª (2011)
Trabalho educativo humanizador: um instrumento possível de superação do fenômeno da violência na escola	FILHO, Armando Marino FILHO, Irineu Aliprando Viotto PONCE, Rosiane de Fátima	34ª (2011)
O discurso circulante na mídia digital sobre violência contra o professor	SOARES, Michelle Beltrão MACHADO, Laêda Bezerra	35ª (2012)
Violência contra o professor: sentidos compartilhados e práticas docentes frente ao fenômeno	SOARES, Michelle Beltrão MACHADO, Laêda Bezerra	36ª (2013)
ANPED - “Condições de trabalho do professor” (http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais)		
Título	Autor	Reunião
O ofício de professor em escolas privadas de setores populares	LELIS, Isabel	34ª (2011)
Análise das características do trabalho e da remuneração docente no Brasil a partir das bases de dados demográficas e educacionais	ALVES, Thiago PINTO, Jose Marcelino de Rezende	34ª (2011)
A reforma do Ensino Superior francês e os impactos no trabalho docente: experiências para a realidade brasileira	VIEIRA, Emília Peixoto	34ª (2011)
Cultura escolar: a gestão do trabalho pedagógico entre o instituído e o instituinte	NADAL, Beatriz Gomes	34ª (2011)
Trabalho, lugar e identidade	COSTA, Euler Oliveira	35ª (2012)

profissional docente: um estudo de caso em Austin, Baixada Fluminense	Cardoso da RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho	
<i>O trabalho de professores de educação especial: análise sobre a profissão docente no Estado de São Paulo</i>	<i>PADILHA, Adriana Cunha</i>	<i>35ª (2012)</i>
Socialização profissional na sala de professores: um retrato do trabalho docente num Colégio de rede provada do subúrbio carioca	IÓRIO, Angela Cristina Fortes	36ª (2013)
Organização do trabalho docente na rede regular de ensino com alunos da modalidade educação especial	FOLSTER, Dayana Valéria SCHREIBER, Antonio	36ª (2013)
<i>O trabalho de professores de educação especial: análise sobre a profissão docente no Estado SP</i>	<i>PADILHA, Adriana Cunha</i>	<i>36ª (2013)</i>
Um olhar de gênero sobre a ‘inclusão social’	MEYER, Dagmar Estermann KLEIN, Carin	36ª (2013)

* Os trabalhos que estão em **negrito** são os que foram analisados, visto que apresentam alguma relação com o tema do meu trabalho.

* Os trabalhos que estão em *itálico*, são os que foram desconsiderados na contagem, por aparecerem mais de uma vez.