

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luiza Paul Gehrke

**A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORALIDADE EM COMUNIDADES EM
SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: A DOCÊNCIA EM
QUESTÃO**

Santa Maria, RS

2023

Luiza Paul Gehrke

**A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORALIDADE EM COMUNIDADES EM
SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: A DOCÊNCIA EM
QUESTÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof. Dr^a. Ana Carla Hollweg Powaczuk

Santa Maria, RS

2023

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Paul Gehrke, Luiza

A construção da professoralidade em comunidades em situação de vulnerabilidade social: a docência em questão / Luiza Paul Gehrke.- 2023.

120 f.; 30 cm

Orientadora: Ana Carla Hollweg Powaczuk

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2023

1. Professoralidade 2. Vulnerabilidade Social 3. Docente 4. Educação I. Hollweg Powaczuk, Ana Carla II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, LUIZA PAUL GEHRKE, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Luiza Paul Gehrke

**A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORALIDADE EM COMUNIDADES EM
SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: A DOCÊNCIA EM QUESTÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovada em 19 de dezembro de 2023:

Prof^ª. Dr^ª. Ana Carla Hollweg Powaczuk (UFSM)

(Presidente/ Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Patrícia dos Santos Zwetsch (RMESM/RS)

Prof^ª. Dr^ª. Naiana Dapieve Patias (UFSM)

Santa Maria, RS

2023

AGRADECIMENTOS

Minha eterna gratidão a todos que de alguma forma contribuíram para a conclusão deste estudo e pesquisa dissertativo. A concretização deste trabalho ocorreu, principalmente, pelo auxílio e compreensão de várias pessoas. De uma maneira especial, agradeço:

- inicialmente, à minha orientadora, Ana Carla Hollweg Powaczuk, pela oportunidade e por embarcar comigo nessa temática concedida à área da Educação. Pela pessoa incentivadora, inspiradora, acolhedora, compreensível e dedicada, pela confiança em mim depositada e pela pessoa humana que é. Agradeço pela maneira afetuosa com que me recebeu ao longo desses anos, especialmente pelo comprometimento evidente com o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Grata por todas orientações, aprendizagens, conhecimento, paciência e respeito, criando oportunidades de imenso significado na sensibilidade e sabedoria ao reconhecer tamanha importância deste trabalho;

- à minha mãe, Patricia Cristina Paul, pela paciência dedicada a cada dia, pelo amor incondicional e compreensão. Pela força diária concebida quando necessitei em todos momentos nesta caminhada. Foi tudo por você, para você, para nós. Juntas nos tornamos imbatíveis. Gratidão por acreditar na minha capacidade e me incentivar, tudo o que conquisei foi graças a você;

- aos meus avôs maternos, Eliane Paul e Natalício Paul, por todo amor e apoio em todos os momentos e por sempre acreditarem na minha capacidade;

- ao Guilherme Temp, pela paciência e compreensão de minha ausência, pelo apoio e incentivo diário, pela compreensão, sua presença cheia de amor, alegria e carinho.

- aos meus familiares, Mirian Laise Paul, Stevan Paul, Bruno Paul, Vanete Unfer e Karin Seehaber, por todo o auxílio dado quando mais necessitei, por me escutar e me ajudar, pela compreensão, estímulo e apoio dado a todo momento, assim me incentivando e acreditando em minha capacidade;

- aos demais familiares, que contribuíram quando necessitei, incentivando e apoiando sempre;

- aos meus amigos, que entenderam a minha ausência quando necessário e que sempre estavam na torcida, com palavras de apoio;

- à minha colega, Débora, minha dupla, pela amizade e parceria sem ter hora nem momento de enfrentar;
- à todos meus colegas durante este período de tempo, pelas reflexões e aprendizagens juntos;
- aos colegas do grupo GPDOC, pelos estudos desenvolvidos, reflexões, apoio e diálogo concebidos;
- à Universidade Federal de Santa Maria, pública, gratuita e de qualidade, pela oportunidade de desenvolver e concretizar este estudo;
- à CAPES pelo fomento recebido por um curto período de tempo;
- aos professores do Programa de Pós - Graduação em Educação, que contribuíram de uma forma ou de outra pela conquista desse título;
- às entrevistadas e instituições escolares envolvidas para que os estudos e análises desta pesquisa se concretizassem;

Enfim, gratidão a todos aqueles que fazem parte da minha vida e que são essenciais para que eu seja, a cada dia, um ser humano melhor, para assim construirmos uma sociedade ainda mais justa.

A esperança se alimenta de pequenas coisas, de pequenas coisas ela floresce.

(ALVES, 2018, p.9)

RESUMO

A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORALIDADE EM COMUNIDADES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: A DOCÊNCIA EM QUESTÃO

AUTORA: Luiza Paul Gehrke

ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Ana Carla Hollweg Powaczuk

Esta pesquisa, vincula-se ao Curso de Mestrado em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa LP1: Docência, saberes e desenvolvimento profissional, a partir do Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para docência: educação básica e superior (GPDOP). Apresentou como objetivo geral: compreender e analisar os processos envolvidos na professoralidade de docentes que atuam em escolas inseridas em comunidades em situação de vulnerabilidade social. Como objetivos específicos foram definidos: conhecer as trajetórias docentes e sua relação com as comunidades em situação de vulnerabilidade social; identificar os desafios docentes no que tange ao trabalho com comunidades em situação de vulnerabilidade social; reconhecer os processos que incidem sobre a permanência dos professores em comunidades em situação de vulnerabilidade social. O referencial teórico que embasa a pesquisa são os estudos de Bolzan (2019), Isaia (2006), Powaczuk (2012), Santos (2017), Morosini (2015), Costa (2018), Mendes (2018), Klein (2019), Vygotsky (1991), Vasconcellos (2016), Nóvoa (1992), Imbernón (2019), Freire (2021), Forján e Morelato (2018), Rezende e Machado (2017), Ribeiro e Vóvio (2017), Kelchtermans (2009), Souza (2016), Korthagen (2009), Miravalles e Ortega (2015), Saraiva (2015), Pedersen e Silva (2013) e, Morais, Raffaelli e Koller (2012). Caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural, realizada com oito professores atuantes em escolas localizadas em territórios de maior previsão social da Rede Municipal de Santa Maria/RS, segundo os estudos de Faria, Savian e Vargas (2019). O estudo desenvolvido permitiu identificar a construção da professoralidade a partir de dimensões que envolvem as trajetórias formativas e a relação e a inserção em comunidades em situação de vulnerabilidade, as quais impactam na forma como os professores sentem os desafios da docência ao longo do exercício continuado nestas comunidades. A partir da reorganização contínua do que significa ser professor nessas comunidades, constroem modos de enfrentamento que se diversificam, denotando para um ciclo de resiliência em construção, a partir do compartilhamento e do compromisso social como dimensões que incidem sobre suas escolhas de permanências nas escolas. Tais dimensões evidenciaram a professoralidade sendo constituída a partir de condições estruturantes de vulnerabilidade e de resiliência docente, revelando que a assunção da vulnerabilidade docente como mote para um trabalho emancipatório nestas comunidades. Nesta perspectiva, a vulnerabilidade docente e a resiliência docente colocam-se como condições capazes de fortalecer o repensar contínuo acerca dos inéditos viáveis da docência, relevando a assunção do protagonismo social como elementos de resistência dos professores, especialmente ao reconhecerem, o não/lugar que estas instituições ocupam em uma sociedade excludente, que naturaliza as desigualdades sociais e condições de desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Professoralidade. Vulnerabilidade Social. Docente. Educação.

RESUMEN

LA CONSTRUCCIÓN DE PROFESORALIDAD EN COMUNIDADES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL: LA ENSEÑANZA EN CUESTIÓN

AUTOR: Luiza Paul Gehrke

ASESOR: Prof. Dr. Ana Carla Hollweg Powaczuk

Esta investigación está vinculada al Programa de Postgrado en Educación de la Maestría en Educación, en la Línea de Investigación LP1: Docencia, conocimiento y desarrollo profesional, del Grupo de Investigación Prácticas y Formación para la docencia: educación básica y superior (GPDOC). Su objetivo general fue: comprender los procesos involucrados en la enseñanza de docentes que trabajan en escuelas ubicadas en comunidades en situación de vulnerabilidad social. Se definieron objetivos específicos: comprender las trayectorias docentes y su correlación con comunidades en situación de vulnerabilidad social; identificar desafíos docentes a la hora de trabajar con comunidades en situación de vulnerabilidad social; reconocer los procesos que inciden en la permanencia de los docentes en comunidades en situación de vulnerabilidad social. El marco teórico que sustenta la investigación son los estudios de Bolzan (2019), Isaia (2006), Powaczuk (2012), Santos (2017), Morosini (2015), Costa (2018), Mendes (2018), Klein (2019). , Vygotsky (1991), Vasconcellos (2016), Nóvoa (1992), Imbernón (2019), Freire (2021), Forján y Morelato (2018), Rezende y Machado (2017), Ribeiro y Vóvio (2017), Kelchtermans (2009), Souza (2016), Korthagen (2009), Miravalles y Ortega (2015), Saraiva (2015), Pedersen y Silva (2013) y Morais, Raffaelli y Koller (2012). Se caracteriza por ser una investigación con enfoque narrativo cualitativo de carácter sociocultural, realizada con ocho docentes que actúan en escuelas ubicadas en territorios con mayor previsión social en la Red Municipal de Santa María/RS, según estudios de Faria, Savian y Vargas. (2019). El estudio desarrollado permitió identificar la construcción de la enseñanza a partir de dimensiones que involucran las trayectorias formativas y la relación e inserción en comunidades vulnerables, que impactan en la forma en que los docentes sienten los desafíos de la enseñanza a lo largo de su ejercicio continuado en dichas comunidades. A partir de la reorganización continua de lo que significa ser docente en estas comunidades, construyen formas de afrontamiento que se diversifican, indicando un ciclo de resiliencia en construcción, basado en el compartir y el compromiso social como dimensiones que inciden en sus elecciones de permanencia en las escuelas. Tales dimensiones mostraron que la enseñanza se constituye a partir de condiciones estructurantes de vulnerabilidad y resiliencia docente, revelando la asunción de la vulnerabilidad docente como lema para el trabajo emancipador en estas comunidades. Desde esta perspectiva, la vulnerabilidad docente y la resiliencia docente son condiciones capaces de fortalecer el replanteamiento continuo sobre las innovaciones viables de la enseñanza, resaltando la asunción del protagonismo social como elementos de resistencia docente, especialmente al reconocer el no/lugar en el que operan estas instituciones de manera excluyente. sociedad, que naturaliza las desigualdades sociales y las condiciones para el desarrollo profesional docente.

Palabras clave: Cátedra. Vulnerabilidad social. Maestro. Educación.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Sistemática do estado do conhecimento.....	25
FIGURA 2 - Localização de Santa Maria no Estado do RS.....	45
FIGURA 3 - Mapa de localização da cidade de Santa Maria/RS.....	46
FIGURA 4 - Distribuição das escolas do município de Santa Maria/RS.....	47
FIGURA 5 - Regiões destacadas com privação social no município de Santa Maria/RS.....	48
FIGURA 6 - Escola Municipal de Ensino Fundamental CAIC Luizinho de Grandi.....	53
FIGURA 7 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Diácono João Luiz Pozzobon.....	53
FIGURA 8 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Sérgio Lopes.....	54
FIGURA 9 - Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista.....	55
FIGURA 10 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto.....	56
FIGURA 11 - Fases da carreira conforme Huberman (1992).....	58
FIGURA 12 - Esquema representativo.....	70
FIGURA 13 - Esquema de análise.....	102

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Aprofundamento base de dados BDTD.....	27
QUADRO 2 - Aprofundamento Portal de Periódicos da CAPES.....	30
QUADRO 3 - Aprofundamento Plataforma Scielo Brasil.....	31
QUADRO 4 - Estudos selecionados.....	33
QUADRO 5 - Escolas municipais por região.....	50
QUADRO 6 - Instituições escolhidas por região.....	51
QUADRO 7 - Escolas que participaram da pesquisa.....	52
QUADRO 8 - Regiões, escolas, professoras participantes, tempo de atuação e formação.....	58
QUADRO 9 - Regiões, escolas e codinomes das professoras.....	59
QUADRO 10 – Dimensões categoriais.....	68

LISTA DE SIGLAS

LP - Linha de Pesquisa

GPDOC - Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para Docência: educação básica e superior

RS - Rio Grande do Sul

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

CEU - Casa do Estudante Universitário

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

RS - Rio Grande do Sul

HIV - Vírus da imunodeficiência humana

AIDS - Síndrome da imunodeficiência adquirida

IST - Infecção sexualmente transmissíveis

CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social

PIBID - Programa Inicial de Bolsa de Iniciação à Docência

EAD - Educação a Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PNE - Plano Nacional de Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRAEM - Programa de Atendimento Especializado Municipal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. A JUSTIFICATIVA PESSOAL, PROFISSIONAL E ACADÊMICA DO ESTUDO: PERCURSOS TRILHADOS PARA A ESCOLHA DA TEMÁTICA INVESTIGATIVA	18
2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO	23
2.2 Análise das pesquisas selecionadas para discussão.....	32
3. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	43
3.1 Problema da pesquisa	43
3.2 Objetivos	43
3.2.1 Objetivo geral.....	43
3.2.2 Objetivos específicos.....	43
3.3 Abordagem metodológica	43
3.4 Contexto da investigação	45
3.5 Sujeitos da investigação	57
3.6 Instrumentos da investigação	64
3.7 As etapas da investigação	66
3.8 Considerações de caráter ético pertinente à pesquisa	66
3.9 Análise e definição categorial	67
3.10 Esquema representativo da produção do estudo.....	70
4. A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORALIDADE EM COMUNIDADES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: A DOCÊNCIA EM QUESTÃO ...	71

4.1 Trajetórias docentes e sua correlação com as comunidades em situação de vulnerabilidade social.....	72
4.2 Os desafios docentes no que tange ao trabalho: a vulnerabilidade em questão.....	81
4.3 Permanência dos professores em comunidades em situação de vulnerabilidade social: os pontos de suporte em análise.....	92
5. CONCLUSÃO.....	101
REFERÊNCIAS.....	105
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	114
ANEXO B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	116
ANEXO C - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	117
ANEXO D - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	118

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Pesquisa (LP1) - Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional, a partir do grupo de pesquisa intitulado “Grupo de Pesquisa, Práticas e Formação para Docência: educação básica e superior” (GPDOC).

Foi desenvolvida tendo como objetivo geral compreender os processos envolvidos na professoralidade de docentes que atuam em escolas inseridas em comunidades em situação de vulnerabilidade social. Para tanto, como objetivos específicos foram delineados: conhecer as trajetórias docentes e sua relação com as comunidades em situação de vulnerabilidade social; identificar os desafios docentes no que tange ao trabalho com comunidades em situação de vulnerabilidade social; compreender os processos que incidem sobre a permanência dos professores em comunidades em situação de vulnerabilidade social.

A abordagem metodológica foi pautada na abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural, desenvolvida com professores atuantes em escolas situadas em comunidades em situação de vulnerabilidade social, considerando os estudos de Faria, Savian e Vargas (2019), que destacam os territórios com maiores índices de privação social no município de Santa Maria/RS.

O estudo proposto é um dos seus desdobramentos da investigação maior, a partir do grupo GPDOC, com o projeto guarda chuva nominado “Contextos emergentes e a tessitura da docência: movimentos da professoralidade”, que objetiva investigar os movimentos que são produzidos por professores, diante de contextos emergentes, enfocando os processos que incidem na configuração e [re]configuração, da atividade de produzir-se como professor (POWACZUK, 2012). De acordo com Powaczuk (2012, p. 25), a professoralidade, relaciona-se

[...] aos movimentos do aprender a ser professor, sendo a criação dimensão constitutiva da aprendizagem docente. Um processo estabelecido diante a organização e reorganização de produzir-se como professor, retraduzindo as objetivações e subjetivações decorrentes das necessidades e exigências do magistério. Logo, a professoralidade está relacionada a uma dinâmica processual de experimentação que o sujeito realiza ao produzir-se como professor, envolvendo a elaboração das experiências que vivencia em direção a novos percursos a serem trilhados na trajetória docente.

Os estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa (GPDOC), têm problematizado a intensificação e/ou visibilidade ampliada sobre as questões relativas à vulnerabilidade social nos cotidianos escolares/institucionais tencionando a relação entre dominação/reprodução e as possibilidades emancipatórias da educação escolar (POWACZUK, 2021).

Pelo qual a vulnerabilidade social, se refere a uma situação na qual indivíduos ou grupos enfrentam dificuldades significativas para acessar recursos e oportunidades básicas na sociedade, o que os coloca em posição de desvantagem em relação a outros grupos. Alguns autores como Powaczuk (2020), Morais, Raffaelli e Koller (2012), Pedersen e Silva (2013), Costa, Santos, Marguti, Pirani, Pinto, Curi, Ribeiro e Albuquerque (2018), afirmam que isso pode incluir dificuldades econômicas, falta de acesso a serviços de saúde, educação precária, entre outros fatores que impactam negativamente a qualidade de vida e o bem-estar dessas pessoas. Desta forma, em escolas localizadas em comunidades em situação de vulnerabilidade social, os desafios enfrentados pelos docentes, alunos e suas famílias podem influenciar diretamente o trabalho dos docentes e a dinâmica escolar.

Neste sentido, a vulnerabilidade da docência tem sido indicada um contexto emergente, especialmente considerando o período pandêmico, que vem desde o ano de 2020 impactando o contexto social mundial, gerando desafios ao trabalho docente, ao exigir a reorganização e reestruturação de diferentes espaços e tempos escolares (MORAES, 2021; COSTA, 2023).

De acordo com Bolzan (2018), Bolzan e Powaczuk (2021) os contextos emergentes caracterizam-se pela reconfiguração de modos singulares de produção da/na docência nos diferentes âmbitos escolares/institucionais, decorrentes dos desafios que emergem no panorama contemporâneo por regulações políticas, sociais, econômicas e culturais, os quais exigem (trans)formações nos modos de pensar e fazer docente.

Mobilizou-nos, desta forma, conhecer as trajetórias de professores que têm a sua atuação em escolas inseridas em contextos de vulnerabilidade social, de forma a identificar os processos envolvidos na produção da professoralidade, evidenciando as vulnerabilidades, mobilizações e resistências elaboradas pelos professores. Acreditamos que a relevância do estudo está na possibilidade de dar visibilidade às experiências e as aprendizagens docentes relativas à atuação em escolas em contextos de vulnerabilidade social, especialmente ao

considerar o não/lugar que estas instituições ocupam em uma sociedade excludente, que naturaliza as desigualdades sociais e condições de desenvolvimento profissional docente.

Nesta perspectiva, a apresentação do estudo proposto está organizado da seguinte forma: No capítulo 1, intitulado “Introdução”, apresentamos a introdução ao estudo. No capítulo 2, “A justificativa pessoal, profissional e acadêmica do estudo: percursos trilhados para construção da temática investigativa”, expressando inicialmente, a partir da trajetória pessoal e profissional da autora, a forma como a temática do estudo foi sendo construída ao longo de seus percursos formativos. Na sua continuidade apresentamos ainda, no capítulo 2, “Estado do conhecimento”, o estado de conhecimento de pesquisas no contexto da investigação da docência e os contextos de vulnerabilidade social, no qual buscamos justificar a relevância acadêmica a partir de Morosini (2015), Morosini; Fernandes (2014) e Morosini; Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

No capítulo 3, denominado “O desenho da investigação” apresentamos a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, destacando os objetivos, o contexto geral e específico sobre os quais a pesquisa foi desenvolvida. Trazemos desta forma considerações gerais sobre o sistema público municipal de educação de Santa Maria, bem como sobre as escolas e sujeitos da pesquisa colaboradores da pesquisa. Apresentamos, ainda, os instrumentos empregados no estudo para coleta de dados e finalmente explicitamos o processo de análise e categorização realizando considerando os objetivos almejados para o estudo.

Na sequência, no capítulo 4, intitulado “A construção da professoralidade em comunidades em situação de vulnerabilidade social: a docência em questão”, no qual apresentamos a análise dos resultados, a partir dos estudos desenvolvidos para embasar as discussões e reflexões a serem promovidas. O capítulo está organizado a partir de três subcapítulos. O primeiro subcapítulo refere-se às “Trajetórias docentes e sua correlação com as comunidades em situação de vulnerabilidade social”. No segundo subcapítulo, intitulado, “Os desafios docentes no que tange ao trabalho: a vulnerabilidade em questão”. E por fim, o terceiro subcapítulo, denominado “Permanência dos professores em comunidades em situação de vulnerabilidade social: os pontos de suporte em análise”.

Por fim, capítulo 5, apresentamos as dimensões conclusivas do estudo, nas quais expressamos a síntese das elaborações alcançadas sobre os processos envolvidos na

professoralidade de docentes que atuam em escolas inseridas em comunidades em situação de vulnerabilidade social.

2 A JUSTIFICATIVA PESSOAL, PROFISSIONAL E ACADÊMICA DO ESTUDO: PERCURSOS TRILHADOS PARA CONSTRUÇÃO DA TEMÁTICA INVESTIGATIVA

Começo¹ este registro de memórias, refletindo, pela qual uma trajetória de vida, sempre é composta de muitas vivências, transformações, adaptações, conhecimentos, ensinamentos, aprendizagens e significados. Vivo como uma borboleta, na busca de viver sabiamente suas fases, o tempo e sua metamorfose. Vivemos momentos curtos, de segundos, e outros muito duradouros e intensos.

Os movimentos que orientam esta pesquisa, tem origem na minha história de vida, as quais considero fundamental para justificar a proposta do estudo, pois conforme Freitas (2001, p. 9)

A contextualização do pesquisador é também relevante: ele não é um ser humano genérico, mas um ser social, faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos.

Desde o meu nascimento, da minha infância até a adolescência, que foi demarcada na zona rural, ao meio da cultura fumageira, na cidade de Agudo/RS. Meus pais, agricultores, sempre necessitaram de mão de obra de pessoas externas à família, devido a grande produção do fumo. Essas pessoas que intitulo “externas”, advinham de um bairro vulnerável do município de Agudo/RS, minha cidade de origem. Desde esta fase, inquieto-me por estas pessoas não terem as mesmas condições de vida que eu. Faço esta afirmação, pois ao acompanhar estes ajudantes “externos” para suas residências pude conhecer e vivenciar as suas realidades.

Em minha adolescência pude inserir-me em um contexto, que apresenta-me ainda mais fragilidades e vulnerabilidades. Minha mãe começou a trabalhar em um abrigo de crianças e adolescentes menores de idade. Sendo marcado por realidades de vulnerabilidade

¹ Este capítulo inicialmente está redigido na primeira pessoa do singular, tendo em vista que expressa os percursos individuais da autora do estudo, diferenciando do tópico que segue 2.1 que versa sobre o estado do conhecimento e os demais capítulos, os quais foram redigidos na segunda pessoa do plural, considerando as múltiplas vezes que consideramos constituir o percurso investigativo desenvolvido.

social, com situações distintas, mas, em sua maioria, pela ausência de condições de renda, ausência de condições mínimas de sobrevivência, restrição de acesso aos serviços básicos, violência doméstica, maus tratos e abandono familiar. Realidade esta, que após minha formação, no ano de 2021, pude ter a oportunidade de trabalho neste ambiente de grande aprendizagem e experiência sobre vulnerabilidades.

No final do ano de 2016, presto vestibular na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). No início do ano de 2017 vem a aprovação no curso de Pedagogia - Licenciatura Plena Diurno (UFSM). Novos desafios foram expostos. No contexto acadêmico do curso de Pedagogia, se deu a escolha pelo tema da vulnerabilidade social. Aqui, neste lugar também de vida, minha segunda moradia, pude experienciar dois momentos de contato direto com o tema.

O primeiro se deu decorrente da realização de estágio extracurricular em uma turma de berçário, em que tive a oportunidade de atuar por três semestres como bolsista. Nesse contexto, vivi experiências desoladoras que serviram como aprendizado, bem como reforçaram a opção pelo tema da vulnerabilidade social.

O segundo momento ocorreu durante a disciplina de Estágio Supervisionado II nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Momento inspirador que se deu pelo contato com uma situação durante a semana de observações (prática) em sala de aula. Em uma turma de primeiro ano de escola pública estadual, chamou-me a atenção um menino que vivia em contexto de vulnerabilidade social e de baixa renda, confirmada pela professora regente da turma. Ao observá-lo, percebi que o menino tinha apenas um lápis e um caderno. Nesse dia, a professora solicitou que cada criança pudesse ter sua garrafa de água individual para que não precisassem sair todos ao mesmo tempo da sala para ir ao bebedouro. Na ocasião, o menino solicitou para tomar água. Quando retornou à sala de aula, a professora direciona a fala a ele, indicando que traria uma garrafa de água e a daria a ele. Naquele instante, o menino brilhou o olho de alegria e agradeceu. No dia seguinte, a professora assim o fez. Trouxe a garrafa de água e a entregou. O menino logo foi enchê-la. Surpreendeu-me a situação daquele menino não ter uma garrafa pet de água, por sua tamanha falta de acesso a estes recursos básicos para com as mínimas qualidades de vida para uma criança, visando que, uma garrafa pet de água é um recurso necessário para o dia a dia na vida cotidiana pois, não será em todo lugar que se terá disponível a água potável para uso livre.

Por essas e outras tantas ações que devemos acreditar nos corações humanos, nos gestos simples e singulares, em atitudes que fazem a diferença (dentro e fora da sala de aula),

em expressões e os gestos de afetividade (dentro e fora da escola) com todas as crianças, na pertinência da utopia (SANTOS, 2017).

Dentro da Universidade Federal de Santa Maria, pude fazer parte de diferentes contextos e oportunidades, que fizeram a diferença em minha vida profissional e pessoal, como a Casa do Estudante Universitário (CEU), sendo minha estadia durante os 4 anos de graduação, pude ver tamanha vulnerabilidade social vivida pelos estudantes e o quanto os auxílios fazem a diferença; participei também de projetos de ensino, pesquisa e extensão, assim como de grupos de pesquisa, onde pude tirar conclusões breves de querer seguir no estudo e pesquisa.

No ano de 2020, último ano da graduação, pude vivenciar a marca que ficará registrada na história da humanidade, se refere à pandemia do coronavírus, a Covid-19. Este cenário fez com que durante mais de um ano, o mundo se readaptasse, as aulas tornaram-se remotas, e assim, terminei minha graduação no ano de 2021, realizando os estágios finais da graduação com o ensino online, podendo perceber as vulnerabilidades na docência e nas escolas e comunidades.

Ainda, no ano de 2020, pude fazer parte de uma ação beneficente, pela qual pude voltar ao bairro que mencionei no início deste memorial, no município de onde sou de origem, retornando às memórias de minha infância. No cenário desolador vivenciado, de crise humanitária mundial, as comunidades locais dedicaram-se a partilhar, muitas vezes, do pouco que têm. Uma rede gigantesca de solidariedade se disseminou (local, regional e nacionalmente) com o intuito de ajudar ou mesmo estender a mão a quem quer que seja, de perto ou de longe. Assim, fui convidada para a distribuição de cestas básicas no município, juntamente com entidades filantrópicas da cidade (Rotary Clube, Casa da amizade, Lions Club). Foram distribuídas cestas básicas e muitas das famílias que tive a oportunidade de conhecer na infância “os externos”, as reví, reencontrei. Durante o trabalho voluntário, percebi que pouco ou quase nada mudou, que as situações de vulnerabilidade social são muitas e diversas e que há a necessidade de uma atenção especial às comunidades em situações de vulnerabilidade social.

As crianças dessa comunidade brincam nas ruas sem medo algum e de coisa alguma. Quem sabe a internalização desse sentimento de invencibilidade ou de resistência a qualquer custo brote, exatamente, da necessidade imposta pelo cotidiano. Ao conversar e questionar um menino de não mais que nove anos sobre o que ele faz quando não está na escola, relata: “mato passarinho com bodoque tia, pra comer” (retrato de um país oculto, desconhecido e

anônimo). Penso, nessa esteira, que essas crianças podem não conseguir realizar as tarefas da escola em diversos momentos pelo fato de que a escola é, em muitos casos, a instituição garantidora das refeições diárias e que a rede docente é em muitos casos a maior garantia de auxílio diário para estas crianças.

No ano de 2021, tive a oportunidade de trabalhar em uma rede privada, com aulas de reforço para alunos de 1º a 4º ano dos anos iniciais, que ficaram com dificuldades na aprendizagem devido ao ensino remoto, assim como tive turma de Educação Infantil. No mesmo ano, tive a oportunidade de trabalhar no abrigo de crianças e adolescentes menores, experiência de sete meses, onde pude vivenciar a vulnerabilidade social de forma muito próxima.

Ainda no mesmo ano, iniciei uma pós-graduação, especialização em direitos humanos, pela qual, já concluída em abril/2022, proporcionando-me um entendimento dos fundamentos teóricos que envolvam a prática dos direitos humanos no mundo contemporâneo, contextualizados em tópicos que abrangeram tanto a ordem constitucional quanto sua aplicabilidade nas relações sociais, o que permitiu conhecer e aprofundar estudos principalmente acerca das legislações, políticas públicas e relações sociais e educacionais.

Em julho de 2021, inscrevi-me e participei de uma seleção no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, no curso de mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa 1 (LP1) - Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional, com o nome do projeto intitulado “A vulnerabilidade social: o olhar do eu e do outro na perspectiva da formação de pedagogos(as) e as interfaces das práticas pedagógicas na educação básica” onde sou aprovada e iniciei o curso em outubro de 2021.

A partir disso, passo a participar do grupo de pesquisa intitulado Práticas e Formação para docência: educação básica e superior (GPROC - CNPq), que discute sobre a vulnerabilidade social, a partir dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, que se intitulam: de ensino “A alfabetização em contextos de vulnerabilidade social: perspectivas colaborativas para a construção do ensino remoto”, de pesquisa, “Contextos emergentes e a tessitura da docência: movimentos de professoralidade” e “Contextos emergentes à gestão pedagógica: desafios à docência em contextos de vulnerabilidade social”; e de extensão “A alfabetização em contextos de vulnerabilidade social: perspectivas colaborativas no trabalho com a leitura e a escrita no contexto escolar”. O conjunto de estudos e ações se direcionava a conhecer o trabalho dos professores e os desafios da gestão de escolas em contextos de vulnerabilidade social, e ao participar das reuniões eu começo a observar a vulnerabilidade dos docentes, os

desafios dos professores que lidam com situações. Ressalto que em sua maioria de participantes do grupo de pesquisa são docentes que atuam em escolas localizadas em comunidades em situação de vulnerabilidade social, os quais ao longo dos encontros de estudo trazem relatos das situações que se deparam e do quanto são desafiados a se reinventar. Tal circunstância me remeteu constantemente a refletir sobre que processo é esse que o docente enfrenta ao trabalhar nesses contextos, como se reorganizam diante de tantos desafios e com situações tão duras.

Minha própria experiência no lar (abrigo) remeteu-me a quanta dificuldade que é, ter essa capacidade de lidar com esse contexto. Assim, minha experiência, aliada com as experiências do grupo de pesquisa me mobiliza a focar no estudo dissertativo sobre os processos envolvidos na professoralidade de docentes com enfoque nas dimensões que vulnerabilizam da docência, bem como os processos que mobilizam e promovem o enfrentamento docente.

Desta forma, os fatos mencionados fizeram com que a minha inquietação se tornasse ainda mais potente na minha escolha pelos estudos da docência em contextos de vulnerabilidade social, colocando em destaque as dimensões de vulnerabilidade e resistência docente.

Ressalto que o conceito de vulnerabilidade docente, nos estudos desenvolvidos pelo grupo GPDOC, emergiram inicialmente a partir dos estudos de Moraes (2021), a qual desenvolveu sua pesquisa no programa de Pós - graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, na Linha de Pesquisa 2 – Gestão Pedagógica e Contextos Educativos.

A investigação ao buscar compreender os desafios implicados na gestão pedagógica de escolas que atendem comunidades em situação de vulnerabilidade social, evidenciou a docência, a partir dos inúmeros desafios, demarcada pelos sentimentos de impotência e solidão pedagógica. De acordo com Moraes (2021), o professor, mesmo tendo muitos anos de experiência, se depara com inúmeros conflitos cotidianamente, pois o docente não se encontra preparado para enfrentar certos conflitos e tantos enfrentamentos que se apresentam nas escolas, tornando o exercício do seu trabalho pesaroso, gerando um enfraquecimento do professor, ocasionando, muitas vezes um lento adoecimento.

Em seus estudos Moraes (2021), evidenciou a intensificação deste processo diante da pandemia, tendo em vista que a escola é um espaço de refúgio, de acolhimento, de cuidado com as crianças, especialmente numa sociedade que naturaliza a desigualdade. *E quem trabalha em escolas localizadas nessas comunidades sabe o peso de lidar com esse cotidiano,*

com essas crianças em condições de privação de moradia, alimentação, a um convívio familiar, afeto e proteção, (MORAES, 2021, p. 154) o que segundo a autora os coloca frequentemente, numa situação de vulnerabilidade.

Corroborando para esta compreensão o estudo de Costa (2023) que desenvolveu uma investigação direcionada a compreender os desafios do trabalho escolar com crianças em vulnerabilidade social, identificando as ações de acolhimento desenvolvidas, bem como compreender as concepções docentes no que se refere às particularidades do trabalho pedagógico com crianças em vulnerabilidade social. Assim o estudo pautou-se na busca por inferências propositivas sobre o desenvolvimento de um trabalho escolar de acolhimento às crianças em situação de vulnerabilidade social, tendo a visibilidade das infâncias como elemento imprescindível neste processo. O percurso da investigação evidenciou o complexo processo que as professoras vivenciam em seus cotidianos. Nas palavras da autora:

Trilhando este caminho evidenciamos o quão dolorido é o processo de “abrir os olhos e ver” e que a vulnerabilidade das infâncias incide também para a vulnerabilidade das docências, pois muitas vezes não temos condições formativas e até mesmo condições psicológicas para dar conta das demandas que emergem deste processo. Dar visibilidade às infâncias requer desenvolver um trabalho coletivo e colaborativo pensado a partir das especificidades desta infância, o que se torna difícil devido as nossas limitações e as condições docentes a que estamos submetidas, onde são negligenciados o direito ao planejamento e a formação em contexto dentro do comprimento do turno de trabalho docente. (COSTA, 2023, p. 129)

Nesta perspectiva, o trabalho aqui proposto tem como foco dar continuidade a esta dimensão evidenciada no estudo de Moraes (2021) e Costa (2023). Acredito que conhecer as trajetórias docentes e sua relação com as vivências produzidas nas escolas que atendem comunidades em situação de vulnerabilidade social, possam trazer elementos importantes acerca das dimensões que incidem sobre a produção da professoralidade, temática do projeto guarda chuva a qual vincula-se este estudo. Nesta perspectiva, justificar a relevância pessoal e profissional do estudo proposto.

2.1 ESTADO DE CONHECIMENTO

O estado do conhecimento caracteriza-se como um dos movimentos iniciais do estudo que exige do pesquisador um trabalho de análise muito detalhada e minuciosa. Não é um trabalho fácil, mas muito proveitoso e significativo, dispondo assim, de muita aprendizagem e conhecimento para o investigador.

Um percurso exigente fundamental ao processo de construção da pesquisa, pois segundo Morosini (2015, p. 102) caracteriza-se como o processo de “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

É possível, com o estado do conhecimento, que se delineiam caminhos, se coloque novos interrogantes a partir da análise do que foi produzido no seu campo disciplinar, em especial no país do pesquisador contribuindo para a ruptura com os pré-conceitos que o pesquisador porta ao iniciar o seu estudo (MOROSINI 2015, apud QUIVY, CAMPENHOUDT, 2005).

Assim, motivadas por ampliar os estudos desta pesquisa, desenvolvemos este estado de conhecimento, tendo como objetivo principal:

Conhecer e analisar as publicações, no período dos anos de 2015 a 2022, acerca de temáticas que tangenciam a docência em contextos de vulnerabilidade social.

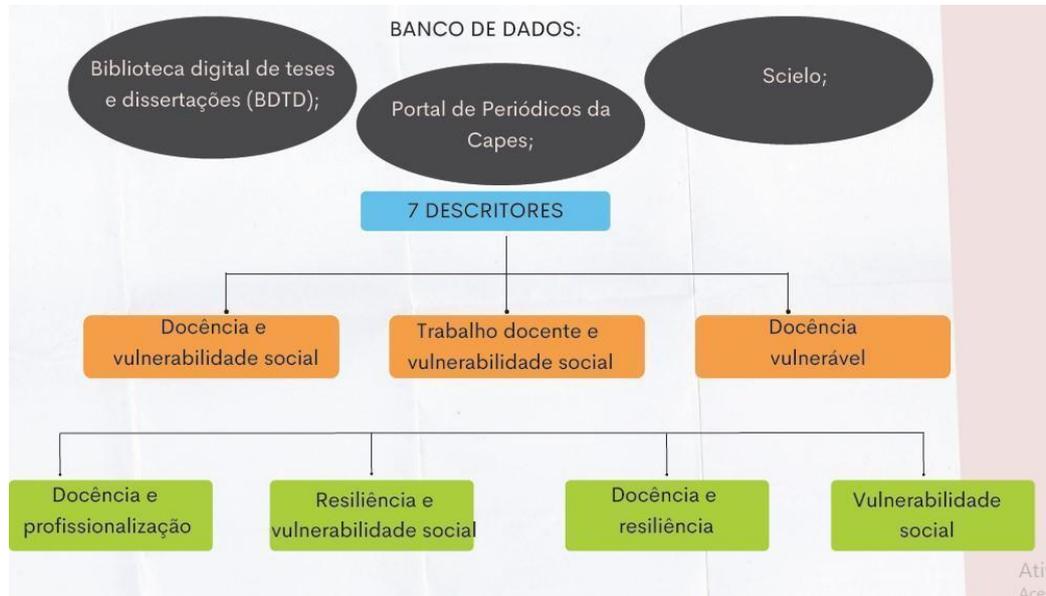
As bases utilizadas foram os bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da CAPES e Scielo. O levantamento foi realizado utilizando-se de sete (07) descritores:

Docência e vulnerabilidade social;
Trabalho docente e vulnerabilidade social;
Docência vulnerável;
Docência e profissionalização;
Resiliência e vulnerabilidade social;
Docência e resiliência;
Vulnerabilidade social.

Todos os descritores foram pesquisados nas plataformas, separados por ponto e vírgula, para que ocorresse uma melhor busca e qualidade na procura das escritas. As produções científicas foram filtradas no período de 2015 ao ano de 2022, espaço de tempo de oito anos, sendo também estabelecido como critério a área da educação. Destacamos, que

apenas na plataforma Scielo foi possível filtrar de maneira mais fidedigna, nas outras duas plataformas a busca resultou em trabalhos de diferentes áreas.

Figura 1: Sistemática do estado do conhecimento.



Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise do estado de conhecimento.

➤ *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foi possível encontrar no total 3240 trabalhos referente aos sete (07) descritores. No descritor 01 **docência e vulnerabilidade social** foi encontrado 16 trabalhos, destes, 2 foram selecionados e 14 excluídos, pois abordavam sobre assistência social, a educação social na pedagogia universitária, educação inclusiva, jornada escolar, educação integral, religiosidade, saúde (mesmo sendo compilado para área da educação) e adolescentes em medidas protetivas, não correspondiam a temática principal do descritor referido acima.

Do descritor 02 **trabalho docente e vulnerabilidade social**, foi encontrado 58 trabalhos, destes 49 excluídos, por diversos temas apresentados, assim cito alguns: reprovação em contexto de vulnerabilidade social; alfabetização em crianças em situação de vulnerabilidade social (ênfase em práticas pedagógicas de um 2º ano); educação popular (com ênfase nesta fundação educação popular de fé e alegria); produção textual em turma de 3º ano em território de alta vulnerabilidade social; bullying; educação integral; produção social; educação empreendedora e a área da saúde. Assim, selecionamos 9 para a revisão.

No descritor 03 **docência vulnerável** encontramos apenas 2 pesquisas, dentre as quais uma foi selecionada. A pesquisa excluída se deu pelo fato de tratar-se da síndrome de burnout para/com professores universitários, não tendo vínculo direto com o contexto da docência para qual o estudo se dirige.

No descritor 04 **docência e profissionalização** foram encontradas 130 pesquisas, selecionadas 3 e excluídas 127 pesquisas, pois abordavam sobre educação superior, trajetória de aprendizagem, professor-enfermeiro, PIBID, bolsa de iniciação, práticas pedagógicas, tecnologias digitais, médicos docentes, conhecimento pedagógico, inclusão, formação inicial, ead, entre outros temas.

No descritor 05 **resiliência e vulnerabilidade social** foram encontradas 93 pesquisas, nenhuma foi selecionada pois abordavam a relação na agricultura, mães de menores, crianças e adolescentes em contextos de doença (HIV, AIDS, IST), mulheres em situação de violência, resiliência entre universitários e idosos, resiliência em famílias e em atletas, vulnerabilidade socioambiental, população em situação de rua.

No descritor 06 **docência e resiliência**, foram encontradas 12 pesquisas, selecionadas 02 e excluídas 10 pelo fato de focar para os docentes universitários, inclusão de cotistas, pós graduação, cinema, gestão do conhecimento, contabilidade e docência, educador linguístico, metodologias ativas, adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativa.

No descritor 07 **vulnerabilidade social**, foram localizadas 2929 pesquisas. Destas foram selecionadas 2 e excluídas 2927 pelo fato de abordarem temáticas como a maternidade e vulnerabilidade social, pneumonia e vulnerabilidade social, reprovação, idosos, língua inglesa, drogas, políticas, CREAS, gravidez, programa bolsa família, psicanálise e psicossocial, vulnerabilidade socioambiental, assistência social, HIV, vulnerabilidade familiar, entre outros temas. Todos foram vinculados à vulnerabilidade, contudo não contemplavam o foco desta investigação, a qual direciona-se a relação da vulnerabilidade social com a educação escolar. A palavra vulnerabilidade social apareceu apenas nos primeiros 200 trabalhos como principal, no restante apareceu como palavra mencionada na escrita, não como tema e enfoque principal.

Desta forma, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram selecionados 19 estudos para análise. Ao intensificar o percurso de análise dos 19 trabalhos, nova seleção foi realizada, resultando num total de 05 trabalhos. Os trabalhos priorizados para o aprofundamento foram:

Título da obra	Autor	Ano
O trabalho docente em um território de alta vulnerabilidade social: condições de trabalho, permanência e desempenho	Ana Maria Alves Saraiva	2015
Profissional docente: o ser e o manter-se na docência	Thamiris Christine Mendes	2015
Resiliência no contexto da prática pedagógica de professoras de escolas públicas municipais do Recife	Enivalda Vieira dos Santos Rezende	2016
Um caminho para a identidade docente: do mal-estar à autonomia	Renata Santos da Silva	2017
A escola que eu quero: um estudo sobre a permanência dos professores em uma escola estadual de São Paulo	Elaine Mathias de Castro	2019

Fonte: Elaborado pela autora.

➤ *Portal de Periódicos da CAPES*

No Portal de Periódicos da CAPES, foi possível encontrar no total 13.560 trabalhos referente aos 7 descritores. Ressaltamos que a busca nesta plataforma contemplou diversos idiomas (português (359), espanhol (749), inglês (469), francês (4) e alemão (2)), o que nos permitiu identificar muitas pesquisas internacionais, em especial Chile, Argentina e Espanha contemplando a totalidade dos descritores. Grande parte das pesquisas enfocam o contexto das universidades, havendo menor presença com o direcionamento à educação básica. Também observamos grande produção de pesquisas nas áreas da psicologia.

No descritor 01 **docência e vulnerabilidade social** foi encontrado, 1006 trabalhos, destes, 10 foram selecionados para leitura flutuante. Os 996 trabalhos excluídos se deu pelo fato de se tratar sobre: representações sociais de trabalhadores com baixa escolaridade (pesquisa repetida mais de 3 vezes), direitos da personalidade, violência escolar, deficiência, família, formação pedagógica, desigualdade social no campo, a medicina nos contextos de

desigualdade social, mortalidade pela desigualdade social, inclusão, riscos psicológicos, violência contra as mulheres, professores universitários, cuidados na educação infantil, sexualidade (tendo muitos artigos desta temática), profissionais da saúde, entre outros.

Referente ao descritor **2 trabalho docente e vulnerabilidade social** foi encontrado 1286 trabalhos, destes 1282 excluídos, sendo desta forma 4 selecionados para leitura flutuante dos resumos. Os trabalhos excluídos abordaram temas como: pedagogia social (educador social), educação especial, ensino superior, formação pedagógica, desigualdade social no campo, a medicina nos contextos de desigualdade social, mortalidade pela desigualdade social, inclusão, riscos psicológicos, violência contra as mulheres, professores universitários, cuidados na educação infantil, sexualidade (tendo muitas pesquisas referente a este tema), profissionais da saúde, violência, entre outras temáticas.

No descritor **3 docência vulnerável** foram localizadas 155 pesquisas, sendo contudo todas excluídas pois não abordavam a perspectiva da docência, temática principal da pesquisa, trazendo temas como: deficiências/inclusão, formação, educação financeira, educação do campo, crimes sexuais, adolescência, saúde mental, sequências didáticas, sociedade excludente, sexualidade e gênero, tecnologias, educação indígena, entre outras temáticas.

No descritor **4 docência e profissionalização** foram encontradas 618 pesquisas, sendo selecionadas 5. As exclusões se deram pelo fato dos estudos abordarem temas como: docência/ensino/professor universitário, arquitetura de habilitação profissional, Programa Inicial de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Educação a Distância (EAD), ser homem na pedagogia, professor de química, escola privada, educação do campo, legislativo existente, professor de geografia, estágio curricular/supervisionado, Educação de Jovens e Adultos (EJA), pedagogia universitária, ensino de história, educação física, políticas conservadoras, docência em ciências contábeis, inclusão, alfabetização, práxis criadora, programas de formação, mídias interativas, entre outros temas, não tendo como enfoque principal o descritor pesquisado.

No descritor **5 resiliência e vulnerabilidade social** foram encontradas 1767 pesquisas e uma pesquisa foi selecionada. A exclusão de 1766, se deu pelo fato de discorrer sobre educação ambiental, adolescentes, psicologia, mulheres, situação de pobreza, risco ambiental, sistema ecológicos. Fizemos a tentativa de incluir no descritor a palavra educação, ao descritor resiliência e vulnerabilidade social, resultando em 369 pesquisas, do ano de 2015-

2022. Contudo, a leitura flutuante dos títulos evidenciou que nenhuma das pesquisas relaciona-se diretamente com a temática do estudo.

No descritor **6 docência e resiliência** foram encontradas 504 pesquisas, selecionadas 02 e excluídas 502, por se tratar dos assuntos da área da saúde, docência na medicina, tecnologia, teatro, cinema, zona rural, questões étnicos raciais, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entre outros temas. Observamos neste descritor muitas produções sobre o tema da síndrome de Burn-out, assim como da qualidade do trabalho, sendo diferentes pesquisas envolvendo a mesma temática, com a sua maioria em contexto universitário e de inclusão.

No descritor **7 vulnerabilidade social** foram localizadas 8.224 pesquisas, selecionadas 4 e excluídas 8.220, sendo abordadas pesquisas com a temática principal, como a violência, mulheres e crianças, saúde, mudanças climáticas, transtornos mentais, homicídios, pandemia, Educação de Jovens e Adultos (EJA), covid-19, exclusão e inclusão, mortalidade, transtornos mentais, obesidades, entre outros temas que não focam diretamente no descritor.

Desta forma, foram localizadas ao total nesta plataforma 13.560 pesquisas, sendo selecionadas 26 como flutuantes e excluídas 13.534 pesquisas, pelos fatos já mencionados. Selecionadas 10 para compor a corpus de análise para a bibliografia anotada.

Quadro 2 - Aprofundamento base de dados Portal de Periódicos da CAPES.

Título da obra	Autor	Ano
A profissionalização da docência e a formação do profissional da educação	Neide Pena Cária e Sandra Maria da Silva Sales Oliveira	2016
Profissionalização docente: reflexões e perspectivas no Brasil	Katia Regina Teixeira Vasconcellos e Elisangela Da Silva Bernardo	2016
Indícios de resiliência na prática de professoras	Enivalda Vieira dos Santos Rezende e Laeda Bezerra Machado	2017
Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território	Vanda Mendes Ribeiro e Cláudia Lemos Vóvio	2017

Risco, vulnerabilidade social e resiliência: conceitos e desafios	José Manuel Mendes	2018
Estudio comparativo de factores de resiliencia en docentes de contextos socialmente vulnerables	Rocio Forján e Gabriela Morelatto	2018
Profissionalização e desprofissionalização: desafios para a docência no mundo contemporâneo	Thiago Augusto dos Santos; Andressa Santos Scalco Ernegas e Marcia Marlene Stentzler	2019
Mal - estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão	Regina Zanella Penteado e Samuel de Souza Neto	2019
Vulnerabilidade social e educação: uma reflexão na perspectiva da importância da intersectorialidade	Ana Cristina Winter; Lisiane Machado de Oliveira Menegotto e Dinora Zucchetti	2019
Jovens em condições de vulnerabilidade social: fatores que auxiliam o desenvolvimento da resiliência	Maria Aparecida Fagundes e Ecleide Furlanetto Cunico	2022

Fonte: Elaborado pela autora.

➤ *Plataforma Scielo Brasil*

Na plataforma Scielo Brasil, foi possível encontrar no total 244 trabalhos referentes aos sete (07) descritores. No descritor 01 **docência e vulnerabilidade social** foram encontrados, 8 trabalhos, sendo destes 1 selecionado e 7 excluídos. A exclusão se deu pelo fato dos trabalhos discorrerem sobre: Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em bairros vulneráveis, representações sociais de trabalhadores de baixa renda; vícios nas redes sociais e vulnerabilidade online; validação de um modelo de competências pedagógicas para professores do ensino médio técnico; aulas de português; imigrantes bolivianos.

Do descritor **02 trabalho docente e vulnerabilidade social** foram encontrados 3 trabalhos, destes 1 excluído por abordar as representações sociais de trabalhadores de baixa

renda. No descritor 03 **docência vulnerável** nenhuma pesquisa foi encontrada. No descritor **04 docência e profissionalização** foram encontradas 10 pesquisas, selecionada 1 e excluídas 9 pois abordavam a formação no ensino superior, ensino remoto, história de graduandos, formação de professores no curso de direito, estágio supervisionado, entre outros temas que não vinculam-se ao descritor pesquisado.

No descritor **5 resiliência e vulnerabilidade social** foram encontradas 2 pesquisas, sendo que, nenhuma pesquisa foi selecionada, tendo em vista que abordavam os temas violência sexual e diferenças de gênero em idosos.

No descritor **6 docência e resiliência**, foi encontrada 1 pesquisa, a qual foi excluída por abordar a síndrome de Burn-out. No descritor **7 vulnerabilidade social** foram localizadas 120 pesquisas, selecionadas 5 e excluídas 115 escritas, pois apresentavam temáticas como vulnerabilidades nas áreas da alimentação, neopolítica, contexto das migrações, covid-19, gênero, saúde mental, vulnerabilidade linguística, população negra, violência contra mulher, ética, mercado de emprego, envelhecimento, saúde, HIV, violência sexual, entre outros temas.

Desta forma, foram analisadas ao total nesta plataforma 244 pesquisas, sendo excluídas 234 pesquisas. Selecionadas 2 para compor a corpus de análise para a bibliografia anotada.

Quadro 3 - Aprofundamento Plataforma Scielo Brasil.

Título da obra	Autor	Ano
Discusión y constucción de la categoría teórica de vulnerabilidad social	Gustavo de Oliveira Figueiredo; Valentina Carranza Weihmüller; Sônia Cristina Vermelho e Juan Bacigalupo Araya	2017
Risco, vulnerabilidade e o confinamento da infância pobre	Vanessa Crestani e Kátia Bones Rocha	2018

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste sentido, selecionamos para compor a bibliografia anotada nas três plataformas, 48 trabalhos, dos 17.044 trabalhos localizados. Ocasinou-se a exclusão de inúmeros trabalhos, devido a não encaixar com a temática dos descritores em cada base de dados da pesquisa, puxando a outras áreas, como saúde, ciências agrárias, biológicas e exatas.

Assim, filtrando-se ainda mais em relação à temática proposta por esta pesquisa, ficam selecionados para este estudo e discussão, 17 trabalhos, para que se possa fazer um bom aprofundamento durante a escrita da pesquisa e que seja utilizado no referencial teórico.

2.2 ANÁLISE DAS PESQUISAS SELECIONADAS PARA DISCUSSÃO

Visando o trabalho de análise das 17 pesquisas selecionadas para o estado de conhecimento, passamos a etapa da bibliografia anotada, a qual exigiu tempo e dedicação para examinar cada um dos trabalhos. A bibliografia anotada caracteriza-se como um processo minucioso e detalhado fundamental, pelo qual conforme Morosini (2021, p. 62):

[...] os documentos encontrados passam por um processo de leitura de seus resumos, dos quais são extraídas algumas informações, como ano de publicação, nome do autor, título da pesquisa e resumo na íntegra. Os documentos encontrados, num primeiro momento, passam por uma leitura flutuante de seus resumos, o que permite a realização da primeira etapa do EC, denominada Bibliografia Anotada. Esta etapa consiste na organização da referência bibliográfica completa dos resumos das publicações encontradas.

Para se ter a bibliografia anotada, foi necessário a leitura atenta, tornando-se a exploração evidente durante esta etapa, sendo

A Leitura - Tratar-se-á, concretizando, de selecionar muito cuidadosamente um pequeno número de leituras e de se organizar para delas retirar o máximo de proveito, o que implica um método de trabalho correctamente elaborado. É, portanto, um método de organização, de realização e de tratamento das leituras... Este é indicado para qualquer tipo de trabalho, seja qual for o seu nível. (MOROSINI, 2015, p.107).

Desta forma, a bibliografia anotada, é uma etapa fundamental exigindo do pesquisador o registro minucioso do que foi pesquisado nos estudos selecionados. A tabela que segue apresenta a totalidade dos 17 estudos selecionados.

Quadro 4 - Estudos selecionados.

Título da obra	Autor	Ano	Tipo
O trabalho docente em um território de alta vulnerabilidade social: condições de trabalho, permanência e desempenho	Ana Maria Alves Saraiva	2015	Tese

Profissional docente: o ser e o manter-se na docência	Mendes, Thamiris Christine	2015	Dissertação
Resiliência no contexto da prática pedagógica de professoras de escolas públicas municipais do Recife	Rezende, Enivalda Vieira dos Santos	2016	Tese
A profissionalização da docência e a formação do profissional da educação	Cária, Neide Pena; Oliveira, Sandra Maria da Silva Sales	2016	Artigo
Profissionalização docente: reflexões e perspectivas no Brasil	Vasconcellos, Katia Regina Teixeira ; Bernardo, Elisangela Da Silva	2016	Artigo
Discusión y constucción de la categoría teórica de vulnerabilidad social	Figueiredo, Gustavo de Oliveira; Weihmüller Valentina Carranza; Vermelho, Sônia Cristina; Araya, Juan Bacigalupo;	2017	Artigo
Um caminho para a identidade docente: do mal-estar à autonomia	Silva, Renata Santos da	2017	Dissertação
Indícios de resiliência na prática de professoras	Rezende, Enivalda Vieira dos Santos ; Machado, Laeda Bezerra	2017	Artigo
Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território	Ribeiro, Vanda Mendes ; Vóvio, Cláudia Lemos	2017	Artigo
Estudio comparativo de factores de resiliencia en docentes de contextos socialmente vulnerables	Forján, Rocío ; Morelato, Gabriela	2018	Artigo
Risco, vulnerabilidade social e resiliência: conceitos e desafios	Mendes, José Manuel	2018	Artigo
Risco, vulnerabilidade e o confinamento da infância pobre	Crestani, Vanessa; Rocha, Kátia Bones;	2018	Artigo
A escola que eu quero: um estudo sobre a permanência dos professores	Castro, Elaine Mathias;	2019	Dissertação

em uma escola estadual de São Paulo			
Profissionalização e desprofissionalização: desafios para a docência no mundo contemporâneo	Thiago Augusto dos Santos ; Andressa Santos Scalco Ernegas ; Marcia Marlene Stentzler	2019	Artigo
Mal - estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão	Penteado, Regina Zanella ; Neto, Samuel de Souza	2019	Artigo
Vulnerabilidade social e educação: uma reflexão na perspectiva da importância da intersectorialidade	Winter, Ana Cristina ; Menegotto, Lisiane Machado de Oliveira ; Zucchetti, Dinora	2019	Artigo
Jovens em condições de vulnerabilidade social: fatores que auxiliam o desenvolvimento da resiliência	Fagundes, Maria Aparecida ; Cunico Furlanetto, Ecleide	2022	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora.

Finalizado o processo de bibliografia anotada, passamos a categorização dos estudos, a qual segundo Morosini; Kohls-Santos e Bittencourt (2021) se caracteriza como bibliografia categorizada, o que permitiu identificar as dimensões recorrentes nos estudos, no que tange às temáticas, autores utilizados, conceitos desenvolvidos, permitindo identificar caminhos já alcançados no que se refere aos estudos em pauta, bem como dimensões que carecem de novas investigações e aprofundamentos. Tal processo foi fundamental ao encaminhamento da bibliografia categorizada a qual é desenvolvida no capítulo 3.

O conjunto de trabalhos selecionados nos permitem indicar como as dimensões que vulnerabilizam a docência, **as condições de trabalho**, como os estudos de Saraiva (2015) e Castro (2019), Mendes (2015).

A tese “O trabalho docente em territórios de alta vulnerabilidade social: condições de trabalho, permanência e desempenho”, de autoria de Ana Maria Alves Saraiva, publicada no ano de 2015, realizada na Universidade Federal de Minas Gerais, teve como objetivo investigar como se desenvolve o trabalho docente nas escolas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade social e econômica, sendo escolas vulneráveis que atendem alunos oriundos de famílias em situação de pobreza e risco social. Identificou que as condições de trabalho dos professores nessas escolas apresentam certa precariedade e falta de infraestrutura física e pedagógica quando comparadas às outras escolas, também é visto, em relação a permanência dos docentes nessas escolas, que o tempo que os docentes ficam nas escolas vulneráveis não ultrapassa, em nenhuma das etapas da Educação Básica, seis anos, apresentando médias de dois anos em alguns casos. Assim como, os docentes são pressionados por metas já definidas por uma gestão de resultados.

Corroborar com esta perspectiva o estudo de Castro (2019), “A escola que eu quero: um estudo sobre permanência dos professores em uma escola estadual de São Paulo” o qual aborda a partir das discussões acerca do mal-estar docente (ESTEVE, 1992; LAPO;BUENO, 2003), clima escolar (CASASSUS, 2002; VINHA et al., 2016), o trabalho docente na contemporaneidade (TARDIF;LESSARD, 2005; IMBERNÓN, 2005; ROLDÃO, 2007; CHARLOT, 2008), as condições de permanência dos professores na profissão. O estudo evidencia que há maior permanência de professores em escolas de gestão mais simples (segundo o Índice de Complexidade da Gestão, do INEP), com melhores condições infraestruturais e em regiões de menor vulnerabilidade social (ALVES et al, 2004; CASASSUS, 2002; FRANCO et al, 2007; LAPO;BUENO, 2003). Os resultados apontam para a forte atuação da gestão, cujas ações buscam garantir clima escolar positivo, cuidado, disciplina, participação ativa da comunidade e das famílias, organização escolar, percepção de resultados e trabalho coletivo.

Outro estudo destacado, nesta direção, foi a investigação “Profissional docente: o ser e o manter-se na docência” de Mendes (2015), da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O estudo teve como objeto o profissional docente, desvelando o que é ser professor e o que os mantém na profissão. Tem como aportes teóricos Nóvoa (1995), Marcelo (2009), Fontana (2010), Imbernón (2011), dentre outros. Aponta, que ser professor transita entre três evocações (comprometimento, dedicação e formação) e entre três categorias representativas (I - Professor: profissional da transformação, II - Professor: profissional do conhecimento e III - Professor: profissional da incerteza). Já o manter-se professor revelou-se marcadamente pelo

significante “transformação”. Desse modo, é possível apontar que ser professor não se limita ao processo de ensino e aprendizagem, mas o ultrapassa.

Neste sentido, observamos como outra recorrência que podemos indicar como dimensões de vulnerabilização da docência no conjunto de pesquisas, o destaque **às condições de desenvolvimento profissional**. Corroboram com esta problematização os estudos de Santos, Ernegas e Stentzler (2019), Vasconcellos e Bernado (2016), Cária e Oliveira (2016).

O artigo “Profissionalização e desprofissionalização: desafios para a docência no mundo contemporâneo”, escrito pelos autores Santos, Ernegas e Stentzler (2019), da Universidade Estadual do Paraná. Como objetivo do trabalho destacam os desafios para a docência na contemporaneidade, problematizando em que medida a educação e o trabalho docente têm sido impactados pelas mudanças socioeconômicas, pela globalização e pelas inovações tecnológicas, implicando na desprofissionalização docente. Fazem uma análise histórica e contextual contemporânea dos conceitos de profissionalização e desprofissionalização, refletindo sobre a constituição histórica da profissão a partir dos estudos de Enguita (1991), Contreras (2002), Imbernón (2010) e Tardif (2008).

O estudo denominado “Profissionalização docente: reflexões e perspectivas no Brasil”, de Vasconcellos e Bernado (2016), buscam apresentar algumas reflexões acerca da temática formação docente, abordando questões sobre a formação profissional docente em seus estágios marco, quais sejam: formação inicial, continuada e indução profissional docente, a partir da realização de um estudo bibliográfico sobre a temática e de análise documental da legislação educacional, com aporte teórico principais Nóvoa (1992), Schön (1992) e Tardif (2002), entre outros. Assim, apresentam um ciclo de três momentos comuns na trajetória profissional do professor e destaca a importância da busca por formação em todos os ciclos da construção da carreira de professor e a conscientização da importância de seu fazer docente para a emancipação do sujeito, do profissional e do formador de outros.

O trabalho “A profissionalização da docência e a formação do profissional da educação”, escrito por Cária e Oliveira (2016) discute a profissionalização da docência na educação básica, enfatizando os desafios da formação de profissionais da educação, em um cenário de reformas e mudanças. Como aporte teórico apresenta os sociólogos Freidson (1998) e Perrenoud (2001). O estudo se baseia em uma revisão de literatura sobre profissão e profissionalização docente a partir de documentos legais que regulamentam e regulam a

formação para a docência, entre eles, o PNE 2014-2024, a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Recorre-se aos documentos: “O Desafio da Profissionalização Docente no Brasil e na América Latina” (UNESCO, 2007) e o texto “Professores do Brasil: desafios e impasses” (GATTI; BARRETO; UNESCO). Se conclui, que os desafios da profissão docente são as contradições da escola e da formação de professores.

Abordando o **mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor**, evidenciamos o estudo de Penteado e Neto (2019), o qual apresenta uma leitura crítica da problemática do mal-estar, dos sofrimentos e adoecimentos de professores, vinculada à história do trabalho docente. Utilizam uma metodologia de revisão narrativa, com o aporte teórico de Tardif (2013), Dejours (1992, 1994), Silva e Heloani (2009), Nóvoa (2017), Lefone (2016), Cambi (1999), Cortez et al (2017), Oliveira e Sá (2002), entre outros autores. A discussão busca pontuar as formas de visibilidade e invisibilidade da problemática do cenário social e educacional brasileiro, com atenção para o trabalho, a formação de professores e a cultura do magistério. Apresenta-se como o mal-estar, o sofrimento e o adoecimento dos professores manifesta narrativas coletivas da docência marcada pela vocação e pela socialização profissional pela feminização, assim destaca-se a história e cultura do trabalho, interferindo no coletivo. Concluem trazendo um desafio de se pensar corpo, saúde e bem-estar no âmbito da cultura ocupacional docente, para fortalecer o desenvolvimento profissional e a profissionalização docente.

Outro trabalho nesta perspectiva é a dissertação intitulada “Um caminho para a identidade docente: do mal-estar à autonomia”, de Silva (2017), advinda da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pelo qual, tem como objetivo buscar conhecer como se estrutura identidade docente frente às situações de satisfação e insatisfação profissional, relacionando tais situações com o conceito de mal-estar e bem-estar docente. Também, analisa-se a relação entre a identidade profissional e as aspirações envolvidas no projeto de vida dos docentes; sobre esse aspecto, percebe-se uma identidade profissional que pode se construir desde a infância, através de identificações com familiares no processo de escolarização ou por circunstâncias da vida. Destaca-se como aporte teórico principal, Erikson (1972), Nóvoa (1995), Bock, Furtado e Teixeira (1997), Codo (1999) e Jesus (2002), entre outros autores. Conclui-se que os resultados da pesquisa demonstram uma predominância da identificação com profissão docente se iniciar na infância ou na juventude.

No que tange às situações de mal-estar na docência, em sua maioria, são originadas pelo sentimento de impotência frente à vulnerabilidade social de crianças e jovens, bem como da desvalorização profissional que envolve perda do status social, proletarização e reformas educacionais que não consideram as reais condições de trabalho. Contudo, as situações de bem-estar se relacionam ao reconhecimento do trabalho por meio dos alunos e estar a um longo período na mesma escola proporciona ver as mudanças positivas na vida dos alunos.

Observamos, a partir dos estudos analisados a **resiliência** e seu conceito destaca-se fortemente em meio aos ambientes da docência, como evidenciamos nos estudos de Forján e Morelato (2018), Rezende e Machado (2017) e Rezende (2016).

O artigo intitulado “Estudio comparativo de factores de resiliência em docentes de contextos socialmente vulnerables”, de Forján e Morelato(2018), pelo qual tem como principal objetivo, analisar e comparar fatores de resiliência em professores de nível primário da província de Medonza, na Argentina, que trabalharam em contextos com e sem características de vulnerabilidade social. O trabalho baseia-se em estudos anteriores sobre os fatores da resiliência em crianças e famílias em situações de risco, com aporte teórico dos autores Morelato (2011;2011;2014) e Cortez (2014). Trazem como principais aportes teóricos Hederson e Milstein (2003), sendo considerados como principais conceitos a autoestima, a participação significativa e o comportamento pró-social. Como principais resultados, foram apresentadas diferenças significativas no fator de comportamento pró-social, com professores de contextos vulneráveis, apresentando escores mais elevados, e tendências à significância dos fatores de percepção de apoio e a participação significativa, em favor do mesmo grupo. Trazendo a importância do apoio mútuo, do trabalho em equipe e do apoio institucional como fatores de proteção, evidenciando a importância da resiliência no trabalho docente. Trazem como conclusão as características adversas do contexto que geram riscos e dificuldades na tarefa e simultaneamente funcionam como potenciadores dos processos de resiliência.

Outro trabalho nesta direção é o estudo intitulado “Indícios de resiliência na prática de professoras”, de autoria de Rezende e Machado(2017). O artigo busca identificar, indícios de resiliência na prática de professores de escola pública, expostos a condições e problemas dos mais adversos. Tem como conceito principal da pesquisa a resiliência, abordando seu conceito e seu significado, que para estes autores: “[...] no ser humano, a resiliência não significa um retorno a um estado anterior, como acontece com os materiais, pois as pessoas não têm a propriedade de elasticidade, que existe nos materiais; portanto se refere à

possibilidade de superação e/ou à capacidade de adaptação.” (p.54). Como aporte teórico destacam, Tavares (2001), Melillo (2005) e Codo (2006), Antunes (2007), Ojeda (2005), Grotberg (2005), Bauman (2001), Freire (1996), entre outros autores. Apresentam as principais características de resiliência reveladas pelo grupo entrevistado como a, persistência; superação; fé em Deus, na capacidade dos alunos e nas possibilidades de mudança; bom humor e alegria; boa convivência no ambiente de trabalho; amor pelo trabalho e crianças; criatividade e esperança. As professoras demonstram superar limites, enfrentar desafios, romper preconceitos e sobressair-se aos infortúnios da profissão. Conclui que, é possível afirmar que esses indícios de resiliência interferem de maneira positiva no contexto escolar.

A tese “Resiliência no contexto da prática pedagógica de professoras de escolas públicas municipais do Recife”, de Rezende (2016), buscou compreender o processo de resiliência na prática pedagógica de professores de escola pública. Tem como aporte teórico, Bardin (1997), Antunes (2007), Brandão (2011), Grotberg (2005), Tavares (2001), Yunes (2001), Maia (2009), entre outros autores. Concluem e defendem que a resiliência na educação é um processo, no qual o professor expressa sua capacidade de superar os desafios da docência e se reestruturar; assim como construir estratégias para o desenvolvimento de uma prática pedagógica humanizadora, no espaço da escola pública.

Ao buscarmos a correlação entre vulnerabilidade social e resiliência evidenciamos os estudos de Mendes (2018), Winter, Menegotto e Zuchetti (2019), Fagundes e Furlanetto (2022).

O artigo denominado “Risco, vulnerabilidade social e resiliência: conceitos e desafios”, de Mendes (2018). Faz análise dos estudos sobre a vulnerabilidade social e a resiliência e a sua relação com os desastres e a governação do risco, com uma discussão da especificidade sociológica. Segue os aportes teóricos principais de Tierney (2015), Lidskog (2017) e Renn (2008) destacam que a perspectiva sociológica situa os riscos nos contextos sociais, atendendo às atividades das pessoas, dos grupos sociais e das comunidades, direcionando a estudar e a atender às desigualdades associadas ao risco, e à forma como as sociedades contemporâneas estruturam a diferença social a partir da definição de populações em risco e de populações vulneráveis. O autor enfatiza a necessidade do retorno aos estudos da vulnerabilidade social como instrumento para identificação e empoderamento dos grupos sociais mais desfavorecidos, numa lógica abrangente de participação e cidadania.

Outro artigo selecionado foi o “Vulnerabilidade social e educação: uma reflexão na perspectiva da importância da intersectorialidade”, de autoria de Winter, Menegotto e Zuchetti (2019). Os autores buscam evidenciar a vulnerabilidade de crianças e adolescentes no Brasil, num movimento de reflexão a partir da desigualdade social, na perspectiva do acesso à educação, partindo de estudos bibliográficos, análise de Leis e dados sobre a realidade brasileira. Apresentam questões que versam sobre o conceito de vulnerabilidade no viés da assistência social e da importância das políticas públicas para as populações menos favorecidas, além de observar o quanto situações vulnerabilizadoras passam a ser um obstáculo para a conclusão do ensino básico de crianças e adolescentes, acentuando a exclusão social. Tem como aporte teórico estudos bibliográficos e de legislações, entre elas, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, além do Plano Nacional da Assistência Social (PNAS) e dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), assim como Bourdieu (1998) e Hanushek (1986), entre outros autores. Como objetivo, visa contextualizar o fenômeno da vulnerabilidade a partir das demandas propostas numa pesquisa acadêmica.

O artigo “Jovens em condições de vulnerabilidade social: fatores que auxiliam o desenvolvimento da resiliência” de Fagundes e Furlanetto (2022), pelo qual, tem como objetivo discutir o conceito de resiliência e sua importância para a educação de jovens em situação de vulnerabilidade social. Tem como aporte teórico no que se refere à educação, os estudos de Freire (2019). Quanto à psicologia, encontra-se apoio em Winnicott (1965); e quanto à sociologia, em Bauman (2005). Finalmente, tem-se em Cyrulnik (2001; 2004; 2005 e 2006) e Yunes (2020); Cassol; Antoni (2011); Garcia; Yunes (2011); e Yunes (2003) um referencial teórico para discutir o conceito de resiliência.

Já os estudos de Ribeiro e Vóvio (2017), Crestani e Rocha (2018) e Figueiredo, Weihmüller, Vermelho e Araya (2017) trazem importantes contribuições ao ressaltar a relação entre vulnerabilidade social e territórios.

Desta forma, o artigo de “Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território”, de autoria de Ribeiro e Vóvio (2017), discute resultados de pesquisas sobre a influência da vulnerabilidade social nos territórios das grandes cidades na produção da desigualdade escolar, realizadas em duas metrópoles brasileiras. As pesquisas evidenciam que a vulnerabilidade social do território interfere nas oportunidades educacionais. Detectaram mecanismos capazes de produzir vínculos entre vulnerabilidade social do território e produção

da desigualdade escolar, tais como relações de interdependência competitiva entre escolas, falta de investimento do Estado, representações sociais desfavoráveis às populações residentes nessas áreas das cidades e falta de equipamentos públicos nos territórios vulneráveis. Foi realizada uma análise, que se baseia na noção de vulnerabilidade social, proposta por Kaztman (2001) e Ben Ayed e Broccolichi (2008), pelo qual os estudos mostraram que os contornos das políticas educacionais podem fomentar a desigualdade escolar em territórios vulneráveis: professores, com mais experiência e formação, migram para escolas de territórios menos vulneráveis devido à legislação dos concursos de remoção; alunos com menor capital sociocultural, cujos pais ignoram o tipo de capital social valorizado pela escola, que desconhecem seus direitos e que residem em territórios estigmatizados.

O artigo “Risco, vulnerabilidade e o confinamento da infância pobre”, por autoria de Crestani e Rocha (2018), problematiza as categorias “em risco” e “em vulnerabilidade”, utilizadas atualmente como justificativa para a ingerência estatal sobre a infância e adolescência pobres. Apresentam a noção de infância e adolescência a partir das políticas públicas e fazem uma contextualização histórica. Traz como aportes teóricos Foucault (2003), Huning (2007), Oliveira e Trancoso (2014), entre outros autores. Aborda os contributos da psicologia, enquanto dispositivo de saber-poder, para a produção dessas categorias e apresenta uma contextualização histórica das intervenções de assistência à infância. O acolhimento institucional, proposto pela legislação vigente como medida de proteção à infância, é apresentado enquanto um dispositivo de intervenção biopolítica. Nesse cenário, os autores indicam que os operadores “risco” e “vulnerabilidade” têm dado suporte a práticas de cunho moralista e criminalizante, conferindo um caráter seletivo e paliativo às intervenções estatais. Problematizam que essas categorias, quando utilizadas de forma acrítica, atuam a serviço de um duplo confinamento: dos corpos, que ficam restritos a um espaço que lhes é determinado – o abrigo –, e da subjetividade, que com a insígnia do risco e da vulnerabilidade é capturada e impedida de exercer sua potência. Desta forma, esta escrita tem vínculo estreito com o artigo de Mendes (2018), pelo qual aborda os conceitos de risco e vulnerabilidade social.

Finalizando a categorização, o artigo “Discusión y construcción de la categoría teórica de vulnerabilidad social” de Figueiredo, Weihmüller, Vermelho e Araya (2017), corrobora e transita com os conceitos e as análises já discutidas e apresentadas acima. Assim, este artigo visa, analisar a teoria da vulnerabilidade social e apresenta resultado de uma investigação realizada em favelas do Rio de Janeiro, dos estudos sobre jovens, vulnerabilidade e

condições de vida, problematizamos o conceito de vulnerabilidade social evidenciando e analisando as dimensões e indicadores que orientaram a coleta de dados (pobreza, exclusão social e violência). Utilizam a metodologia de pesquisa ação, contando com a colaboração de docentes que atuam em projetos sociais das favelas. Concluem que a exclusão social como principal determinante da vulnerabilidade, abrangendo as dimensões: social, ideológica, jurídico-legal e extrema/letal.

Por fim, ressaltamos que o percurso desenvolvido nos permitiu adentrar no campo das investigações, caracterizando-se como bem Morosini e Fernandes (2014) destacam como o “movimento inicial de toda pesquisa” permitindo situar melhor o tema da investigação pretendida, no contexto da produção intelectual. Como movimento inicial, abre caminhos, propõe rotas, exige o repensar, a definição de novos percursos e diálogos, bem como fortalece a justificativa e a pertinência do estudo a ser desenvolvido.

Neste sentido, indicamos a partir da revisão realizada, que a investigação que se propõe compreender os processos envolvidos na construção da professoralidade de docentes que atuam em comunidades em situação de vulnerabilidade social tem sua justificativa respaldada na possibilidade de:

↪ Retomar aspectos já abordados e consolidados em pesquisas já desenvolvidas no que se refere às condições de profissionalização e desenvolvimento profissional docente. Acreditamos que este processo, mesmo que caminhe na direção já apontada por diferentes autores, seja importante para evidenciar incrementar as reflexões acerca dos processos de elaboração, possibilidades e limitações no contexto escolar.

↪ O aprofundamento de questões já investigadas nas pesquisas, mas que consideramos necessário agregar novos estudos de modo a contribuir para uma melhor compreensão, como vulnerabilidade e resiliência na docência.

↪ Dar visibilidade às experiências e as aprendizagens docentes relativas à atuação em escolas em contextos de vulnerabilidade social, as quais consideramos fundamental especialmente ao considerar o não/lugar que estas instituições ocupam em uma sociedade excludente, que naturaliza as desigualdades sociais.

3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Este trabalho foi organizado a partir do interesse com a temática que segue:

Docência em contextos de vulnerabilidade social
--

3.1 PROBLEMA DA PESQUISA

Quais os processos envolvidos na professoralidade dos docente que trabalham em escolas situadas em comunidades em situação de vulnerabilidade social?

3.2 OBJETIVOS

3.2.1 OBJETIVO GERAL

Compreender e analisar os processos envolvidos na professoralidade de docentes que atuam em escolas inseridas em comunidades em situação de vulnerabilidade social.

3.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Conhecer as trajetórias docentes e sua relação com as comunidades em situação de vulnerabilidade social;
- ✓ Identificar os desafios docentes no que tange ao trabalho com comunidades em situação de vulnerabilidade social;
- ✓ Reconhecer os processos que incidem sobre a permanência dos professores em comunidades em situação de vulnerabilidade social;

3.3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

O investigador ao se colocar diante a pesquisa, precisa analisar cuidadosamente o caminho a ser percorrido, constituindo-se como um desafio. Tal desafio abrange a definição do tipo de pesquisa tendo em adequação desta ao problema e objetivos almejados, a seleção das fontes e, por fim, as técnicas analíticas que impõem ao pesquisador rigorosidade, ética e

comprometimento com a fidelidade das informações finalmente divulgadas na materialidade escrita.

Visando a temática apresentada e os objetivos almejados neste trabalho, o desenvolvemos a partir da abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural. Conforme Bolzan (2006), esta abordagem se caracteriza pela sua dimensão qualitativa, pautada em análises dos processos de construção coletiva, os quais incidem sobre a constituição do sujeito. Desta forma, a atenção com o sujeito e contexto pesquisado, torna-se o principal foco, visando compreender as condições e mediações que são tecidas as vivências.

Minayo (2018), retrata que as abordagens metodológicas podem prover informações de duas naturezas: sobre fatos cujos dados o investigador poderia conseguir por meio de outras fontes, geralmente de cunho quantitativo; e sobre o que se refere diretamente ao indivíduo em relação à realidade que vivencia e sobre sua própria situação. Visando a esta afirmação, esclarecemos que o estudo ao focar as trajetórias e modos singulares de se fazer professor, tem seu enfoque qualitativo, pois nossa intenção é a partir de reflexões e análises, estabelecer relações com a base teórica e a possibilidade de compreender os processos envolvidos na professoralidade de docentes que atuam em escolas inseridas em comunidades em situação de vulnerabilidade social.

Dessa forma, a partir da abordagem metodológica qualitativa narrativa sociocultural buscamos a escuta atenta e a reflexão, como dimensões para balizar o conhecimento acerca das trajetórias dos docentes e sua relação com as comunidades em situação de vulnerabilidade social; além da identificação dos desafios docentes no que tange ao trabalho com comunidades em situação de vulnerabilidade social e a compreensão acerca dos processos que incidem sobre a permanência dos professores em comunidades com esta situação.

Conforme Freitas (2001), produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa nesta perspectiva é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento. Logo, reconhecemos que os professores são sujeitos que produzem diariamente conhecimento, a partir de suas experiências.

Neste sentido, nosso principal alinhamento é estabelecer um diálogo com os professores, considerando as palavras de Freitas (2001), quando afirma que a pesquisa qualitativa com este enfoque objetiva “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan, Biklen, 1994, p.16), relacionada ao contexto do qual fazem parte. Freitas (2001) a partir dos estudos Vygotskyanos enfatiza que todo conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas. Produzir um

conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento (FREITAS, 2001).

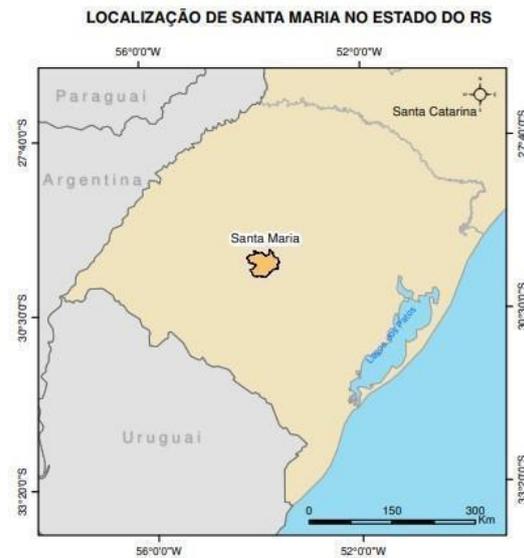
Corroborando, nesta construção dos estudos de Bolzan (2006, p. 386), ao indicar que a abordagem qualitativa narrativa implica uma análise a partir da realidade sociocultural dos sujeitos participantes do processo o qual, *por meio da análise da atividade discursiva/narrativa dos professores, é possível fazer uma leitura dos significados das atividades dos docentes, revelando a subjetividade/objetividade das relações sociais vividas na docência.*

Desta forma, a pesquisa qualitativa de cunho sociocultural, implica conhecer o contexto, a história e a cultura dos sujeitos participantes do estudo, o que consideramos, no caso desta pesquisa, reconhecer o modo como os professores significam suas experiências em escolas inseridas em contextos de vulnerabilidade e especialmente o modo como os professores enfrentam os desafios que incidem sobre seu trabalho. Neste sentido, mobilizamos *conhecer o processo de transformação explicitado pelos colaboradores acerca de suas vivências manifestando a subjetividade e a objetividade das relações sociais e culturais por eles experienciadas* (BOLZAN, 2006, p. 386).

3.4 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Neste estudo, o contexto da pesquisa macro do estudo é a Rede Pública Municipal de Educação de Santa Maria/RS, município localizado na região centro do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), atualmente, conta com uma população estimada de 285.159 habitantes, conforme o censo de 2021, cidade pela qual é referência para a região e está entre as cinco maiores cidades do Rio Grande do Sul.

Figura 2 - Localização de Santa Maria no Estado do RS

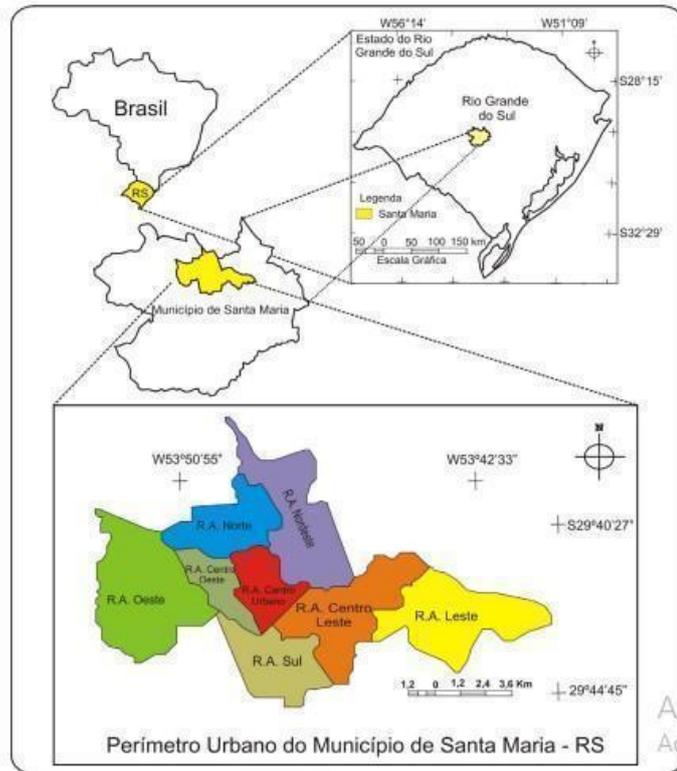


Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Maria (https://www.santamaria.rs.gov.br/arquivos/baixar-arquivo/documentos/doc_202207050956-5008.pdf)

Santa Maria, tem extensão territorial de 1780.194 km², e sua educação (6 a 14 anos) destaca-se com a porcentagem de 98.1%, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), senso de 2010. O município foi emancipado em maio de 1858, segundo a história, seus primeiros habitantes foram os índios, e tem sua formação histórica assinalada por um acampamento militar que demarcou terras entre Portugal e Espanha, em 1797.

É considerada uma cidade universitária, pois tem campus sede da Universidade Federal de Santa Maria, idealizada e fundada pelo Professor Doutor José Mariano da Rocha Filho, no ano de 1960, conforme o site da Universidade Federal de Santa Maria.

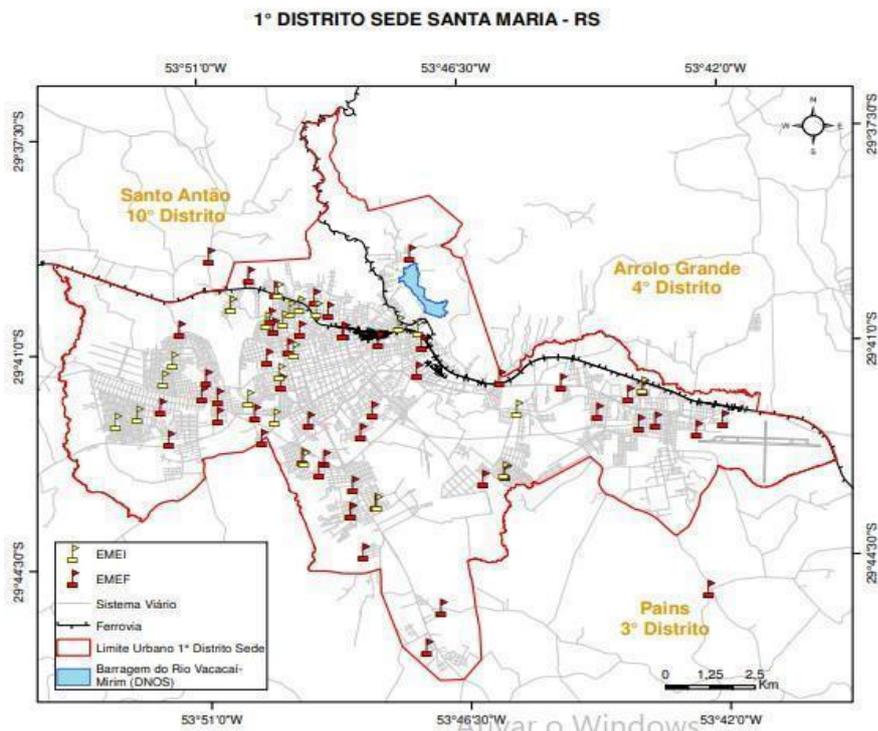
Figura 3 - Mapa de localização da cidade de Santa Maria/RS.



Fonte: <https://www.seer.ufrgs.br/bgg/article/download/41475/29826>

Santa Maria destaca-se pelo número de escolas, na Secretaria Municipal de Educação, sendo um total de 78 escolas, entre elas, 54 escolas de ensino fundamental, 22 escolas de educação infantil e 2 escolas profissionalizantes, tendo cerca de 20.000 estudantes ativos, conforme o artigo da prefeitura municipal, SMEd em números (2022). Segue a figura da distribuição das escolas do/no município:

Figura 4 - Distribuição das escolas do município de Santa Maria/RS.



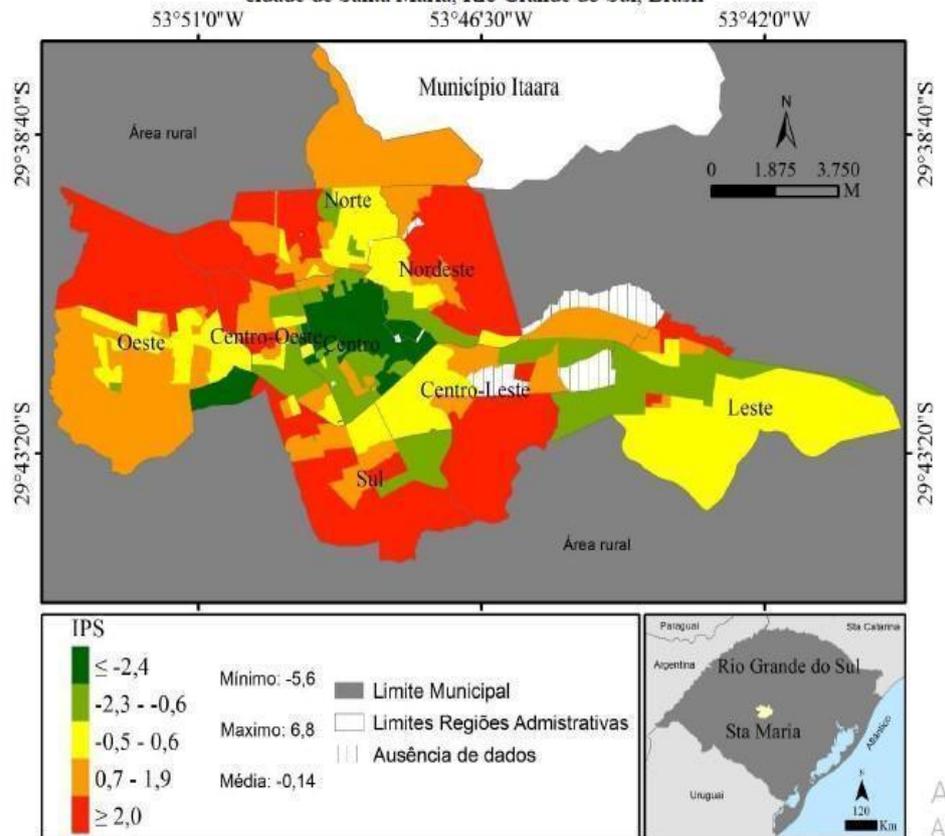
Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Maria (https://www.santamaria.rs.gov.br/arquivos/baixar-arquivo/documentos/doc_202207050956-5008.pdf)

Como contexto micro desta pesquisa, destacamos para a seleção de cinco escolas municipais do município, tendo como critério, as localizadas em bairros com índices de vulnerabilidade social, conforme Faria, Savian e Vargas (2019), em seu estudo sobre territórios com privação social no município de Santa Maria/RS.

O município de Santa Maria/RS é compreendido a partir das regiões: norte, sul, leste, oeste, centro, nordeste, centro-leste e centro-oeste, dentre os quais há regiões com maior destaque nas condições de privação social. A figura que segue explicita as regiões, sinalizadas a partir dos indicadores de privação social, de acordo com Faria, Savian e Vargas (2019)

Figura 5 - Regiões destacadas com privação social no município de Santa Maria/RS.

Figura 2 – Distribuição espacial do Índice de Privação Social (IPS) por setores censitários da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil



Fonte: Base cartográfica do IBGE/Elaborado pelo autor (2018).

Fonte: Faria, Savian e Vargas (2019, p. 8)

Conforme os autores Faria, Savian e Vargas (2019), a privação social é uma manifestação da pobreza e limiar da exclusão social. Em suas palavras:

De fato, a pobreza é uma questão de ausência, no território, das condições materiais e imateriais necessárias ao desenvolvimento da vida. Nos termos de Sen (2010), trata-se de uma situação de desvantagem que se manifesta na privação individual e coletiva das capacidades de desenvolvimento humano. Portanto, a pobreza é uma questão ontológica na explicação das desigualdades e iniquidades sociais. (FARIA, SAVIAN E VARGAS, 2019, p. 235)

Destacam desta forma, que sua análise pautou-se no índice de privação social (IPS), a partir de indicadores sociais: necessidades humanas básicas, os fundamentos do bem-estar e as oportunidades sociais.

Visando identificar a distribuição espacial geral de índices de privação social (IPS) por setores censitários da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, os autores, destacam com maior índice as regiões destacadas em vermelho, destacando-se pontos específicos e diferentes na região nordeste, sul, centro-oeste, oeste e centro-leste. As regiões sul, oeste e

norte, se destacam em laranja, com também índices fortes de privação social. A região leste se destaca em amarelo com uma posição mediana de privação social, a região centro, não se destaca com privação social e apresenta-se em verde, com os menores índices.

Os autores, destacam, contudo, que mesmo com índices menores de privação social (IPS) de determinadas regiões, *não há territórios totalmente ausentes da privação. Por isso, o tange entre mínimo e máximo dos resultados do IPS vai expressar a própria soma dos valores normalizados, sendo que a própria normalização através do z-score não estabelece esse limiar.* Portanto, não se *pode* pensar esse indicador como os indicadores fechados (FARIA, SAVIA E VARGAS, 2019, p. 238-239).

Desta forma, a partir das indicações dos estudos de Faria, Savian e Vargas (2019) buscamos identificar as escolas municipais de ensino fundamental, a partir das regiões utilizando dados da pesquisa de Klein (2019), resultando na organização expressa na tabela que segue:

Quadro 5 - Escolas municipais por região

Regiões	Instituições	Regiões	Instituições
OESTE	EMEF Professora Erlinda Minoggio Vinade	CENTRO - LESTE	EMEF Miguel Beltrame
	EMEF Professor Adelmo Simas Genro		EMEF Diácono João Luiz Pozzobon
	EMEF Irmão Quintino		EMEF Maria de Lourdes Ramos Castro
	EMEF Professora Altina Teixeira		
	EMEF Martinho Lutero		
	EMEF Pinheiro Machado		
	EMEF Leduvina da Rosa Rossi		
	EMEF Professor Sérgio Lopes		
NORDESTE	EMEF Lourenço Dalla Corte	LESTE	EMEF Santa Helena
	EMEF Professora Hylda Vasconcellos		EMEF Vicente Farencena
			EMEF Renato Nochi Zimmermann
			EMEF Julio do Canto
EMEF Padre Nóbrega	EMEF Antônio Gonçalvez do		

			Amaral
	EMEF Oscar Grau		EMEF Livia Menna Barreto
	EMEF Professora Francisca Weinmann		EMEF Padre Gabriel Bolzan
CENTRO – OESTE	EMEF Fontoura Ilha	SUL	EMEF Ione Medianeira Parcianello
	EMEF Professora Edy Maya Bertona		EMEF Reverendo Alfredo Winderlich
	EMEF Pão dos Pobres Santo Antônio		EMEF São Carlos
	EMEF Castro Alves		EMEF Zenir Aita
	EMEF Duque de Caxias		EMEF João da Maia Braga
			EMEF Pedro Kunz
NORTE	EMEF Chácara das Flores	ESCOLAS RURAIS	EMEF Professora Rejane Garcia Gervini
	EMEF Professora Maria de Lourdes Bandeira		EMEF Junto ao CAIC Luizinho de Grandi
	EMEF Nossa Senhora da Conceição		
	EMEF Nossa Senhora do Perpétuo Socorro		EMEF Bernardinho Fernandes
	EMEF Euclides da Cunha		EMEF Irineo Antoline
	EMEF São João Batista		EMEF João Hundertmarck
	EMEF Intendente Manoel Ribas		EMEF José Paim de Oliveira
	EMEF Lidovino Fanton		EMEF Major Tancredo Penna de Moraes
	EMEF Tenente João Menna Barreto		EMEF Santa Flora

Fonte: Klein (2019, p. 54), adaptada pela autora.

Diante do resultado obtido, definimos 5 escolas conforme as regiões que se destacam como mais vulneráveis, de acordo com os indicadores de privação social, sendo duas instituições selecionadas da região em vermelho com maior índice da região centro-leste e sul,

uma escola da zona destacada em laranja sendo a região oeste, por fim, duas escolas na zona amarela as regiões norte e leste.

Quadro - 6 Instituições escolhidas por região.

Regiões	Instituições
Regiões centro leste e sul	2 instituições
Região oeste	1 instituição
Regiões norte e leste	2 instituições

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, as escolas selecionadas foram contatadas, apresentando o estudo e solicitando indicações sobre professores que contemplassem o critério adotado no estudo², o qual referia-se a condição de estar atuando, na escola, em tempo superior a 5 anos. Dentre as seis instituições selecionadas, recebemos o retorno e o aceite de professores de atuantes de 5 instituições, as quais estão apresentadas na tabela que segue:

Quadro 7 - Escolas que participaram da pesquisa

Regiões	Escolas
Região sul	Escola Municipal de Ensino Fundamental CAIC Luizinho de Grandi
Região centro-leste	Escola Municipal de Ensino Fundamental Diácono João Luiz Pozzobon;
Região oeste	Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Sérgio Lopes;
Região norte	Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista;
Região leste	Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto.

Fonte: Elaborado pela autora.

- **Escola Municipal de Ensino Fundamental CAIC Luizinho Grandi**

A instituição da rede municipal de Santa Maria/RS, Escola Municipal de Ensino Fundamental CAIC Luizinho de Grandi, localizada na região sul, no bairro Lorenzi, na rua

² Os critérios adotados estão explicitados no item 4.4

Olga Parcianello Lorenzi. Conta com aulas nos turnos de manhã, tarde e noite, contando com as etapas de educação infantil e ensino fundamental anos iniciais e finais, e com a modalidade ensino de jovens e adultos (EJA), com o número de 15 turmas. Criado em 1994, conforme o Projeto Político Pedagógico (2021, p. 19)

O CAIC Santa Maria é uma unidade da rede pública de ensino vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Localizado na cidade satélite de Santa Maria, atende em 2021 estudantes da zona urbana e rural, a partir da Educação Infantil, até o 5ª ano Fundamental de 9 anos. São 18 turmas da Educação infantil (Primeiro Ciclo), 49 turmas do 1º ao 5º ano (Segundo Ciclo fundamental I e II) , 2 turmas de Classe Especial.. Num total de 1436 estudantes matriculados.

Figura 6 - Escola Municipal de Ensino Fundamental CAIC Luizinho de Grandi.



Retirado do facebook da escola

<<https://www.facebook.com/photo?fbid=103351966495914&set=a.103351963162581>>

- **Escola Municipal de Ensino Fundamental Diácono João Luiz Pozzobon**

Também no município de Santa Maria/RS, alocada em um grande lócus de privação social, na região centro-leste, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Diácono Pozzobon, localizada no bairro Diácono João Luiz Pozzobon, na rua Hilda Conceição Colussi Berleze.

Figura 7 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Diácono João Luiz Pozzobon.



Fonte: retirada do site da prefeitura <<https://www.santamaria.rs.gov.br/noticias/18088-emef-diacono-joao-luiz-pozzobon-realizara-no-sabado-mutirao-de-revitalizacao-do-espaco-fisico>>

- **Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Sérgio Lopes**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Sérgio Lopes, localizada na região oeste do município de Santa Maria/RS, no bairro Renascença, na rua Irmã Dulce. Conta com as etapas da educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental, atendendo nos turnos da manhã e tarde. Conforme Silva (2023, p.43):

A atual Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Professor Sérgio Lopes tem sua origem com o nome de Escola Vila Renascença. Sua construção foi iniciada em janeiro de 1978 e inaugurada em outubro do mesmo ano, contando com 200m² de área construída, em terreno doado à Prefeitura Municipal pelo Sr. José Carnellosso, o responsável pela olaria da comunidade. A comunidade era uma ocupação [...]. As empresas de alimentos de Santa Maria jogavam no arroio Cadena as latas com produtos vencidos. As famílias da vila Renascença viviam desses alimentos, as crianças entravam no rio para buscar essas latas. A hora do recreio permitia que o lanche ou refeição fosse entregue a quem viesse pedir, e fazia-se fila na porta da escola.

Figura 8 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Sérgio Lopes



Fonte: retirada do facebook da escola

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=880598779059151&set=a.527120632547132>

- **Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista, localizada na rua Enio Brenner, no bairro Divina Providência, na região norte do município de Santa Maria/RS, a 3km do centro da cidade, em uma zona periférica do município.

A escola funciona em dois turnos, e conforme Costa (2023) com oito turmas, pela manhã atende as turmas 1ºB, 4ºB, 5ºA, 5ºB. Pela tarde atende as turmas de 1ºA, 2º, 3ºA, 4ºA. Ainda há o Atendimento Educacional Especializado trabalhando com 12 crianças em seus respectivos contra turnos. E completou 55 anos de fundação.

Localizada, conforme Costa (2023, p. 63):

[...] em uma zona de vulnerabilidade social, próximo a um loteamento popular, que foi criado na periferia da cidade no ano de 2011 com intuito de beneficiar com as moradias famílias carentes, já cadastradas junto ao município, que viviam em áreas de risco ou em rota de obras, e que precisavam ser removidas. O Loteamento da Vila Brenner possui um total de 386 unidades habitacionais, os imóveis têm 35 m² de área, com dois quartos, banheiro e sala com cozinha americana. Entretanto sabe-se que junto às casas cedidas pela prefeitura as famílias fazem “puxadinhos” e vão agregando outras famílias no mesmo ambiente.

Figura 9 - Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista.



Fonte: retirada do facebook da escola

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=1384000368499222&set=a.1384000425165883>

- **Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto**

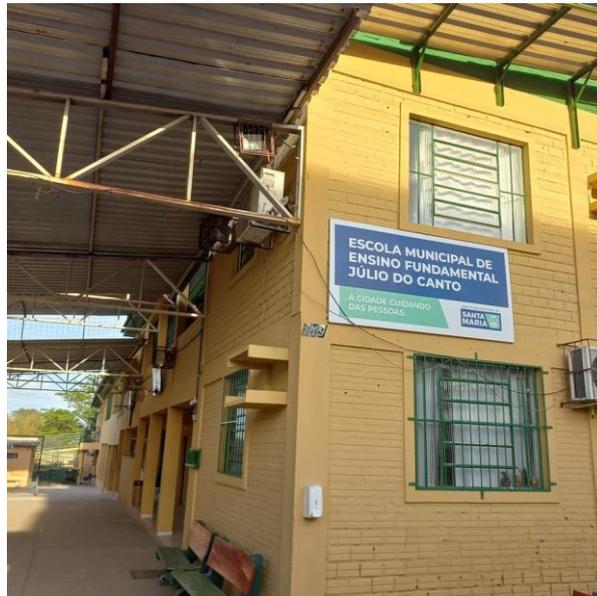
Localizada no município de Santa Maria/RS, no bairro Camobi, na região leste, zona vulnerável, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto, na rua Bolívia. A escola conta com as etapas de educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino

fundamental, com a modalidade de ensino de jovens e adultos (EJA). Conta com aulas no turno da manhã, tarde e noite. Em relação a sua historicidade, encontra-se no Projeto Político Pedagógico da escola sobre sua fundação:

A escola foi fundada em 22 de março de 1976, com a denominação “Escola Municipal Reunida da Vila Soares do Canto”. Logo em seguida foi substituída por “Júlio do Canto”. Em 1984, recebeu o nome de “Escola Municipal de 1º grau incompleto Júlio do Canto”. Em 1989, aconteceu a primeira eleição direta para eleger a direção da escola, na qual foi eleita a profª Carla Raquel de Gregori. Em 1990 foi criado o Centro Cívico Norberto José Kipper e, em 1991, o aluno Anderson Escobar Trindade desenhou a Bandeira que representaria esta Instituição Escolar. O atual prédio, que foi construído em 1994 e que, a partir de 1997 recebeu a denominação de “Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto” (PPP, 2020, p.6).

Conforme o Projeto Político Pedagógico (2020) da escola, as famílias convivem com conflitos sociais constantes, gerados por vícios de drogas, alcoolismo, e outros delitos como roubos, assaltos, tráfico, assassinatos, violência doméstica, sendo uma comunidade com alto índice de drogadição conhecida popularmente como “Beca do Beijo”. (VIVIAN, 2023)

Figura 10 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto.



Fonte: retirada do facebook da escola

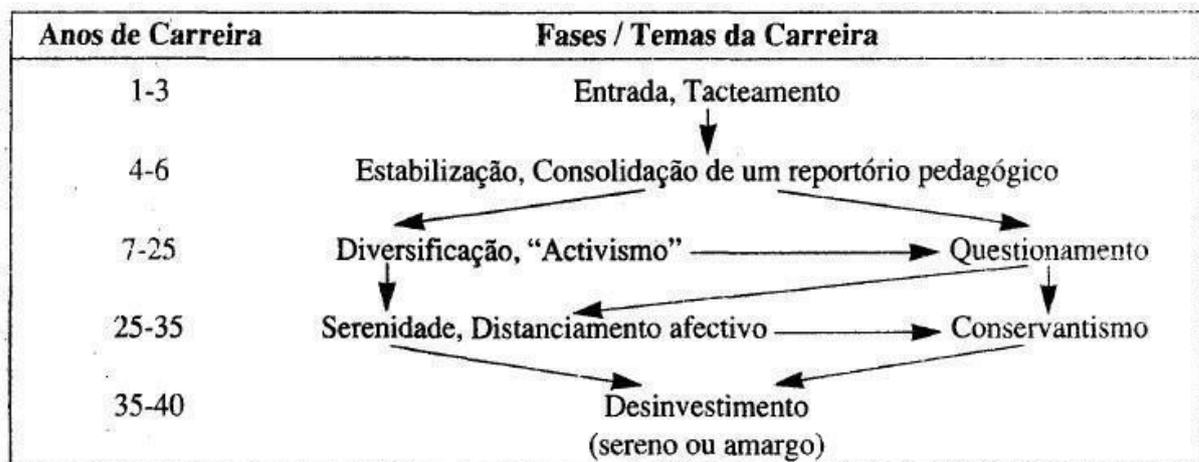
<<https://www.facebook.com/photo?fbid=586181456640009&set=a.565763725348449>>

3.5 SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi desenvolvida com 8 professoras da rede municipal de Santa Maria/RS, as quais tem sua atuação em cinco das instituições selecionadas para o estudo. Os critérios para seleção dos sujeitos foram:

1. Atuação em escolas localizadas nas regiões de maior vulnerabilidade social do município de Santa Maria/RS;
2. Ter experiências nestes contextos superior a 5 anos, seguindo a categorização proposta de Huberman (1992), referente a fase da estabilização, a qual reportaria aos quatro, cinco e seis anos, como uma etapa decisiva no desenvolvimento e um contributo para uma mais forte afirmação do eu, pelo qual não evita e nem adia ações e escolha. Nesta fase, segundo o autor, preponderam escolhas subjetivas do comprometer-se definitivamente, tendo o parâmetro propriamente pedagógico, em termos de competência pedagógica, juntamente a um sentimento de estar à vontade no plano pedagógico, expressando maior segurança com o trabalho que realiza. Assim, de acordo com este autor, nesta etapa, podem ocorrer fases e ciclos de experimentação e de diversificação.

Figura 11 - Fases da carreira conforme Huberman (1992).



Fonte: Huberman (p.47, 1992)

Nesta perspectiva, os professores colaboradores do estudo foram:

- duas professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto;
- duas professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental CAIC Luizinho Grandi;
- duas professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista;
- uma professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Diácono João Luiz Pozzobon;
- uma professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Sérgio Lopes.

O quadro que segue apresenta as professoras participantes do estudo, as escolas selecionadas por cada região, o tempo de atuação na escola e a formação das professoras participantes do estudo.

Quadro 08 – Regiões, escolas, professoras participantes, tempo de atuação e formação.

Regiões	Escolas	Codiname das professoras	Tempo de atuação na docência	Tempo de atuação na escola	Formação
Região sul	Escola Municipal de Ensino Fundamental CAIC Luizinho de Grandi	Borboleta Colorida	21 anos	13 anos	Magistério Graduação em Geografia Especialização em Geociências Graduação em Pedagogia Especialização em Alfabetização e Letramento
		Borboleta Marrom	8 anos	5 anos	Graduação em Pedagogia Mestrado e Doutorado em Educação
Região centro-leste	Escola Municipal de Ensino Fundamental Diácono João Luiz Pozzobon;	Borboleta Branca	18 anos	6 anos	Graduação em Pedagogia Mestrado Profissional em Educação
Região oeste	Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Sérgio	Borboleta	17 anos	8 anos	Graduação em Pedagogia Mestrado e Doutorado

	Lopes;	Verde			em Educação
Região norte	Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista;	Borboleta Amarela	11 anos	5 anos	Magistério Graduada em Pedagogia Especialização em Alfabetização e letramento
		Borboleta Laranja	13 anos	6 anos	Graduada em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia
Região leste	Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto.	Borboleta Rosa	13 anos	6 anos	Graduação em letras/espanhol e pedagogia Mestrado Profissional em Educação
		Borboleta Azul	11 anos	5 anos	Graduada em Pedagogia Mestrado e Doutorado em Educação

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando a dimensão de anonimato das professoras, os sujeitos serão denominados como Borboleta Rosa, Borboleta Azul, Borboleta Amarela, Borboleta Laranja, Borboleta Colorida, Borboleta Marrom, Borboleta Branca e Borboleta Verde.

Denominadas de borboletas, devido ao seu ciclo de metamorfose, das sequências de grandes mudanças, da constante transformação e renovação que podemos associar ao ambiente da educação, principalmente em contextos de vulnerabilidade social, tendo diferentes circunstâncias e momentos vivenciados diariamente no âmbito educacional vulnerável, tendo de ser adaptados e transformados para um significativo processo no desenvolvimento profissional docente, para sua construção profícua da professoralidade.

Visa-se as diferentes cores, representando os diferentes sentidos harmônicos e as vibrações a partir de cada cor, para os diferentes ciclos das metamorfoses e trajetórias trilhadas em cada contexto social e momentâneo das docentes entrevistadas.

- Borboleta azul: representa harmonia e paz;
- Borboleta verde: significa saúde, recuperação, força e cura de doenças;
- Borboleta amarela: representa vitalidade e prosperidade;
- Borboleta colorida: pura alegria;
- Borboleta laranja: é simbolizada pelo fogo;
- Borboleta marrom: traz consigo o recomeço, a renovação e mudanças;
- Borboleta branca: trazem calma, tranquilidade, equilíbrio e paz;
- Borboleta rosa: representa a feminilidade, pureza e força;

O quadro que segue apresenta as professoras e suas respectivas escolas e regiões.

Quadro 9 - Regiões, escolas e codinome das professoras.

Regiões	Escolas	Codinome das Professoras
Região sul	Escola Municipal de Ensino Fundamental CAIC Luizinho de Grandi	Borboleta Colorida Borboleta Marrom
Região centro-leste	Escola Municipal de Ensino Fundamental Diácono João Luiz Pozzobon;	Borboleta Branca
Região oeste	Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Sérgio Lopes;	Borboleta Verde
Região norte	Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista;	Borboleta Amarela Borboleta Laranja
Região leste	Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto.	Borboleta Rosa Borboleta Azul

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando os codinomes definidos, apresentamos as professoras:

Da **Escola Municipal de Ensino Fundamental CAIC Luizinho Grandi**, participaram a **borboleta colorida e a borboleta marrom**.

A **borboleta colorida** atua desde o ano de 2003 na rede municipal de Santa Maria e na rede estadual desde o ano de 2012. Na escola CAIC Luizinho Grandi atua desde 2010. É formada no magistério, curso normal, graduada em Geografia e especialização em geociências. Posteriormente cursou Pedagogia e na sequência fez uma especialização em alfabetização e letramento.

A docência despertou interesse em mim, desde quando eu ainda era estudante, na fase de escolha de curso para vestibular e a minha irmã mais velha, mais velha que eu, ela era professora dos anos finais de biologia e assim sempre tive um certo, uma certa curiosidade e tal e acabei me adentrando na área da Educação, é muito bom. Minha primeira graduação é geografia, então eu fiz o concurso quando ainda era permitido curso normal, o magistério, depois quando eu entrei eu já tinha terminado geografia, mas eu entrei pelo curso normal, também me especializei em geociências, e daí continuei estudando e me formei em pedagogia. (Borboleta Colorida)

A **borboleta marrom** dedica suas quarenta horas na mesma escola. Por dois anos trabalhou no Programa de Atendimento Especializado Municipal (PRAEM). Está a cinco anos na escola, desde que entrou na docência na rede pública municipal, sua única experiência como docente. Tendo também experiência em tutoria no curso de Pedagogia EAD, visando também, que fez mestrado e doutorado em educação.

Eu não me imagino sem dar aula, é uma paixão mesmo assim sem conhecer, depois que eu vi como é que era, eu gostei muito. (Borboleta Marrom)

Da **Escola Municipal de Ensino Fundamental Diácono João Luiz Pozzobon**, temos a **borboleta branca**, que conforme seu relato:

Eu nunca quis ser professora, mas eu sempre gostei de estudar, sempre, a vida toda gostei de estudar, eu sempre gostei muito de estudar, e aí quando eu terminei o ensino médio, sempre em escola pública, eu via que meus colegas, mesmo sendo escola pública eles faziam cursinho pré-vestibular e tudo mais, e eu lá com 16/17 anos eu achava que se eu não fizesse como eles faziam, se eu não tinha dinheiro para fazer e não fazia, então eu não ia conseguir passar em outras coisas, então eu resolvi fazer pedagogia, porque era o que tinha o ponto de corte mais baixo na época, e aí eu resolvi fazer pedagogia porque eu queria continuar estudando. (Borboleta Branca)

Formou-se no ano de 2005, no curso de Pedagogia, desde então, atua em escolas particulares, entrou na rede municipal no ano de 2011, e dois anos após assumiu também a

rede estadual. Atualmente dedica-se às quarenta horas apenas na rede municipal. Atua na escola CAIC Luizinho Grandi desde o ano de 2018, completando seis anos na mesma escola.

Na **Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Sérgio Lopes**, temos a **borboleta verde**, ela atua na docência há dezessete anos, está na mesma escola desde o ano de 2016, há oito anos. Tem graduação em pedagogia, mestrado e doutorado na área da educação. No momento atua com vinte horas na coordenação pedagógica da escola e as outras vinte com uma turma da educação infantil.

Eu vim para Santa Maria para me preparar para o vestibular e tal, e eu trabalhei em uma escolinha, uma creche, como auxiliar e foi por aí que eu gostando né, deste trabalho com a docência, de estar com as crianças, trabalhar com as crianças, de ensinar, e foi por aí que eu fui pra pedagogia, comecei a cursar. Eu fiz estágio numa turma de educação infantil e foi quando eu me apaixonei pela educação infantil, a professora que estava atuando ali naquela turma, acho que foi decisiva para escolher estar com a educação infantil. (Borboleta Verde)

Duas professoras, da **Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista**, são denominadas **borboleta amarela e borboleta laranja**.

A **borboleta amarela**, tem magistério e graduação em pedagogia, trabalhou em escola privada e no ano de 2018 foi nomeada na rede municipal de Santa Maria/RS. No ano seguinte iniciou uma suplementação na escola que está alocada até hoje, EMEF São João Batista. E tem especialização em alfabetização e letramento.

Não é uma coisa de mexer né mas, tem coisas que a gente nasce né com um brilho nos olhos então assim como eu te falei né, a minha realidade era bem humilde né, então a escola para mim era um lugar que eu gostava de estar, era um lugar que me chamava atenção e algumas professoras me marcaram, por exemplo, uma professora que eu tive na pré-escola ela me marcou muito pela questão da afetividade, era muito essa coisa do carinho, do conversar sabe e eu era muito introspectiva, não era muito de falar sabe e isso assim me marcou muito então aquele momento de ir para escola e os meus pais sempre foram muito de estimular esse lugar da escola. (Borboleta Amarela)

A **borboleta laranja**, docente da mesma escola mencionada acima, desde 2011, trabalhou em escolas da rede privada, iniciou nas escolas da rede municipal no ano de 2015, tem graduação em pedagogia, e iniciou no ano de 2018 na EMEF São João Batista, pelo qual foi seu primeiro contexto com escolas vulneráveis.

Vou pra pedagogia pensando que seja a mesma linha da área das humanas e se eu não gostar eu desisto no meio do ano, e daí fui indo, eu pensei dentro da pedagogia que eu podia ser psicopedagoga, trabalhar com clínica, já que eu não queria sala de aula né, e aí fui gostando, fui me identificando tanto que mesmo com a sala de aula, eu tenho a parte clínica que eu gosto e a gente sabe que hoje em dia, viver só disso, da clinica, não dá, eu pelo menos hoje não conseguiria então tu acaba tendo que ficar dentro de sala de aula por motivos de sobrevivência mesmo né, de salário. (Borboleta Laranja)

Da **Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto**, destacam-se duas professoras, denominadas **Borboleta Rosa e Borboleta Azul**.

A **borboleta rosa**, tem primeira graduação em letras português/espanhol formada no ano de 2018 e pedagogia no ano de 2019, entra na vida pública no ano de 2010, no estado dando aula de língua espanhola. Atualmente atua numa turma de educação infantil, turma mista de crianças de 4 anos a 6 anos, trabalhando 20 horas na rede municipal de ensino de Santa Maria/RS. Trabalha na Escola Municipal de Ensino Fundamental o Júlio do Canto desde 2018, fazendo 6 anos.

A minha história familiar eu acho que nem eu brinco, porque meu tataravô era professor, minha bisavó, minha avó, minha mãe, minha tia, sempre tive contato com professores assim na família só que eu quis até fazer o magistério. (Borboleta Rosa)

A segunda entrevistada da mesma escola apresentada, denominada **borboleta azul**, é graduada em Pedagogia, tem mestrado e doutorado em educação. Atua na docência já há 11 anos. Na escola está a 5 anos, sendo nomeada no município em 2018 entrando diretamente na escola que permanece. Trabalha na escola, com turmas de alfabetização no turno da tarde e com a coordenação no turno da manhã.

Antes eu trabalhava com o primeiro e o segundo ano. Agora eu tenho só o segundo de manhã, e eu trabalho com a coordenação, já trabalhei também em escolas privadas, com terceiro e quarto ano, mas aí o contexto era outro, também já trabalhei como professora substituta na universidade, trabalho também na UAB trabalhei na pedagogia por 10 anos agora tô na pós em gestão e acho que é isso assim. Aqui na escola são 5 anos vão fazer 5 anos esse ano desde 2018 trabalho 40 horas aqui agora.(Borboleta Azul)

Considerando as etapas indicadas por Huberman (1992) evidenciamos que as 8 professoras participantes do estudo, possam estar na fase da diversificação, uma vez que tem suas atuações docentes entre 07 e 25 anos, contudo, ao considerar o tempo de atuação na escola podemos inferir para outra possível etapa. O autor destaca em seus estudos (1992), as fases indicadas por ele, não seguem uma ordem fixa, nem têm a mesma duração para todos. Elas podem ocorrer para algumas pessoas e não para outras, já que algumas podem desestabilizar cedo, enquanto outras o fazem mais tarde, e algumas nunca o fazem. Encontrar padrões sequenciais não exclui a possibilidade de muitas pessoas nunca deixarem de explorar ou nunca alcançarem estabilidade, pois conforme Powaczuk (p.37-38) “há pessoas que desestabilizam cedo outras que o fazem mais tarde, outras que não o fazem nunca (...) o fato de encontrarmos sequências–tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a

exploração, ou que nunca estabilizem”. Assim, ao considerar o tempo de atuação na escola observamos para a possibilidade de 6 professoras estarem na etapa da estabilização, a qual corresponde a um tempo de 4 a 6 e, 2 professoras na etapa da diversificação, que corresponde de 7 a 25 anos.

3.6 INSTRUMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

Os instrumentos da investigação foram entrevistas narrativas, tendo-a como espaço narrativo para que os professores refletissem e revisitem seus processos e percursos formativos (re)construídos ao longo de suas trajetórias. Conforme Bauer e Gaskell (2008, p.90),

A entrevista narrativa é classificada como um método de pesquisa qualitativa (Lamnek, 1989; Hatch & Wisniewski, 1995; Riesman, 1993; Flick, 1998). Ela é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a idéia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. No modo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem.

Assim, Clandinin e Connelly (2015, p. 96), enfatizam a importância das histórias e narrativas na compreensão das experiências humanas, sendo considerada a narração como uma forma poderosa de capturar a complexidade das experiências humanas e de construir uma construção mais rica dos contextos estudados, por meio de entrevistas.

A entrevista narrativa visa a experiência como termo chave ao longo do diálogo. As vivências, retomam uma trajetória sócio histórica, enriquecida de experiências vividas ao longo do âmbito profissional e pessoal. Conforme a obra de Clandinin e Connelly (2015), explanam a ideia de Dewey (2015, p. 30), que a experiência é pessoal e social, portanto tanto o pessoal quanto o social estão sempre presentes. As pessoas são indivíduos e precisam ser entendidos como tal. Eles estão sempre em interação, sempre em um contexto social.

Neste sentido, nosso enfoque direcionou-se a análise das histórias e narrativas dos docentes em contextos educacionais, valorizando suas trajetórias pessoais e profissionais e o modo como se desenvolvem ao longo do tempo, suas experiências de sala de aula à luz das questões sociais e culturais impactam no trabalho docente.

Conforme Bolzan (2019), essa abordagem tem como característica principal explicitar as relações entre a atividade humana e as situações institucionais, históricas e culturais nas quais se dão as atividades, sem, no entanto, enfatizar uma análise psicológica dos achados.

Desta forma, elencamos tópicos guia a partir questões norteadoras:

- Trajetória pessoal e profissional na docência;
- Opção pela docência;
- Ingresso na carreira docente;
- Atuação em contextos de vulnerabilidade social;
- Desafios enfrentados nos contextos de vulnerabilidade social (durante a pandemia e pós pandemia);
- Pontos de suporte;
- Como se reorganiza diante dos desafios;
- A permanência nesta comunidade escolar em situação de vulnerabilidade social.

Para realização das entrevistas, entramos em contato inicialmente via e-mail com a Secretária Municipal de Educação (SMED) de Santa Maria/RS. Logo após com as escolas, apresentando o projeto de investigação e solicitando a mediação da escola para contatar professoras que se adequassem aos critérios de seleção dos professores definidos na investigação. Diante dos retornos das coordenações, foi feito o contato individual com os professores. Foi entrado em contato via e-mail e whatsapp com diversos professores, muitos não obtivemos retorno.

Aos que aceitaram o contato, foi imediato, e logo agendada entrevista conforme disponibilidade das professoras. As entrevistas foram realizadas via plataforma google meet, com autorização de gravação e fora do horário de trabalho dos docentes. As entrevistas tiveram duração em média de uma hora cada entrevista.

Para os fins de registros das entrevistas, foi utilizado a gravação, a partir das quais foi realizada a transcrição das narrativas dos professores, para posterior análise das narrativas. Assim, as narrativas dos docentes participantes foi o meio pelo qual se constituiu a tessitura da compreensão deste estudo.

3.7 AS ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO

A investigação foi realizada em três etapas, as quais passamos a explicitar:

□ **Etapa 1**

A etapa inicial do estudo contemplou a construção do projeto e sua apreciação no processo de qualificação no período de fevereiro de dois mil e vinte e três. Posteriormente, aos ajustes e considerações indicados pela banca foi realizado o registro da Plataforma Brasil, procedendo da documentação necessária, da qual consta a redação e a assinatura do termo de confidencialidade e do termo de consentimento livre e esclarecido que será apresentado aos participantes, a adequação do projeto aos moldes estabelecidos pelo comitê, a emissão da folha de rosto pelo Sistema Nacional de Informações de Segurança Pública (SISNEP) e o registro da pesquisa no Gabinete de Projetos do Centro de Educação.

□ **Etapa 2**

A segunda etapa da investigação contemplou o contato com as escolas e com os professores. A partir do aceite realizamos as entrevistas com as professoras.

□ **Etapa 3**

A terceira etapa foi destinada a transcrição e a análise das narrativas dos professores de forma a realizarmos a categorização dos achados e organização do relatório final da pesquisa.

3.8 CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO PERTINENTE À PESQUISA

Dentre as considerações éticas referentes à realização desta investigação, esclarecemos que a mesma esteve em consonância com as orientações disponibilizadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), através do site <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/cep>. Dentre as orientações destacamos: a autorização institucional, a redação e a assinatura do termo de confidencialidade e do termo de consentimento livre e esclarecido apresentado aos participantes no ato da entrevista virtual, a adequação aos moldes estabelecidos pelo Comitê, a emissão da folha de rosto pelo SISNEP e o registro da pesquisa no Gabinete de Projetos do Centro de Educação.

Após os procedimentos supracitados, o projeto de pesquisa foi encaminhado para apreciação e aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM. Somente após estes trâmites e que se deu o contato e agendamento com os sujeitos colaboradores do estudo.

Esse processo se deu individualmente, e ressaltamos a cada um dos professores participantes informações sobre o estudo, bem como sobre a livre iniciativa de participar da mesma, explicitadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A partir do aceite da participação, foram agendadas as entrevistas de acordo com a disponibilidade dos professores colaboradores, conforme seus horários respectivos sendo pela plataforma google meet.

3.9 ANÁLISE E DEFINIÇÃO CATEGORIAL

Após a transcrição das entrevistas, o material foi enviado aos professores para que pudessem complementar, revisar ou suprimir aspectos abordados em suas narrativas.

Na sequência passamos a análise de cada uma das entrevistas, as quais foram lidas na sua íntegra demarcando os aspectos significativos nas trajetórias docentes. Ressaltamos que tais aspectos tiveram como base os objetivos almejados para o estudo, os quais se constituíram em eixos de análise.

Após a leitura individual de cada uma das entrevistas, passamos a uma leitura transversal das mesmas. Tal processo exigiu a análise cuidadosa das narrativas docentes de forma a evidenciar os elementos recorrentes nas trajetórias docentes, considerando os objetivos do estudo.

Assim, a análise empreendida nos permitiu evidenciar que a construção da professoralidade em comunidades de vulnerabilidade social a partir de três dimensões categorias: **trajetórias docentes e sua correlação com as comunidades em situação de vulnerabilidade social, os desafios docentes no que tange ao trabalho e os indicadores de permanência dos professores nas escolas em comunidades em situação de vulnerabilidade social.**

Na dimensão categorial **trajetórias docentes e sua correlação com as comunidades em situação de vulnerabilidade social**, evidenciando como recorrências: o **confronto inicial com a realidade vulnerável** e a **responsabilidade social**.

Na dimensão categorial **os desafios docente no que tange ao trabalho**, evidenciando como recorrências: **convivência cotidiana com a privação das condições básica das crianças** (desestrutura familiar, privação de saúde e a violência cotidiana presente na vida das

crianças); **falta de suporte da família; ser suporte ao enfrentamento das crianças** (escuta e acolhimento aos discentes); **sensação de impotência e o ciclo de resiliência em construção.**

Por fim, na dimensão categorial **permanência dos professores em comunidades em situação de vulnerabilidade social: os pontos de suporte**, evidenciando como recorrências: **o apoio de colegas, a equipe escolar colaborativa e o ciclo de acolhimento.**

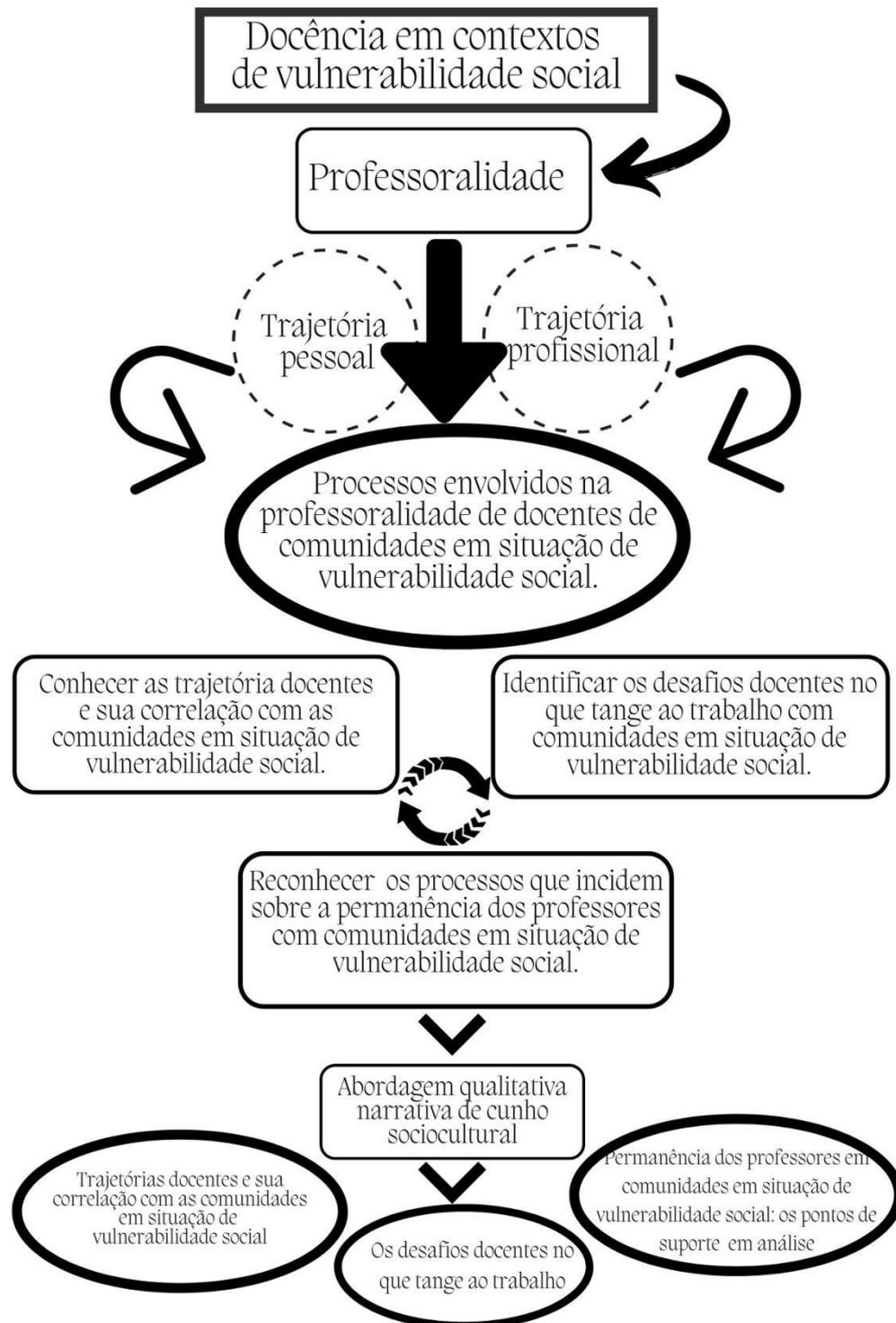
Quadro 10 - Dimensões categoriais.

	CATEGORIAS	RECORRÊNCIAS	
<u>A construção da professoralidade em comunidades em situação de vulnerabilidade social: a docência em questão</u>	Trajetórias docentes e sua correlação com as comunidades em situação de vulnerabilidade social	Inserção nos contextos de vulnerabilidade social	V U L N E R A B I L I D A D E E R E S I L I Ê N C I A D O C E N T E
		Choque com o real	
		Emergência da vulnerabilidade docente	
		Sentido de responsabilidade social	
	Os desafios docentes no que tange ao trabalho	Privação das condições básicas de sobrevivência das crianças	
		Falta de suporte	
		O confronto entre o ideal e o real	
		Ser suporte ao enfrentamento das crianças, a escuta e o acolhimento às crianças	
		Consciência de inacabamento e o fortalecimento do compromisso social	
	Permanência dos professores em comunidades em situação de vulnerabilidade social: os pontos de suporte em análise	Apoio de colegas (força do coletivo)	
		Equipe escolar colaborativa	
		Ciclo de acolhimento	

3.10 ESQUEMA REPRESENTATIVO DA PROPOSIÇÃO DO ESTUDO

Este esquema representativo foi desenvolvido a partir da proposição do estudo desenvolvido ao longo da pesquisa.

Figura 12 - Esquema representativo.



Fonte: Elaborado pela autora.

4 A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORALIDADE EM COMUNIDADES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: A DOCÊNCIA EM QUESTÃO

A construção da professoralidade se constitui a partir das vivências dos docentes que envolve não apenas o domínio dos conhecimentos, mas especialmente ao comprometimento ético, à busca contínua por desenvolvimento profissional e à reflexão sobre a prática pedagógica. Ser professor, envolve mais do que simplesmente transmitir conhecimento, requer um conjunto abrangente de saberes e fazeres, os quais decorrem das experiências vivenciadas ao longo de suas trajetórias.

Assim, ao buscarmos compreender o complexo caminho que os professores percorrem na construção da professoralidade em escolas inseridas em contextos de vulnerabilidade social, fomos em direção de conhecer as vivências e escolhas que as professoras realizam ao longo de sua trajetória de formação pessoal e profissional, entendida aqui como trajetória docente. Uma docência que envolve a perspectiva do sujeito continuamente desafiado a se reconstruir, se constituindo historicamente frente às ações e desafios. Conforme Santana e Pereira (2019, p.2) “o professor é o sujeito que escolhe a docência como uma expressão da vida, aceitando o risco de atuar no território da imprevisibilidade”, isto é, nos diferentes espaços educativos possíveis.

O professor, a partir de sua trajetória pessoal e profissional, constrói seus conhecimentos, a partir das suas experiências de vida e de formação, e está em constante transformação.

A análise empreendida nos possibilitou destacar a construção da professoralidade docente em comunidades em situação de vulnerabilidade social, sendo constituída a partir de três dimensões categoriais inter relacionadas, quais sejam: **trajetórias docentes e sua correlação com as comunidades em situação de vulnerabilidade social, os desafios docentes no que tange o trabalho e a permanência dos professores nas escolas em comunidades em situação de vulnerabilidade social.**

Na dimensão categorial **trajetórias docentes e sua correlação com as comunidades em situação de vulnerabilidade social**, observamos recorrências, como *o confronto inicial com a realidade vulnerável e a responsabilidade social*. Na dimensão categorial **desafios docentes no que tange ao trabalho pedagógico**, identificamos recorrências, tais como: *a convivência diária com a privação das condições básicas das crianças* (desestrutura familiar,

privação de saúde e a presença cotidiana da violência na vida das crianças), *falta de suporte da família, ser suporte ao enfrentamento das crianças escuta e acolhimento às crianças, sensação de impotência, ciclo de resiliência em construção.*

E como última dimensão categorial, **a permanência dos professores em comunidades em situação de vulnerabilidade social**, destacam-se recorrências como o *apoio de colegas, equipe escolar colaborativa, ciclo de acolhimento*

Como elementos que transversalizam a construção da professoralidade identificamos a vulnerabilidade e resiliência docente. Desta forma, nos próximos três subcapítulos analisaremos expressamos nossa compreensão sobre a complexidade da atuação docente nos contextos de vulnerabilidade social.

4.1 TRAJETÓRIAS DOCENTES E SUA CORRELAÇÃO COM AS COMUNIDADES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

A análise das trajetórias profissionais das professoras evidenciou que suas *inserções nos contextos de vulnerabilidade social*, se deram em momento posterior à formação inicial concluída e atuação profissional, após suas iniciação em instituições de ensino particulares. As narrativas das professoras assim expressam:

Já trabalhei também em escolas privadas, com terceiro e quarto ano, mas aí o contexto era outro. Aqui na verdade foi meu primeiro trabalho com comunidades vulneráveis, porque antes eu trabalhava ou trabalhei em escola particular. Eu trabalhei no Riachuelo, no Marista, que não tem essa questão da vulnerabilidade. Eu trabalhei na universidade. Aqui foi o primeiro contexto da escola pública mesmo, que eu tive contato. No início assim em 2018 quando eu entrei, foi um choque assim de realidade por mais que eu conhecesse, vivesse os estágios. (Borboleta Azul)

Eu comecei nas escolas do município em 2015 mas na São João Batista, onde é um contexto assim de mais vulnerabilidade que até então eu tenho tido contato, eu iniciei em 2018. Antes eu trabalhava em escola particular, desde 2011, antes eu trabalhei em creches durante a graduação, mas em escola particular eu trabalhei de 2011 a 2018, e eu sempre digo para as gurias e nas falas assim das entrevistas delas do mestrado ou em falas nossas mesmo, que a gente aprende ser professora mesmo quando a gente entra nesses contextos de vulnerabilidade, porque até então talvez pelo fato de eu estar em escola particular antes eu achava as coisas muito perfeitas, porque sala de aula modelo aquela que tu sempre espera encontrar e não que o rico não tenha problema sabe mas parece que é mais mascarado porque é feio os outros saberem que o teu por exemplo teu tio tá preso, diferente das crianças ali que vivem aquilo no dia a dia ali no São João e contam com maior naturalidade para gente sabe. (Borboleta Laranja)

Em 2009, eu fui contratada em uma escola particular de Santa Maria. Eu trabalhei nela dois anos e no início de 2011 eu fui nomeada de cara, aí eu saí do particular e assumi (...) Um dos contextos mais vulneráveis que eu trabalhei, é ali na Sérgio Lopes. Na verdade não foi uma coisa que eu procurei, eu caí ali na escola. Quando eu fui nomeada, era uma das escolas que era próxima da

onde eu moro e eu cheguei ali, ali é um contexto bem vulnerável. A vila é uma vila bem pequena, mas teve um outro contexto que eu trabalhei que é ali em Camobi que foi na escola, próxima ao beco do beijo, a Renato Zimmermann, ali também é um contexto bem vulnerável, foram dois dois contextos mais vulneráveis que eu trabalhei (Borboleta Verde)

Eu me formei em pedagogia em 2012, nesse período eu trabalhava desde o início da faculdade né para poder fazer estágio e tal até para conseguir a renda para me locomover e tal me formei na universidade também na pedagogia noturno né eu trabalhava de dia, estudava à noite, então em 2012 eu já estava numa escolinha da educação infantil particular na qual fiquei por vários anos até passar no concurso (Borboleta Amarela)

Eu fui para escola Pinheiro Machado, fui nomeada para escola Pinheiro Machado que era uma região que tinha uma certa vulnerabilidade, mas acho que não tão acentuada quanto aqui no CAIC. Aí eu passei também por uma escola aqui perto Francisco Avaime, eu acho que fiquei uns dois anos e aí surgiu a oportunidade de ir complementar no CAIC, complementar que é um segundo vínculo né tipo um contrato, e aí eu fui e fiquei um ano dois anos aí depois me transferi para lá porque eu sabia que a clientela é um tanto diferente assim para a gente lidar, os desafios também eram maiores, mas a receptividade, o apoio que a gente sempre teve lá, isso me chamou bastante, mas assim das escolas que eu passei aquela ali é que tem maior vulnerabilidade. (Borboleta Colorida)

Tem mais de dois motivos eu acho, porque foi assim, quando eu passei no concurso eu não tive opção quando eu fui assumir o cargo lá na SMED eles me deram apenas essa escola como opção, não tinha noção nem de onde era, qual era o contexto (Borboleta Marrom)

Eu trabalhei em escola particular muito tempo, desde 2001 a 2009, eu trabalhei em escola particular, só os estágios em escola pública (Borboleta Rosa)

Me formei em 2005, desde lá atuo sempre, não onde estou hoje, em 2005 eu comecei a atuar em escolas particulares sempre menores e depois que eu comecei no Fátima fui avançando para outras, daí Marco Polo, e tudo mais, e depois quando eu entrei no estado, não, na primeira matrícula do município, eu fiquei com particular e o município (Borboleta Branca)

Nessa perspectiva, é evidente observar que a decisão relativa à definição da instituição de ensino envolve preponderantemente as demandas da rede, as quais é possível inferir que as necessidades de lotação de novos professores é frequente. Tal circunstância nos remete às considerações de Ribeiro e Vóvio (2017, p. 82) pelo qual faz um estudo de diferentes pesquisas em relação aos territórios de vulnerabilidade social e a desigualdade escolar, e destacam citando estudos de Torres et al (2018) e Alves et al (2014)

Torres et al. (2018) buscaram compreender até que ponto as instituições e as políticas educacionais contribuem para a produção da desigualdade escolar. Identificaram os seguintes mecanismos institucionais que a produzem: as normas de alocação dos profissionais no sistema estadual e municipal que fazem com que professores que obtiveram baixa pontuação nos concursos públicos ou que acabaram de ingressar na carreira se dirijam às escolas de periferia, resultado que corrobora com Alves et al. (2014): maior incidência, nas regiões periféricas, de professores substitutos e temporários, e também rotatividade dos professores nas escolas.

Contudo, observamos que as inserções nas escolas públicas inseridas em contextos de vulnerabilidade social, se deram com matizes diferenciadas para os professores. As professoras Borboleta Marrom, Rosa e Branca, manifestam um direcionamento mais intencional para a inserção nestas comunidades, mesmo que tal manifestação não tenha sido considerada na alocação, como se evidenciam nas narrativas que seguem:

Eu não conhecia a escola nem o contexto, e daí claro, fui para conhecer, mas além disso eu sempre quis trabalhar nesse tipo, eu não queria muito trabalhar em escola assim, mais central com melhores condições. (Borboleta Marrom)

Eu comecei a ver que eu gostava muito de dar aula na escola particular, mas eu comecei a ver que não era uma realidade assim que eu queria ficar para sempre. Então daí quando eu gostei dessa coisa da vulnerabilidade mesmo gostei muito, acho que tem muitos atrativos, claro que a carreira pública também conta, mas não é só isso eu moro na esquina da escola que estamos citando, então é uma realidade que me interessa atuar, e aí quando eu entrei no público com o particular eu já fiquei meio assim balançada de continuar, eu via que era diferente, então daí eu fiz concurso para o estado, fiquei no município e no estado, e larguei os particular, daí me encontrei bem mais. (Borboleta Branca)

Teve uma época que eu fiquei pensando: eu não estudei tanto eu não fiz duas faculdade, especialização para ficar trabalhando na rede particular e ter que estar assim aguentando coisas, como é que eu vou dizer de cima para baixo sabe, ou tu faz desse jeito quando a gente não te quer mais sabe e tá sempre nessa corda bamba, e também dos pais aguentar desaforo dos pais, sabe porque sinceramente eu aguentei muito mais desaforo dos pais na escola particular do que na escola pública e daí então eu não quero isso para mim não. (Borboleta Rosa)

Consideramos que tais perspectivas podem incidir de modo distinto no processo de iniciação envolvido no contexto destas comunidades, podendo impactar nas dimensões de sobrevivência e descoberta que envolvem, o que Huberman (1992) denomina choque com o real. De acordo com este autor, em seus estudos sobre o ciclo de vida dos professores, o período inicial de inserção na carreira docente é concebido como o ponto de partida importante para compreendermos a sequência de ciclos que orientam o desenvolvimento profissional do professor. Indica, neste sentido, que a forma como este momento é vivido e reelaborado pelos docentes implica sobremaneira no modo como vai sendo reconfigurada suas experiências ao longo da trajetória docente. Desta forma, enfatiza para duas dimensões prevalentes neste estágio, as quais estão intrinsecamente relacionadas no que denomina choque com o real: a fase da sobrevivência e da descoberta.

O *choque com o real*, manifesta o primeiro contato com as complexidades do cotidiano docente, a partir das intercorrências e desafios, no que tange ao relacionamento com os alunos, com as escolas e as dificuldades inerentes ao exercício da profissão. É notório, que neste estágio, os professores enfrentam a adaptação a um ambiente muitas vezes inesperado e desafiador, no qual suas competências pedagógicas são postas à prova. O confronto inicial

com a realidade exige do professor desenvolver formas de sobrevivência e descobertas de modo a construir, a partir do tateamento pedagógico formas de enfrentamento às realidades que se apresentam. Conforme Huberman (1992, p. 39)

O aspecto da “sobrevivência” se traduz o que se chama vulgarmente o “o choque real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre as relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

De acordo com Huberman (1992), a sobrevivência remete ao confronto que os professores se deparam a partir da distância entre os ideais e as realidades cotidianas, exigindo do professor a retomada de seus saberes e fazeres, gerando não raramente muita insegurança do agir docente. Com relação ao aspecto da descoberta, refere-se ao entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade. Este autor indica que estes dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos paralelamente e é o segundo aspecto que permite suportar o primeiro. Entretanto, menciona a existência de perfis com um só destes componentes, impondo-se como dominante, indicando como característica principal desta fase a exploração, que pode assumir um caráter sistemático ou aleatório, fácil ou problemático de acordo com as condições do contexto institucional da iniciação do professor, como também de sua postura pessoal e profissional perante à docência.

Powaczuk, Bolzan e Agostinho (2019) em seus estudos sobre o ingresso na profissão de pedagogos, expressam esse período permeado de expectativas, entusiasmos, problemas, tensões e desafios. Uma etapa em que o jovem professor começa a fazer parte de uma instituição e a assumir responsabilidades profissionais. Esta situação acarreta sentimentos de incerteza em relação à capacidade para assumir o seu papel e fazer frente aos desafios da atividade profissional que está iniciando (POWACZUK, 2017). Por um lado, têm necessidade de adaptar-se ao grupo do qual passam a fazer parte e, por outro, precisam construir suas próprias concepções e identidades como profissionais docentes.

Estas adaptações retratam as tramas da resiliência docente sendo tecida, a partir das vulnerabilidades sentidas e assumidas pelos professores. Conforme Kelchtermans (2009) a vulnerabilidade é uma condição estruturante da docência que decorre da auto compreensão de que “A educação contém, inevitavelmente, uma dimensão de passividade, de coisas que

“estão a acontecer”, a “terem lugar” em vez de “serem feitas” ou “estarem feitas”. Na educação há sempre alguma coisa a acontecer que nem sempre é intencional ou planejado. E os professores encaram-no como uma sensação de *vulnerabilidade*.” (KELCHTERMANS, 2009, p. 62)

De acordo com este autor, a vulnerabilidade docente não pode ser compreendida como “uma categoria experiencial, mas sim como uma condição estrutural que constitui o caráter específico da relação educativa e, portanto, da autocompreensão dos professores” (2009, p. 83). Neste sentido, os professores ao longo de suas trajetórias precisam aprender a suportar a *emergência da vulnerabilidade docente*, pois conforme o autor Kelchtermans (2009, p.85)

[...] a vulnerabilidade não é apenas uma condição a ser suportada, mas também reconhecida, apreciada e até mesmo adaptada. Pode estar ligada ao argumento de Burbules de que a educação é uma ambição trágica: uma pessoa tem de se comprometer, enquanto tem em conta, simultaneamente, perspectivas de sucesso e fracasso.

Tal perspectiva, implica pensarmos a necessária politicidade da educação que como bem Freire (1996) envolve a compreensão sobre o ato educativo como “ação especificamente humana, de “endereçar-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos”, não sendo portanto neutra. Em suas palavras implica a assunção da raiz mais profunda da politicidade da educação que

[...] se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la. (FREIRE, 1996, p. 42)

Importa considerar que o modo como os enfrentamentos são vividos pelas docentes, e especialmente as deliberações que assume em suas escolhas, revelam-se respaldados em uma história de vida, nas experiências vividas. Ao se pensar histórias de vida, pensa-se em uma individualidade, e também em um coletivo que este docente está inserido. Josso (2002) afirma que a vertente dos objetos de saber e dos conhecimentos produzidos pelas abordagens das histórias de vida é, também, muito rica quanto mais individualizada. Pois, a partir da

individualidade se dará ações e pensamentos mais autônomos, sendo constituído pelas suas vivências pessoais e profissionais.

Desta forma, consideramos os contextos profissionais exigem que as perspectivas e definições docentes sejam elaboradas continuamente, respaldadas pelas dimensões socioculturais. Conforme Bolzan e Powaczuk (2019) a professoralidade se constitui a partir da realização de um sistema de atividades, as quais envolvem diferentes ações e operações, tendo em vista os processos para os quais são dirigidas, bem como as condições e circunstâncias concretas da vida pessoal e profissional dos professores. Assim, a professoralidade visa frisar sobre o sentido que cada um dá a si, para sua formação e para a sua trajetória, tencionando como cada docente se constitui como professor, tendo suas experiências, histórias e cultura como suporte dos processos de transformação que são colocados em andamento ao longo das trajetórias docentes. Conforme Powaczuk (2012, p.68)

Rupturas e a continuidades constituem-se como categorias reflexivas de seu constante desenvolvimento. Rupturas, pois sua produção vincula-se às transformações qualitativas do ser professor, as quais envolvem transformações no modo como as ações e operações são desenvolvidas, remetendo ao modo como o professor se relaciona com a docência. Já a continuidade expressa à intrínseca relação entre a fase inicial ou anterior e as possibilidades das transformações posteriores, trazendo consigo a ideia de que os processos de criação docente, não podem ser compreendidos sem que levemos em conta os seus referentes, enfim, as experiências que se constituem como substratos de sua elaboração.

Ao ser colocado à disposição em uma escola em contexto de vulnerabilidade social, é necessário refletir como o professor elabora os desafios que se depara, ao longo de seu exercício profissional, o que incide em suas condições de permanência, a partir das dimensões de vulnerabilidade e resiliência docente. A construção da docência, implica que compreendamos a produção de sentido sobre o que vivem, a partir dos significados sociais que experienciam, especialmente considerando o que indica Huberman (1992, p. 39):

Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro. Mas verifica-se, igualmente, a existência de perfis com uma só destas componentes (a sobrevivência ou a descoberta) impondo-se como dominante, ou de perfis com outras características: a indiferença ou o quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se aprendam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais).

Observamos como recorrência demarcadora do período de iniciação nesse contexto, o *sentido de responsabilidade social*, como elemento que permite que os professores reafirmam e redefinem suas escolhas iniciais de inserção na carreira docente:

Eu acho que a questão, de quando tu vem de uma realidade humilde tu entra na universidade tu tem toda essa oportunidade, que muitas pessoas não têm, tu pensa assim que tu tem um dever de auxiliar mais pessoas para que elas cheguem lá também, e eu penso que para mim que já atuei em outras escolas eu via que não era o meu lugar, não era aonde eu deveria estar, claro desenvolvia meu papel, mas eu sentia que faltava algo, que eu só senti que estava completo quando eu entrei na São João. (Borboleta Amarela).

[...] eu fiquei com particular e o município e aí eu comecei a ver que eu gostava muito de dar aula na escola particular mas eu comecei a ver que não era uma realidade assim que eu queria ficar para sempre, então daí quando eu gostei dessa coisa da vulnerabilidade mesmo gostei muito, acho que tem muitos atrativos, claro que a carreira pública também conta, mas não é só isso eu moro na esquina da escola que estamos citando então é uma realidade que me interessa atuar, e aí quando eu entrei no público com o particular eu já fiquei meio assim balançada de continuar, eu via que era diferente, então daí eu fiz concurso para o estado, fiquei no município e no estado, e larguei os particular, daí me encontrei bem mais. (Borboleta Branca)

Tem mais de dois motivos eu acho, porque foi assim, quando eu passei no concurso eu não tive opção quando eu fui assumir o cargo lá na SMED eles me deram apenas essa escola como opção, não tinha noção nem de onde era, qual era o contexto, eu não conhecia, a escola nem o contexto, e daí claro, fui para conhecer, mas além disso eu sempre quis trabalhar nesse tipo, eu não queria muito trabalhar em escola assim, mais central com melhores condições. Eu acho que, eu tinha muito a dar e ainda tenho sabe muito acrescentar para esse público, acho que eles necessitam muito assim de atenção, de carinho, de um olhar mais sensível, no olhar cuidadoso, um olhar amplo para todas as questões. (Borboleta Marrom)

Eu acho que é o fato de tentar, tentar pelo menos mudar alguma coisa na vida de alguns ali, claro que a gente sabe que não vai atingir todos, infelizmente, a gente tenta, mas o fato de tentar ajudar de alguma forma, nada melhor do que a educação, tentar fazer da melhor forma possível o meu papel. (Borboleta Colorida)

Acolhimento na verdade infantis quantos anos iniciais então a escola às vezes é o único lugar, a escola é o único lugar que elas vão ser escutadas, que elas vão ser acolhidas, onde também elas vão ter alimentação, muitas vezes, é onde muitas vezes a gente vai olhar para aquela criança e ver que ela precisa de um atendimento né, atendimento com fono, um atendimento né até com oftalmo, então eu acho que esses contextos assim, são muito desafiadores pra gente assim, e tem que ter um olhar muito sensível assim, não só pra criança como para a realidade da família sabe, que junto com a criança vem toda a família junto com a escola sabe, e eu penso que é isso assim, o professor que está nessas regiões, ele tem que ter, não é todo o professor que tem o perfil para estar ali sabe atendendo. (Borboleta Verde)

Observamos o sentido de responsabilidade social, como uma dimensão positiva da fase inicial da carreira docente, impulsionando o entusiasmo inicial e a exaltação por estar em uma situação de grande responsabilidade social. Assim, o ingresso na carreira pública pode ser considerado um desafio inicial impactante, suscitando uma atenção cuidadosa, um olhar atento e afetuoso para este local de trabalho e contexto que se encontra inserido. Contreras

(2016, p. 109), aborda uma discussão a partir das obras de Freire, pelo qual reflete e salienta sobre a responsabilidade social, destacando que:

Freire salienta a responsabilidade social presente no ato educativo, quando se refere à prática educativa, na qual o educador deve educar para a autonomia atento à responsabilidade para com o mundo. “Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra” pelo fato de que “a autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Para o educador popular, no sentido político do termo, “o fundamental no aprendizado é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume”.

Observa-se assim, que os docentes carregam consigo o desejo de retribuir aquilo que, um dia, lhes foi proporcionado pelas instituições públicas. Essa incumbência é motivada pela plena consciência da real necessidade de esforço e dedicação profícua a fim efetivamente impactar positivamente a comunidade que servem. O senso de responsabilidade que é constantemente ativado diante do desafio entre o que se almeja construir e o que de fato conseguem realizar, implica considerarmos as condições concretas sob as quais o trabalho docente se desenvolve. Em especial, quando nos deparamos em uma sociedade que naturaliza as desigualdades sociais, como no caso do contexto Brasileiro.

Desta forma, consideramos que o *sentido de responsabilidade social* pode impulsionar a resiliência docente, considerando-a como a capacidade de superação, os momentos de riscos e obstáculos na carreira docente que a vulnerabilizam. De acordo com Rezende e Machado (2017), superar adversidades, transportar barreiras, vencer limites, enfrentar desafios e desenvolver potencialidade são dimensões que caracterizam a resiliência.

Corroborando para esta compreensão Sousa (2016) quando destaca que um docente resiliente tem sua energia essencialmente direcionada nas oportunidades que a situação educativa lhe oferece, redefinindo prioridades, em que se apresenta como imprescindível uma ação de flexibilidade, com tolerância à ambiguidade e à incerteza, sem perda do equilíbrio emocional e intelectual. Em situações imprevistas e inesperadas são capazes de avaliar os riscos e as oportunidades. Neste sentido, um docente resiliente, apresenta como característica pessoal uma autoestima consistente, que apresenta uma convivência positiva, com flexibilidade de pensamento e autocontrole emocional, comprometendo-se com um projeto educacional, de espírito corajoso e apaixonado pelo que faz. (SOUSA, 2016).

Contudo, consideramos premente compreender que tal condição estruturante dos professores, a qual remonta a relação entre vulnerabilidade e resiliência docente implica pensarmos as condições sociais sob as quais se assentam as possibilidades de desenvolvimento da resiliência, dentre as quais estão as condições das instituições, as redes de apoio instauradas, e as condições de formação e de desenvolvimento profissional. Um percurso que envolve em nosso entendimento:

[...] não é a neutralidade da educação mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras. O respeito aos educadores e educadoras por parte da administração pública ou privada das escolas; o respeito aos educandos assumido e praticado pelos educadores não importa de que escola, particular ou pública. É por isto que devo lutar sem cansaço. Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir a que me destratam. (FREIRE, 1996, p. 42-43)

Neste sentido, a compreensão acerca dos processos que desafiam e vulnerabilizam a docência, ao longo do exercício continuado em instituições inseridas em comunidades de vulnerabilidade social, implica especialmente a forma como os professores se reorganizam diante dos enfrentamentos, revelando dinâmicas pessoais e sociais de exercício profissional, as quais que incidem em possibilidades de resiliência docente. Consideramos, ainda, que a perspectiva de continuidade nas instituições são fatores que podem sinalizar dimensões importantes deste processo. De acordo com Bolzan e Powaczuk (2020, p. 52-53)

[...] a reconfiguração da docência envolve um conjunto de demandas que se complexifica, na medida em que os profissionais tomam consciência das distintas condições, atribuições, conhecimentos e funções que precisam desempenhar, tendo em vista a abrangência do trabalho a que se dedicam. A instauração desse processo é influenciada pela ambiência institucional e pelo contexto sociocultural, configurando continuamente a produção de sentido de ser professor. Consideramos que a reconfiguração da docência não se esgota, mas se amplia, na medida em que os sujeitos buscam compreender as circunstâncias, e condições sociais com as quais precisam lidar na direção qualificar o trabalho que realizam.

Cabe salientar que as professoras participantes do estudo, conforme já destacado, atuam nas referidas escolas pelo menos a 5 anos. As professoras borboleta marrom, borboleta branca, borboleta amarela, borboleta laranja, borboleta rosa e borboleta azul tem sua atuação correspondente a 4 a 6 anos. Já as professoras borboleta verde e colorida atuam a mais e 7 anos na mesma instituição. Consideramos relevante destacar que tais trajetórias podem

sinalizar para perspectivas de estabilização (4º ao 6º ano de carreira), e ou diversificação. Segundo Huberman (1992), a etapa referente a estabilização emergiria o comprometimento definitivo e tomada de responsabilidade, sendo uma etapa de afirmação profissional. Já no período da diversificação (7º ao 25º ano de carreira) o autor que os percursos individuais podem divergir mais, contudo destaca para a recorrência de posturas de experimentação e de diversificação, manifestando a busca dos professores por novos estímulos, novas ideias e novos compromissos, emergindo como forma de manter o entusiasmo pela profissão, ou do desencanto, subsequente aos fracassos das experiências na sua profissão.

Neste sentido, dirigimos nosso olhar sobre os elementos que incidem no exercício continuado dos professores nos referidos contextos, evidenciando o modo como as professoras sentem e percebem os desafios que se deparam, e especialmente buscando compreender o modo como se reorganizam diante dos contextos que emergem.

4.2 OS DESAFIOS DOCENTES NO QUE TANGE AO TRABALHO: A VULNERABILIDADE EM QUESTÃO

A docência caracteriza-se como um trabalho complexo, o qual precisa ser analisado a partir das condições singulares de exercício. Ao buscarmos identificar os desafios que os professores se deparam evidenciamos como recorrente em seus cotidianos, a difícil tarefa de conviver cotidianamente *com a privação das condições básicas de sobrevivência das crianças*. As condições relativas a desestrutura familiar e a privação de saúde, de fome, assim como a violência cotidiana presente na vida crianças e adolescentes, impactam os professores sobremaneira, como evidenciamos nas narrativas que seguem:

Eles tem fome, eu tenho alunos que chegam, a aula começa uma hora, que é 13h30min eles querem saber da hora do lanche, é incrível assim, tá mas tu está com fome já? Tu almoçou? Não, não comi nada, minha mãe me acordou e me trouxe ou senão eu comi um pão e eles não tem noção ainda de tempo, porque é primeiro ano que eu tô, são pequenininhos, aí eu comi um pão Prof., eu comi um pão e vim, daí tipo deve ter sido o café, eu suponho, que seja o café, e eles não comeram mais nada e daí então eles tem fome, e daí a gente não dá conta de atender tudo. (...) Assim é com violência em casa, que eles veem relatando, criança que tu menos espera assim, vem com marcas que acaba que daí a gente acaba descobrindo que foi violência em casa, ou que eles contam (...) Outra coisa é a questão de material, a gente leva também, tudo que dá, eu estava dizendo também para as gurias, o gente que gasta é professor, o salário fica a maioria na escola, nessa realidade então muito mais, e lá não tem lista de materiais, a diretora não concorda com lista, tem outras escolas aqui do município que tem, pede material para os pais, lá não pede, não pode pedir, a não ser que alguém queira contribuir que tenha e leve assim a gente aceita, não vai dizer não, mas assim não passar a lista, então geralmente falta, não tem nada daí como não tem lista eles levam o básico que é lápis, borracha e daí aquilo começa a acabar e não repõe e daí a gente tem que levar,

desde cola, tesoura, lápis, borracha vai repondo porque eles não repõe, eles dão um no começo do ano e deu. (Borboleta Marrom)

A minha primeira turma foi antes da pandemia, e era uma turma que tinha muitas crianças com dificuldade e tu vê que isso é muito enraizado da própria questão familiar do meu pai não se alfabetizou, eu não me alfabetizei, então aquela coisa da família já zerar tu não vai conseguir porque eu também não conseguia ou de se perpetuar essa realidade sabe, mas no pós pandemia a gente teve bastante um aumento assim, dessa coisa que já estava aparecendo, mas que deu um bum sabe, a gente vê uma diferença tanto que informações desde antes quanto agora a gente vê essa coisa (Borboleta Amarela)

A falta de como eu falei, a desestrutura familiar, a privação de saúde, de acesso a tudo e por virem de famílias assim, filho do usuário do craque, então isso não permite essas coisas que já vem com eles, essas deficiências e mais o contexto da fome de outras coisas com que eles aprendam, então dos fatores que me desafia, e não seria que choca, mas me desmotiva muitas vezes. Essas crianças têm uma rotina pesada.. que é de buscar o irmão na escola, de dar comida para o irmão. Que nem outra coisa que me chocava muito, a gente sempre na hora de ir embora da escola particular, tu tinha que entregar para alguém que era autorizado a buscar, não que na pública não, mas o que eu quero dizer é que às vezes o irmão que é um ano dois mais velho vai buscar a criança na escola, isso para mim foi um choque a primeira vez. (Borboleta Laranja)

Antes da pandemia e agora também, sempre foi difícil. Assim a gente saber que tem crianças que não tem condições de levar uma bolacha, que eles se alimentam com o que tem na escola e muitas vezes os coleguinhas levam. Então essa questão da alimentação da nossa comunidade é para mim uma coisa muito forte, muito forte, sabe assim. Eu sofro muito, então, por isso que eu acabo sempre levando coisas para eles comer para família também. E também essa questão assim das agressões que a gente fica assim a gente fica sempre pensando ai meu Deus né, e dos relatos que eles falam assim né (Borboleta Rosa)

É assim para mim o que é mais difícil assim é a falta de suporte que as crianças têm em casa, porque aqui é a gente que faz por ela para elas na verdade e com elas e em casa eu não posso esperar que alguém possa ajudá-los eu não posso cobrar também porque infelizmente muitos pais nem alfabetizados estão, eu dou aula com um segundo ano e às vezes as mães vem me dizendo nas filas porque eu não fiz o tema porque eu não entendi que tinha que fazer sabe coisa simples assim. (Borboleta Azul)

Uma coisa que trava muito a gente, a falta de ajuda da família para essas crianças, claro que a gente sabe que muitos ali só tem acesso a esse mundo da educação na escola, em casa às vezes eles não tem nem o que comer, tu acha que eles vão ter um lápis e um papel para riscar para desenhar. Eles tem bastante carência, por exemplo de material, os outros anos sempre tinha mas como esse ano eu não tinha visto de vir para aula sem material, sem lápis, sem a borracha, sem a cola, sem a tesoura, são materiais de uso diário e é um material básico, sem mesmo. (Borboleta Colorida).

O cenário brasileiro é regido por fortes diferenças sociais e de oportunidades, criando um contingente de sujeitos em situação de privação e vulnerabilidade social. Desta forma, a vulnerabilidade social está relacionada à condição dos grupos de indivíduos expostos a riscos e baixa capacidade material, simbólica para enfrentar e superar os desafios com que se defrontam. A vulnerabilidade social é vista como desequilíbrio entre recursos materiais e simbólicos disponíveis ao sujeito e suas necessidades (POWACZUK, 2020).

De acordo com Morais, Raffaelli e Koller (2012), o conceito de vulnerabilidade social pode ser aplicado a pessoas que vivenciam situações de adversidade em seu cotidiano, ou

seja, a vulnerabilidade social pode estar associada a fatores de risco que afetam as pessoas e seu cotidiano. São considerados fatores de risco aqueles cujas condições ou variáveis provocam efeitos negativos ou indesejáveis, ou até mesmo comportamentos que comprometam a saúde e o bem-estar do indivíduo.

Conforme Pedersen e Silva (2013), a vulnerabilidade social extrapola a dimensão material, ou seja, a falta de recursos financeiros, devendo ser analisada com base na inter-relação entre os diversos fatores que compõem a estrutura social. Isso quer dizer que a vulnerabilidade social perpassa desde a qualidade de suas relações sociais, os serviços a que tem acesso ou dispõe e as formas de proteção proporcionadas pelo estado e que interferem na sua qualidade de vida e bem-estar.

Assim, na discussão proposta, importa considerar que o conceito de exclusão social antecede o conceito de vulnerabilidade social, sendo comumente relacionado a situações sociais como pobreza e marginalidade (LOPES, 2008). Contudo, a exclusão social, revela-se em grande parte das relações sociais na contemporaneidade, expressas pela precarização do trabalho, desqualificação social, desagregação identitária e desumanização do outro. Isso ocorre de forma que, “nos processos de exclusão produzidos no mundo neoliberal, mais que controlar ou negar o acesso ao trabalho ou ao consumo, a sociedade capitalista controla e nega a própria condição de sujeição do indivíduo” (LOPES, 2008, p. 357).

Neste sentido, consideramos que o trabalho diário dos professores em escolas inseridas em contextos de vulnerabilidade social, envolve a compreensão do lugar que estas instituições

[...] ocupam dentro de uma sociedade excludente, que se desresponsabiliza com a educação de suas crianças, as quais muitas vezes se veem solitárias para o enfrentamento de situações limites, não dispondo de condições de resistir ou se opor. Neste sentido, a gestão pedagógica precisa ser pensada na direção de acolher as diferentes infâncias que habitam os bancos escolares, auxiliando-as a encontrarem novas perspectivas e possibilidades de ler e viver o mundo. O trabalho com comunidades vulneráveis apresenta-se como um convite para renovar as práticas de educação, por meio do trabalho colaborativo e rigoroso com professores, pais e comunidade em geral, na direção de ampliar do plano individual e pedagógico para o plano das políticas públicas direcionado a superar os obstáculos materiais, culturais e políticos que os mantêm vulneráveis. (POWACZUK E SANTOS (2019) apud Powaczuk, 2020, p. 6).

De acordo com Moraes (2021) o professor, mesmo tendo muitos anos de experiência, se depara com inúmeros conflitos cotidianamente, pois o docente não se encontra preparado e as condições das escolas pouco ajudam para enfrentar tantos conflitos e enfrentamentos que se apresentam nas escolas, gerando um enfraquecimento do professor, ocasionando, muitas vezes um lento adoecimento. Corroborando para esta compreensão o estudo de Costa (2023) o percurso da investigação evidenciou o complexo processo que as professoras vivenciam em seus cotidianos. “abrir os olhos e ver” e que a vulnerabilidade das infâncias incide também para a vulnerabilidade das docências.

Diante do conjunto de questões que se deparam, os professores manifestam para a *falta de suporte* que enfrentam, tanto no que se refere às condições das famílias, como das demais instâncias, especialmente no que tange aos encaminhamentos das crianças. As narrativas que seguem assim explicitam

Eu acho que o que mais sinto falta é isso sabe a gente poder contar com um além da escola porque a gente sabe que infelizmente em quatro horas a gente não consegue fazer muita coisa que a gente gostaria sabe. se a gente tivesse um retorno das famílias em casa se isso acontecesse né, essa via de mão dupla, a gente a gente teria mais facilidade. Mas claro que assim que muitas vezes eu não posso cobrar muitas vezes são muitas crianças os pais têm que trabalhar às vezes o dia inteiro tão cansado a gente também trabalha tem filho mas é diferente sabe é um contexto diferente, então eu tenho que tentar fazer o máximo que eu consigo na escola e também muitas faltas né muitas agora começa o frio assim ah eles faltam muita aula sabe aí tu não consegue dar continuidade ou uma outra dificuldade assim que acho que vem também nesse sentido é o aluno tem alguma deficiência sabe tem uma hiperatividade tem um déficit de atenção aí o aluno não vai procurar um diagnóstico não tem um suporte daí tem que tentar mediar na sala do jeito que tu consegue. É uma coisa que sozinho a gente não consegue sabe a gente não tem perna para tudo (Borboleta Azul)

Mas de a gente ter um apoio mesmo da família né, e a família às vezes a gente vê que é muito limitada em termos de compreensão do que a gente conversa, e muitas mães são praticamente analfabetas ou estudaram só até o primeiro ano do ensino fundamental e então como é que ela vai dar um apoio em casa para esse filho, é impossível, então eu sempre digo que eu aprendi a ser professora mesmo diante destes contextos (...) Eles moram nas casinhas ali que construíram, eu imaginava que era pequena mas o dia que eu entrei lá, eu nunca imaginei o quão pequena era, então como é que meu aluno vai ter um quarto, uma mesa de estudo se não tem às vezes uma mesa nem para comer, a mãe não sabe mal assinar o nome, vai ajudar como na tarefa, então tudo isso repercute em sala de aula sabe. (Borboleta Laranja)

Um dos desafios assim que muitas vezes os estudantes e as crianças não têm o apoio em casa, elas não tem ajuda de fazer uma tarefa, elas não tem idade e não é nem porque a família não quer, é porque a família não sabe mesmo não tem condições. (Borboleta Verde)

E a questão da família, a gente chama, tenta chamar os pais sabe, tenta conversar, mas assim eles participam muito mais lá no final do trimestre na entrega dos pareceres, os que aparecem né a gente geralmente diz que é os que não precisam, aí a gente tenta conversar, mas os que não vem, eles vão indo assim né, sem esse apoio, eu tento, a gente tenta, eu e as colegas, a gente tenta se ajudar, a equipe diretiva, também tenta chamar, mas tem muitos que são muito resistentes a isso, aí essa participação, não sei, eles não têm essa valorização sabe, eles eu acho que não acham tão importante a educação, ali naquela região é bem complicado. (Borboleta Colorida)

Conforme se evidencia nas narrativas docentes, observamos o confronto da realidade vivida com a realidade que os professores consideram que seria importante para o trabalho que realizam remetendo-nos às considerações de Kelchtermans (2004, p. 77) ao discutir as condições de trabalho e sua relação com a vulnerabilidade da docência

[...] as condições de trabalho não são neutras. Todos os professores têm, mais ou menos de forma explícita, e mais ou menos em comum, a ideia do que constitui as condições de trabalho desejáveis ou necessárias para fazerem um bom trabalho. Isto não deve ser entendido apenas em termos de eficiência e de resultados. Fazer um “bom” trabalho também implica que o professor obtenha, das suas acções, satisfação profissional e realização. Assim, as condições de trabalho desejáveis tornam-se interessantes profissionais e os professores esforçar-se-ão por estabelecê-las e protegê-las quando forem ameaçadas, ou recuperá-las quando as perderem.

Corroborar para esta compreensão as considerações de Rezende e Machado (2017) ao indicarem que tal distanciamento pode provocar frustrações, que muitas vezes incidem sobre a rejeição da profissão, o que consideramos implicar a relação da vulnerabilidade social e vulnerabilidade psíquica. Bellenzani e Malfitano (2006), ao problematizar estas relações indica que vulnerabilidade psíquica refere-se a condições propulsoras ao sofrimento ou ao adoecimento psíquico. Esses fatores estariam relacionados tanto ao universo cultural, histórico e social, daí a dimensão da vulnerabilidade social, como às experiências de vida singulares que, combinados, seriam a matéria-prima para a constituição das subjetividades (BELLENZANI & MALFITANO, 2006, p. 122).

Assim se percebe, a vulnerabilidade docente que é mediada pelo contexto e está diretamente relacionada à compreensão dos professores sobre o trabalho que realizam e especialmente as condições e as possibilidades de transformá-lo. A vulnerabilidade docente não é uma condição a ser suportada, mas reconhecida como incidente crítico nas biografias profissionais, os quais exigem a reorganização contínua para a construção de inéditos viáveis ao trabalho desenvolvido (KELCHTERMANS, 2009, FREIRE, 1996).

De acordo com Freire (2021), a construção de inéditos viáveis demanda a superação de situações que obstaculizam seus fazeres condicionados, mas não determinados, as quais implicam a tomada de consciência acerca das condições concretas de existência e as possibilidades de superá-las, remetendo-nos ao que o autor considera como situações limite. Em suas palavras.

No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o *inédito viável* como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação. (FREIRE, 2021, p. 130)

Neste sentido, observamos que os desafios enfrentados pelos professores vão sendo elaborados na tentativa de conciliar o que é possível de ser realizado, a partir das condições concretas que reconhecem como existentes, evidenciando uma reconstrução e adaptação contínua. Evidenciamos desta forma, *o confronto entre o ideal e o real*, manifestado diante de limites a serem elaborados em suas atuações, construindo paulatinamente adaptações e possíveis encaminhamentos

É bem desafiante, eu sempre digo que no início eu queria resolver os problemas, comprar remédio, comprar tênis e aí eu vi que aquilo ali não me pertencia sabe. Eu aprendi a me pôr limites. Eu já consegui uma maneira para eu não me envolver tanto nas questões que me foram apresentadas, porque às vezes tu saber que uma criança não tem que comer e tu ver, são coisas totalmente diferentes. Mas no momento que tu vê isso de perto, coisas que tu acha que nunca vai ver na tua vida, daí te dá um susto, como que isso existe? Como isso pode existir? Cadê as políticas públicas? E eu vejo uma grande necessidade de fala neles, no sentido de assim ó, eu acho que são crianças muito carentes que são só mais uma dentro da casa. (Borboleta Laranja)

Tu tá atuando no dia a dia assim no início foi mais difícil mas hoje eu já vejo com mais naturalidade sabe eu consigo lidar com as situações e a gente vai conhecendo o contexto a gente vai conhecendo as famílias (Borboleta Azul)

Quando eu comecei, então ali eu tive uma turma de quarto ano que eu tinha várias crianças não alfabetizadas, eu tinha a questão da distorção idade série, quatro ou cinco crianças que não eram alfabetizadas, que já estavam bem desmotivados, era aquela coisa que eles fingiam que sabiam ler e escrever, então ali eu vi que era diferente, que tinham coisas a mais, desafios e questões que eu poderia explorar muito mais do que numa sala de aula que eu teria “a perfeição de tudo”, tudo não né, que todas as crianças têm problemas, que todas as crianças têm realidades diferentes, mas que era uma coisa que mexe comigo. Claro, tem dias assim que tu fica chateada por saber das coisas que acontecem com a criança, saber da realidade, mas tu pensar em coisas diferentes para que essa realidade se torne menos pesada, eu acho que te preenche um pouquinho o coração sabe, de tornar a vida dessa criança um pouquinho melhor. (Borboleta Amarela).

Na verdade quando eles começam assim a gente fica chocada, porque não é a realidade tua então tu fica assim mas não mostra para eles, eu fico quieta, fico quieta assimilando e formulando o que que eu vou pensar e poder empoderar eles né e fazer com que eles pensem e o que que eles acham disso deixar eles falar né para colocar para fora (Borboleta Rosa)

Daí também eles são bastante violentos, mas ao mesmo tempo eles precisam atenção, eles querem atenção o tempo todo, carência de atenção, de carinho e por aí vai, então eles passam um tempo lá tomando um chazinho, se distraí um pouco, daí passa, daí conversa um pouco, eles desabafam e melhora. (Borboleta Marrom)

O que a gente tenta é se reorganizar é de alguma forma tentar trazer essa família por mais que seja para escola quando é uma situação muito grave assim sabe de chamar e pedir ajuda mesmo o restante a gente tenta resolver aqui na escola a gente faz conversa com eles a gente faz atividades

para que eles possam refletir sobre algumas situações que vem desenvolvendo a gente tem também alguns projetos pedagógica. (Borboleta Azul)

Eu lugar nenhum, comigo mesma, eu sempre penso o que que funciona para eles aprenderem, uso diversos tipos de métodos, para um mesmo conteúdo então é jogo é daqui a pouco é mais tradicional, daqui a pouco é uma coisa que não tem registro que é mais falado daqui a pouco é mais registro, porque cada um é de um jeito, mas não, não externamente, eu procuro ter, isso é uma coisa que eu tenho a anos assim, que é um vol muito grande de diversos tipos de materiais para todo tipo de pessoa tem um material, ou eu tenho um jogo, ou eu tenho algo concreto, ou tem alguma coisa que eu vou lá eu vou buscando readapto, material de leitura, material de contagem de diversos tipos, então, eu procuro me apoiar nas minhas coisas mesmo (Borboleta Branca)

O que eu consigo ajudar eu tento fazer, mas tem coisas que eu tenho consciência que eu não consigo atingir a todos, não consigo fazer, é um tanto frustrante é, mas também é um tanto realista, porque eu penso, eu não consigo atingir a todos, não tem, eu não consigo ir lá na casa de cada um resolver o problema, é uma coisa que não depende só de mim, e aí quando não depende só da gente, aí é um pouco mais difícil, que a gente tenta fazer da melhor forma a nossa parte, mas a gente sabe que falta uma outra parte bem importante, e é bem complicado. (Borboleta Colorida)

Observamos desta forma, como elemento recorrente do equilíbrio dos professores, a possibilidade de *ser suporte ao enfrentamento das crianças, a escuta e o acolhimento às crianças*, o que podemos inferir para uma espécie de ciclo de resiliência em construção. Diante da necessidade expressa da ausência das famílias em promoverem o suporte que as crianças precisam, a necessidade de diálogo com as crianças, sobre eventos que precisam ser elaborados junto a suas famílias, as professoras reconhecem que precisam ser suporte aos estudantes, o que podemos considerar elementos impulsionadores das resiliências dos estudantes. Mesmo considerando suas dificuldades para lidar com as condições de privação social e conflitos diários vividos por estes estudantes, os professores se desafiam nesta direção, incidindo desta forma sobre sua própria condição de resiliência.

Eu tento buscar alternativas e coisas que motivem, um ponto assim que eu vejo que que tem que ter sempre em qualquer turma que eu esteja é a motivação, se a criança ela não estiver motivada para ir para escola, seja por questões familiares, eles não têm essa questão, desse medo que as pessoas acham que tem aí, por causa em função do conselho, muitas famílias deixam de lado então, eu penso que se a criança ela gostar de estar na escola, ela gostar de estar naquele ambiente, sentar e conversar junto e buscar coisas que eles gostem, de buscar alternativas que chamem atenção deles, com certeza no outro dia eles vão querer voltar. Muitas vezes a família ela não tem esse aporte, ela não vai motivar a criança ir para escola porque eles não tiveram isso e muitas vezes, em função da questão do tráfico e tudo mais essa realidade se torna mais atrativa para eles, porque ele tem a questão do dinheiro fácil, a gente vê muito e cada vez mais, então se tu não tiver uma sala de aula que a criança não se sinta bem se sinta acolhida, que ela queira fazer aquilo, que ela queira participar, aí não funciona. Então eu tento conversar com eles, ver coisas que chame atenção deles, para daí pensar no meu planejamento. (Borboleta Amarela)

Neste sentido são relevantes as considerações de Freire (2021) sobre a construção de *inéditos viáveis*, os quais revela-se como um processo paulatinamente desenvolvido, à medida em que implicam a tomada de consciência dos sujeitos, sendo a tendência dos primeiros, é

vislumbrar no *inédito viável*, ainda como *inédito viável*, uma “situação-limite” ameaçadora que por isto mesmo, precisa não concretizar-se. Daí que atuem no sentido de manterem a “situação-limite” que lhes é favorável. (FREIRE, 2021, p. 131).

Primeira coisa a identidade desse professor para atuar aqui, existem várias identidades, e todas elas atuam aqui, mas a pergunta a se fazer é, se você tem a vontade de fazer algo que dê certo, de fazer a diferença, então você pode chegar aqui dá qualquer coisa, faz qualquer coisa e segue o baile e daí a gente segue sempre com esse nível ruim que a gente tem. (Borboleta Branca)

Então eu quero que eles encontrem na escola aquilo que eles precisam, agora se eles vão aproveitar ou não depois é eles que vão julgar. (Borboleta Branca)

Neste sentido, consideramos que sua construção não é linear, envolve sentimentos contraditórios que tencionam as percepções acerca das possibilidades e impossibilidades dos docentes

Porque eu preciso dessas horas a mais, sinceramente, não vou te mentir. O grupo de colegas é legal, as crianças embora não te dão o retorno que tu espera digamos pedagogicamente, ao mesmo tempo são crianças muito carinhosas, mas assim como eu te disse às vezes dá vontade de desistir sabe porque é muito ruim tu não ver o teu trabalho sendo ser evoluído sabe, a evolução por menor que seja, se a gente conseguir salvar um já é um, é muito triste ter que pensar assim mas às vezes a gente tem que pensar assim, de uma maneira mais racional, se eu salvar um que bom. Eu nunca esqueço da fala de uma colega do São João, da pandemia, que as nossas crianças sempre foram invisíveis só que agora elas estão sendo vistas mais, porque não tem internet em casa ou por outros motivos, então às vezes como professora é bem desestimulante, tem dias que dá vontade de desistir porque são crianças que tu não consegue ver uma evolução da aprendizagem, são crianças que por exemplo, a gente sabe que vários fatores influenciam aprendizagem, é comida, o sono, a saúde. (Borboleta Laranja)

Ah eu não sei, mas eu acho que professor pra atuar nessa realidade também não é qualquer um sabe, que consegue entender e não sofrer com isso, porque também aprendizagem ela fica em segundo plano, a gente sabe que não pode, porque não deve, que eles tem um direito de aprender, direito de aprender na idade certa, etc. E um monte de coisa que a gente sabe, só que daí é impossível, são coisas básicas do ser humano, da sociedade, básicas que tu precisa contornar, você precisa entende, e não te cobrar que se não aí que acontece o adoecimento docente. Eu tenho colegas lá, que não se dão bem, que não ficam, que não ficam na escola, que não conseguem, ou que estão adoecidas, se cobrando, por isso, por aquilo, N motivos, então é uma realidade muito difícil e os desafios são enormes do dia a dia. (Borboleta Marrom)

Eu digo para ela olha não adianta sofrer o professor não é, ele não dá conta de tudo, tem questões que não dependem da gente, tem questões sociais lá deles que não dependem, o contexto do aluno que não depende de ti, o que tu consegue tu faz ali na sala de aula que é uma coisinha, um lado do todo, então não adianta tem coisas que não pode puxar só para ti, se não adoce mesmo, se não dá conta E tudo isso para conseguir chegar realmente na aprendizagem, do conteúdo, das pessoas que eles precisam para evoluir nos estudos, então às vezes acho que são imensos, mas eu acho que aí que é que é legal sabe, eu acho que aí que o trabalho do professor é importante, e a gente sabe assim que o professor não deve fazer outro trabalho. Eu sempre tive assim, uma questão de defender que o professor, ele não é psicólogo, ele não é assistente social, ele não é várias coisas que ele acaba sendo e fazendo esse papel, porque não é possível, não é possível, a gente não tem como dizer eu não sou isso e não faço isso entendeu, acaba fazendo porque se não o teu trabalho tu não consegue desenvolver, é uma coisa anterior ao seu trabalho, que é a aprendizagem dos alunos. Então tu não consegue desenvolver nada sem fazer essas outras questões aí, sem essas outras áreas

influenciarem, e acaba fazendo de tudo um pouco e é bem verdade isso que falam, que o professor é um pouco de tudo, e é verdade, acaba fazendo. E quanto mais estiver preparado, que tiver bem ele, tem que ir atrás e aí você vai, é formação direto, aí tudo direto, se não entende alguma coisa tem que correr atrás, tem que aprender, e é isso.(Borboleta Marrom)

Rezende e Machado (2017) afirmam que a profissão docente, na atualidade, é vista como uma das profissões que mais promove o estresse, o que consideramos ser mais intensificado com professores que atuam em comunidades em situação de vulnerabilidade social. A falta de habilidade para lidar com as variáveis ligadas às demandas da profissão acarreta desgaste emocional e sintomatologia psicossomática diversificada, causando o adoecimento e afastamento do profissional.

Corroborando para a compreensão deste processo Esteve (1992), quando aponta que os primeiros estudos na área do mal estar docente datam do final da década de 1970, indicando que a escassez de recursos materiais, os problemas infra estruturais das escolas, a cavalcada da violência e as mudanças na função da escola – antes voltada às elites e, então, massificada – são fatores que, “quando acumulados, incidem fundamentalmente sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho profissional, suscitando uma crise de identidade que pode inclusive chegar (...) ao empobrecimento do eu” (ESTEVE, 1992, p.33).

Saraiva (2015), em seus estudos sobre as condições de desenvolvimento profissional enfatiza como aspectos que o obstaculizam o aumento da responsabilização individual e enfraquecimento da gestão colegiada, uma vez que há uma crescente “responsabilização” pelos resultados e metas a serem alcançados, enquanto os professores lidam com uma multiplicidade de questões que afetam a escola, os alunos, as famílias, a gestão e a própria organização da educação.

Nesta perspectiva, observamos que os professores mesmo em condições adversas e encontram formas para produzirem seus enfrentamentos, revelando como processos mobilizadores do seu trabalho, a forte vinculação com as crianças, reiterando que “o lado relacional da educação é de uma extrema importância para os professores no que diz respeito ao seu trabalho” (KELCHTERMANS, 2009, p. 68).

O que motiva é isso, é tu ver a criança ali, por exemplo, vem ali uma criança passou três quatro cinco irmãos que eu conheço e aí aquele ali tu está vendo ler e escrever sabe, então é isso, essa coisa deles saber que tu te propôs a fazer uma coisa e que conseguiu ou que tentou, as vezes não dá certo, mas fez o melhor, então o que me motiva é isso, eu sempre gosto de ver o resultado. Então eu acho que o que a gente colhe também, é o olhar da família, então por exemplo, aquela família

que me entregou uma criança dizendo ai pobrezinha, recém ela tá assim, recém ela está assado, que sabe que tá dizendo que a criança está evoluindo que vai acreditar na criança, vai incentivar, vai apoiar, [...] que é para isso quando eles veem que a gente acredita no filho deles eles também passam a acreditar porque tem muito isso, muitas falas de professores às vezes colocam isso de não acreditar no potencial deles porque tipo eu não sei, o irmão também não estudou, fulano também, ah mas ele é meio bobo, eles falam muito isso, a gente ouve isso aqui, e quando o teu trabalho faz avançar, aí eles mesmo começam a ver não espera aí eu acho que não é bem assim, então é isso (Borboleta Branca)

Como que eu me reorganizo, eu acho que na verdade eu nem me reorganizo eu acho que eu me mantenho, eu me mantenho sabe nessa confiança, nessa fé, mostrando para eles tentando mostrar para eles o mundo melhor, o mundo diferente falando coisas positivas para ele empoderando eles, que eu gosto muito dessa questão do empoderamento, então empoderando eles o quanto que eles podem, e mostrar outros caminhos e tudo mais eu acho que é isso sabe acho que eu me mantenho nem é que eu me reorganizo assim, é ajudando através da ajuda, da conversa (...) O que me leva tá ali é isso sabe é poder e eu gosto muito dessa questão do empoderamento principalmente do empoderamento infantil, demonstrado o quanto eles são capazes entendeu, e quanto é importante eles lerem para né para vida não por algum conteúdo por alguma coisa, mas para vida para eles saberem, pra ninguém passar eles para trás, trazer esse empoderamento assim para todas as crianças assim que eu né que eu venho convivendo, daí foi por isso que eu busquei sabe o público porque eu digo assim não eu vou fazer por pessoas que e também por ser né eu sempre estudei na Escola Pública assim e sempre tive excelentes professores, excelentes professores eu digo não eu vou levar um pouco que eu sei para as pessoas que né que talvez me valorizem mais do que E aí foi isso por isso que a gente gosta. (Borboleta Rosa)

Eu digo que é o meu gás, é uma coisa que me impulsiona, que tu ter as coisas perfeitas, tu não te desafia, tu não tá cumprindo o teu papel, então eu penso que quando eu entro numa turma e eu vejo que eu tenho que auxiliar uma criança nisso, que eu tenho que auxiliar outra naquilo, e eu vou pensar alternativas, eu vou estar me desafiando, eu vou estar buscando o melhor para elas e eu vou estar tornando a vida delas melhor e quem sabe um dia eles lembrem de mim como uma Prof. que motivou eles a serem algo a mais, a mudar essa realidade, a quebrar este tabu, da questão da comunidade, que eu posso ser mais do que o meu pai foi, do que minha mãe foi, do que meus irmãos estão sendo. Então são coisas que você tem que ter bem em mente, de como modificar essa realidade, de como tentar adentrar na mente da criança pra auxiliar, a ela florescer, a ela ir além. (Borboleta Amarela)

Estar inserido aqui conhecer os alunos sabe conhecer os contextos as famílias faz toda a diferença sabe, como eu te disse quando eu entrei, algumas coisas me assustaram sabe por não conhecer por não saber lidar (...) e assim eu gosto muito sabe eu acho que a minha docência aqui nesse contexto ela é mais potente, eu me vejo mais mas útil entre aspas não é essa palavra mas eu me vejo mais competente aqui talvez do que em outro lugar que eu não posso fazer tanta diferença. (Borboleta Azul)

Então eu acho que o que a gente colhe também, é o olhar da família, então por exemplo, aquela família que me entregou uma criança dizendo ai pobrezinha, recém ela tá assim, recém ela está assado, que sabe que tá dizendo que a criança está evoluindo que vai acreditar na criança, vai incentivar, vai apoiar, [...] que é para isso quando eles veem que a gente acredita no filho deles eles também passam a acreditar porque tem muito isso, muitas falas de professores às vezes colocam isso de não acreditar no potencial deles porque tipo eu não sei, o irmão também não estudou, fulano também, ah mas ele é meio bobo, eles falam muito isso, a gente ouve isso aqui, e quando o teu trabalho faz avançar, aí eles mesmo começam a ver não espera aí eu acho que não é bem assim, então é isso. (Borboleta Branca)

Como se evidencia nas narrativas docentes, o ciclo resiliência em construção, passa pela construção do olhar do professor acerca das contingências que se depara, reconhecendo

que seu trabalho exige a *consciência do inacabamento e o fortalecimento do compromisso social*, permitindo indicar a para a reafirmação contínua acerca da possibilidade de fazer diferença na vida das crianças com as quais trabalham.

Korthagen (2009) ao abordar os dilemas pessoais e profissionais dos professores indica para os níveis de reflexão implicados no fazer-se professor, os quais passam pelas etapas do ambiente, comportamento, competências, crenças, identidade e chegando ao núcleo que é a missão. A ideia de missão refere-se ao sentido depositado na esfera do trabalho docente. De acordo com este autor nesta esfera

Os professores podem refletir sobre o ambiente/meio (primeiro nível), por exemplo, uma determinada turma ou um determinado aluno, sobre o seu comportamento pedagógico (segundo nível), ou sobre as suas competências (terceiro nível). A reflexão começa a ser mais profunda quando refletimos sobre as crenças subjacentes (quarto nível) e as relações com a forma como vemos a nossa própria identidade (profissional ou pessoal) (quinto nível). Finalmente (no sexto nível), é possível refletir sobre o lugar que ocupamos no mundo; a nossa missão pessoal enquanto professores. Este é o nível transpessoal (às vezes referido como o nível da espiritualidade, ver, por exemplo, Dilts, 1990; Mayes, 2001) na medida em que se relaciona com significados que vão para além do individual. É o nível que se refere à inspiração pessoal do professor, aos ideais e aos seus propósitos morais. Nos níveis mais profundos, surgem as qualidades nucleares das pessoas. Por exemplo, uma missão de ajuda aos alunos desenvolve autoconfiança, que poderá estar, muitas vezes, ligada às qualidades nucleares como a sensibilidade, compreensão e/ou delicadeza. (KORTHAGEN, 2009, p. 53)

Assim, nas narrativas se evidencia fortemente a perspectiva de missão que impulsiona o fazer docente:

Acho que ali que eu percebo que eu consigo fazer diferença, onde eles mais necessitam de alguém e daí eu já pensei até em fazer concurso de outras áreas, para outras coisas assim e não consigo justamente por isso eu acho que por estar nessa comunidade e poder ajudar, eu me sinto útil, eu me sinto realizada como profissional, eu acho que professor é isso mesmo, parece que dá mais sentido a profissão porque a profissão não é valorizada a gente sabe, então esse tratamento deles assim com a gente eles tem, como é que eu vou explicar, eles tem um retorno muito bom para gente sabe, eles são carinhosos, são afetuosos, estão sempre abraçando, eles adoram a gente, as crianças são muito, por mais que eles tenham uma realidade difícil e eu vejo também ali ó eles não teimam tanto comigo (Borboleta Marrom)

Essa visão do mundo a qual eles não fazem parte e querer pertencer Tu vai querer pertencer um lugar que tu nem sabe que existe né não é uma coisa que tu não tem não tem essa perspectiva pode sonhar com uma coisa que tu não conhece então por isso que eu faço muito isso de trazer (Borboleta Branca)

De acordo com Korthagen (2009, p. 55) muitos professores “mudam para o ensino o fazem com base em uma compreensão de sua identidade”. Neste sentido, é necessário o apoio constante aos professores, para que sigam com os seus ideais para a resolução da prática

pedagógica, para que não cause a influência ao mal-estar docente, devida a entrega que o professor dá e demonstra na sua prática e desenvolvimento.

Talvez não seja menos importante apoiar aqueles que já ensinam na implementação dos seus ideais, pois a investigação mostrou que a perda de ideais e a falta de apoio na sua realização têm um grande impacto na evolução do mal-estar docente e nas decisões para abandonarem a profissão. Tal como afirma Palmer (1998), encontrar respostas para a questão “Qual é o sentido de tudo isto?” não é um luxo, mas uma necessidade se os professores continuarem a pôr os seus corações e as suas almas na sua profissão. (KORTHAGEN, 2009, p. 56)

Assim, é possível perceber que os docentes têm seus valores sentimentais, com a ideia central de missão, do fazer o que se é possível, que influenciam diretamente em suas ações, desta forma Korthagen (2009, p. 57) afirma que “podemos ter estado demasiado centrados nas fontes racionais e conscientes do comportamento, negligenciando, desse modo, o lado humano”.

Neste sentido, consideramos que as relações entre as dimensões de vulnerabilidade e resiliência docente evidenciadas nos remetem aos pontos de suporte que os professores experienciam ao longo de seus percursos formativos, especialmente considerando que tal processo emerge de uma contextura social, tendo em vista que é neste que “o sujeito encontra tanto, as condições nas quais necessita adaptar sua atividade, bem como os motivos e finalidades que a impulsionam” (POWACZUK, 2020, p. 09), o que nos remete às discussões que seguem ao focalizar para as condições de permanência dos professores.

4.3 PERMANÊNCIA DOS PROFESSORES EM COMUNIDADES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: OS PONTOS DE SUPORTE EM ANÁLISE

A permanência dos professores em instituições inseridas em comunidades em situação de vulnerabilidade social, exige que compreendamos a capacidade de reorganização interna docente diante das demandas vivenciadas ao longo do exercício continuado nas instituições. Capacidades pessoais, as quais estão diretamente implicadas às condições socioculturais. Evidenciamos, desta forma uma construção, permeadas pelas dimensões de vulnerabilidade e resiliência docente, as quais revelam o modo como os professores elaboram suas experiências, o que implica considerar que

As vivências pelas quais os professores passam ao longo de seu percurso formativo podem incidir sobre o fazer-se docente de modo distinto, tendo em vista as possibilidades de interpretação e de [re]significação que este traz consigo nos diferentes momentos de sua trajetória. Logo, a professoralidade relaciona-se a uma dinâmica processual de experimentação que o sujeito realiza ao produzir-se como professor, envolvendo a elaboração das experiências que vivencia em direção ao aprimoramento dos fazeres e saberes docentes. (POWACZUK, 2012, p.25)

As elaborações em construção dos docentes, na perspectiva da resiliência docente, segundo Forján e Morelato (2018), envolvem participação significativa, comportamento pró-social, autoestima e aprendizagem e percepção de apoio. De acordo com estes autores, tais elementos são fatores promovidos pelas oportunidades de aprendizagem colaborativa.

As narrativas docentes ao serem questionadas o que lhes fazem permanecer na escola, enfatizam a força da coletividade como sustentação dentro do ambiente escolar. As narrativas das professoras assim expressam

Ir para escola para o professor, eu acho que é terapia, nem precisa pagar a terapia, porque a gente vai lá começa a falar da vida da gente, a gente conversa com as colegas. Então é com a tia da cozinha, é com o pessoal da limpeza, com qualquer pessoa. A gente sempre tá conversando querendo saber e tudo mais, isso aí é muito bom. Tu tá ali sempre falando, tu às vezes tu faz parte do terapeuta que tu também tem que escutar, então essa coisa assim legal e foi isso. (Borboleta Rosa)

Então como eu disse aqui na escola a gente tem uma equipe muito boa, nós somos bem unidas assim enquanto o grupo a gente tem um grupo já que vem trabalhando alguns anos juntos e a coordenação também é o nosso suporte a nossa coordenadora é muito boa sabe a direção também é muito presente então a gente tá sempre tentando buscar, o melhor para os alunos buscar soluções então a gente o nosso suporte aqui na escola no caso é a gestão sabe nesse sentido a gente tem em todos suporte. (Borboleta Azul)

No São João tem muita questão da gente conversar, da gente trabalhar junto, tanto reuniões e círculos a gente trabalha muito coletivamente né, então as gurias assim ó não tem hora, não tem lugar, a gente pode ser depois pode ser lá dentro a gente conversa então a Ana e a Lucieli me auxiliam muito, e as próprias colegas também a gente debate muito o que que a gente pode fazer nessa situação, porque às vezes a gente tem crianças da mesma família em salas diferentes, a gente trabalha num contexto de se ajudar, de buscar fora, mas de ajudar a todos. (Borboleta Amarela)

Eu gosto muito da rede de apoio que temos na escola, eu gosto da escola, gosto muito da direção, nos dão apoio, nos deixam trabalhar assim tranquilamente sabe, e como eu te disse embora tenha esses riscos, essas carências, assim, tu vê que é um mundo diferente, cada ano para eles, cada turma que vem, ah é os olhinhos curiosos é um mundo diferente, eles querem, muitos querem aprender para sair dali, outros tentam, tu está vendo que ele está tentando mas não está conseguindo, eu gosto muito daquela escola, é uma escola que me acolheu e que eu me sinto muito bem lá e então fiquei por lá. (Borboleta Colorida)

Essa gestão que houve que escuta sabe que tem isso assim eu acho que faz a diferença faz a gente se sentir valorizado o teu trabalho é valorizado aqui na escola sabe isso é muito bom. (Borboleta Branca)

Neste sentido, destacam para o clima institucional, potencializa as possibilidades de enfrentamento, remetendo-nos a Miravalles e Ortega (2015, p. 115), quando trazem a ideia de

que “a construção da resiliência é uma tarefa coletiva”. A resiliência tem uma dimensão comunitária e, portanto, não pode prescindir da dimensão coletiva.

Pode-se notar a partir das narrativas, que o clima institucional é um importante fator, para alcançar um progresso significativo nos enfrentamentos docentes, sendo, portanto, crucial um clima institucional positivo. Conforme destacado pelos autores Pereira e Rebolo (2017, p. 95) o clima institucional é definido como “a percepção dos indivíduos sobre a qualidade de um ambiente e têm grande impacto sobre o trabalho que é desenvolvido nesse espaço”. Esta percepção não apenas reflete, como também influi nas ações e práticas docentes e influencia diretamente o desenvolvimento do trabalho educacional.

Os autores, Pereira e Rebolo (2017, p. 95), afirmam que para o clima escolar abrange as “condições físicas e de infraestrutura, gestão, comunicação, reconhecimento, auxílio, motivação, respeito, participação e trabalho coletivo”. É notório nas narrativas das docentes, a importância do coletivo e da gestão. Isto está intimamente atrelado à ideia de que o docente não desenvolve tudo sozinho, se tem a ideia da *força do coletivo e da colaboração*.

O trabalho coletivo, refere-se a prática de colaboração entre os membros da comunidade escolar, incluindo alunos, professores, funcionários, pais, comunidade e gestores. Essa abordagem enfatiza a importância de unir esforços, compartilhar responsabilidades e trabalhar em conjunto para atingir objetivos comuns relacionados ao processo educacional e ao ambiente escolar. Pereira e Rebolo (2017, p. 99) afirmam que o trabalho coletivo

[...] vai sendo configurado e marcado por situações cotidianas de cooperação e solidariedade no processo de trabalho e de ensino e aprendizagem. Ele pode ser entendido como a capacidade e a possibilidade que os indivíduos têm de realizar atividades colaborativas em função do alcance dos objetivos da escola. Nesse sentido, entendemos que a escola é um espaço que requer a participação de todos para a realização de tarefas no coletivo. As atividades realizadas no interior da escola, para que alcancem os objetivos e proporcionem o bem-estar de todos os trabalhadores, devem ser pensadas e executadas de forma coletiva e cooperativa.

Aspectos que consideramos chaves para o fortalecimento dos docentes, ou seja o trabalho coletivo na instituição escolar, ao favorecer a colaboração entre professores e o compartilhamento de ideias, recursos, estratégias e experiências favorece a emergência de um ambiente onde todos se sentem valorizados e contribuem para o sucesso coletivo.

O trabalho coletivo na escola, favorece a criação de uma comunidade educacional coesa, em que o aprendizado é uma experiência colaborativa e todos têm um papel ativo no desenvolvimento e no sucesso na instituição. Essa abordagem reconhece que a educação não é

uma responsabilidade exclusiva dos professores, mas uma empreitada compartilhada que envolve toda a comunidade escolar.

É notório, a partir das narrativas das docentes, a necessidade do coletivo e da gestão para um resultado positivo pedagogicamente. Saraiva (2015, p. 203), aborda uma perspectiva de que os docentes têm diversas funções nas escolas localizadas em contextos vulneráveis, “Professor Comunitário; Professor Coordenador; Professor da Família; Professor Mediador; Professor de Apoio”, pelo qual retrata todo o trabalho e adaptação que o professor tem dentro da escola vulnerável, seus diferentes papéis e suas novas responsabilizações dentro do ambiente, para melhor acolher este aluno, e para conseguir é necessário a resiliência diária deste docente.

Como já visto no tópico das condições de trabalho, os monitores e oficinairos surgem no contexto escolar a partir da implantação dos projetos e programas socioeducativos, entretanto, eles não são os únicos “novos” sujeitos escolares que identificamos. Também no caso dos professores também surgem novas funções nas escolas vulneráveis. Dentre eles identificamos e funções docentes: Professor Comunitário; Professor Coordenador; Professor da Família; Professor Mediador; Professor de Apoio. (SARAIVA, 2015, p. 203)

Por isso, os diferentes papéis do professor em uma escola e as fontes de apoio, não podem prescindir do trabalho compartilhado. O coleguismo, o diálogo e uma gestão presente se tornam pilares para o bom andamento escolar e da instituição, como redes de apoio e suporte. Saraiva (2015, p. 202), diz que

A colegialidade estabelecida com os pares parece ser um bom indicador de permanência e, entre os veteranos, a forma de ingresso dos professores na profissão, quando já assumem uma classe no primeiro dia de trabalho, aumenta a importância dessa relação. Nas escolas a grande maioria relatou realizar frequentemente com os colegas as seguintes ações: a) aconselhamento; b) troca de materiais; c) conversas sobre os alunos; d) troca de experiência sobre métodos de ensino.

Por trás de todo este trabalho coletivo, de colaboração e desta força coletiva, da união de uma escola, há um papel de gestores ativos para o positivo andamento da escola. Braun (2019, p. 65) retrata que

[...] podemos pensar a escola como uma atividade racional estruturada e coordenada, com objetivos comuns entre os segmentos, embora cada um tenha as suas especificidades. Mas, sendo eles trabalhados de forma compartilhada e colaborativa, por meio de um planejamento, organizado, dirigido, coordenado e avaliado, podemos pensar em alcançar e efetivar as propostas de uma escola de qualidade, com enfoque no processo de ensinar e aprender também de qualidade.

A gestão escolar é o conjunto de práticas e processos dirigidos ao funcionamento e promoção de um ambiente propício ao aprendizado, incluindo a tomada de decisões, a organização de recursos, o planejamento estratégico e a promoção de uma cultura educacional positiva. Envolve uma abordagem holística que equilibra aspectos administrativos, pedagógicos e sociais da instituição de ensino.

A gestão da escola ocupa um papel de centralidade na presença de um bom clima escolar, pois é por meio da gestão, das diferentes formas de organizar o espaço e a integração escolar, que se pode assegurar um ambiente agradável e positivo para o alcance dos objetivos educacionais e a vida dos trabalhadores. Os resultados mostram que o modelo de gestão de uma escola está relacionado à autonomia, à participação, à promoção de um ambiente motivador e à qualidade do trabalho.(PEREIRA; REBOLO, 2017, p. 101)

Assim, consideramos que o clima institucional colaborativo, envolve o sentido de pertencimento à comunidade, a qual vai sendo paulatinamente construído pelos professores, gerando o que Costa (2018) definiu como *ciclo do acolhimento*, expresso quando “o ambiente proporcionado na escola, sustenta o acolhimento aos professores, que por sua vez, ao se sentirem acolhidos, também procuram acolher seus alunos. O acolhimento das diferenças e das singularidades de cada uma é destacado, assim como a união do grupo e apoio mútuo entre os pares” (COSTA, 2023, p.112). As professoras manifestam tal dimensão

São anos assim de muito aprendizado no São João, são dias diferentes, desafiadores, que tu vê muita coisa assim que te instiga, que te faz buscar mais, que é uma realidade que eu nunca tinha visto, desde quando nós fazíamos magistério nos tínhamos contato com outras escolas que a mãe da minha colega trabalhava numa escola do município e a gente fazia voluntariado, a gente via a realidade, ia lá dava aula e tal, mas eu não via o que eu vejo no São João essa questão assim muito forte da vulnerabilidade, de tu ter, claro tem criança que tem condições na escola, mas é uma realidade assim ó muito diferente, uma escola aberta, numa escola onde as famílias tu tem esse contato com as famílias, muito diferente de outras escolas sabe, é tudo um, como eu posso te falar assim, as pessoas te acolhem na escola e as famílias são acolhidas então aquilo assim é um ambiente muito diferente do que eu já vivenciei. (Borboleta Amarela)

Na escola, na escola com certeza os colegas a equipe, qualquer coisa assim a gente chama o pessoal da direção tanto a vice-diretora, muito presentes assim na sala de aula em tudo que a gente precisa, a coordenadora, as colegas todos, o pessoal da limpeza, da cozinha todo mundo sabe a gente se apoia um nos outros mesmo na escola (Borboleta Rosa)

Olha eu nunca pensei em sair daqui, enquanto não me tirarem daqui, estou olhando para minha colega ela também, enquanto não tirarem a gente daqui, a gente não sai porque eu acho que a escola é muito acolhedora sabe, a escola, os colegas e tanto que agora eu tô 40 horas aqui né tô o dia inteiro aqui para mim é para mim estar inserido aqui conhecer os alunos sabe conhecer os contextos as famílias faz toda a diferença sabe, como eu te disse quando eu entrei, algumas coisas me assustaram sabe por não conhecer por não saber lidar e hoje já é uma coisa que a gente trata com mais naturalidade de conversar de chamar a família para cuidar sabe coisas assim que a gente sabe que atrapalham as crianças, a gente até faz ações (Borboleta Azul)

Assim as gurias por terem noção dessa realidade ali da vila, tanto a diretora e a coordenadora, a gente sempre tenta fazer tudo pelo melhor para eles assim a gente tenta buscar passeios coisas que eles não teriam como fazer sabe, cinema, porque que nem a gente estava falando só a passagem de ônibus, pra mãe levar eles e mais duas ou três crianças junto, o valor do ingresso, então tudo assim que a gente pode fazer de data comemorativa, tudo assim, que nem a gente sempre comenta ali entre nós nas reuniões que ali é o momento que a gente tenta fazer com que eles sejam felizes e esqueçam da infância que eles tem fora, porque muitas vezes eles não podem brincar, muitas vezes eles não podem brincar às vezes no sentido daqui em casa eles tem que ajudar nas tarefas de adulto, então né, a gente fez uma sala de brinquedos lá tem jogos, tem brinquedo, tem boneca, tem fantasia então ali eles aproveitam para brincar, até porque às vezes não tem aqueles brinquedos legais e diferentes. E as gurias ajudam sim mas às vezes são coisas que ultrapassam a esfera da escola né que nós precisaríamos de outro tipo de apoio maior por parte até dos programas do governo, para reforço escolar, para outras coisas. (Borboleta Laranja)

Assim no São João tem muita questão da gente conversar, da gente trabalhar junto, tanto reuniões e círculos a gente trabalha muito coletivamente né, então as gurias assim ó não tem hora, não tem lugar, a gente pode ser depois pode ser lá dentro a gente conversa então a coordenadora e a diretora me auxiliam muito, e as próprias colegas também a gente debate muito o que que a gente pode fazer nessa situação né porque às vezes a gente tem crianças da mesma família em salas diferentes, a gente trabalha num contexto de se ajudar, de buscar fora, mas de ajudar a todos, então às vezes o meu problema, ou problema que a criança está enfrentando é o mesmo de uma criança de outra turma então a gente busca alternativas juntos, posso dizer assim do São João a gente consegue mesmo com a barreira de não temos horário para planejamento de não ter os horários para fazer reuniões pedagógicas né que muitas vezes a gente tem que fazer fora do horário ou em sábados né, a gente consegue buscar soluções juntos né, eu sei que não é a realidade de muitas escolas, a gente consegue conversar e debater junto pra tentar chegar em uma forma de auxiliar. (Borboleta Amarela)

Desta forma, é possível perceber, que as professoras ao longo de suas trajetórias enfrentam um conjunto de desafios, os quais exigem a sua organização contínua, a partir dos pontos de suporte que estão ao seu alcance, desenvolvendo a habilidade de lidar com o estresse, superar obstáculos e enfrentar as adversidades de maneira construtiva. Um docente resiliente, não apenas sobrevive às dificuldades, mas também cresce e se fortalece através delas.

Importa considerar que a resiliência não significa a ausência de dificuldades, mas sim a capacidade de enfrentar as contingências da profissão, envolvendo a habilidade de lidar com a pressão, a incerteza e as mudanças. Está relacionada à capacidade de aprender com as experiências, adaptar estratégias de enfrentamento, buscar apoio, e portanto envolve o autoconhecimento, a auto compreensão, a gestão emocional e a construção de uma mentalidade que favoreça a superação de adversidades, fortificando-se e fortalecendo um coletivo.

Logo, consideramos que a superação dos enfrentamentos diários docentes, retrata os *inéditos viáveis* paulatinamente construídos, diante dos conflitos cotidianos, o que abriga uma potência experiencial a partir das vivências cotidianas, trajetórias e jornadas profissionais, para uma conscientização mais profunda da realidade, a *consciência do real*.

Neste sentido, a busca pelo aprimoramento dos saberes e fazeres da docência é indicada pelos professores como dimensões que dão suporte a suas permanências. As narrativas das professoras assim expressam:

Eu busco em tudo que é lugar, primeiro eu leio, se eu não sei alguma coisa, eu vou buscar para ler, ou se não eu falo com alguém, falo com as colegas, essa questão assim, o pessoal é muito resistente à formação, é difícil quem queira fazer uma formação, mas eu brinco com elas, que a gente ganharia tanto se pudesse conversar e trocar entre os pares, porque às vezes uma questão que eu estou achando um desafio enorme uma coisa da minha realidade, da minha sala de aula, ou no meu contexto ali mais imediato, a outra colega lá pode estar enfrentando com a porta fechada na sala dela e muito parecido e a gente poderia trocar, só que não tem muito essa troca, não tem nem tempo hábil etc, e vários motivos, mas eu costumo lidar, eu dou um jeito ou estudo, eu leio, ou eu troco com alguém, converso com outros profissionais, eu vou falando sempre, sempre tem alguém que te dá uma luz assim ou alguém já experiente isso também é muito legal de pensar, porque tem colegas que tem anos ali. (Borboleta Marrom)

Bom para desenvolver as minhas atividades eu procuro estar sempre me atualizando, fazendo o curso, participando de palestra ou de live que seja. Também a escola nos proporciona, agora a rede também nos proporciona essa parte de formação e aí a gente procura sempre tá se atualizando. Também, a gente procura falar sempre com a coordenação, tá sempre em contato com a coordenação, e a vice direção também, as gurias estão sempre prontas a tentar nos ajudar (...) mas aí a gente tenta dessa forma assim buscando umas nas outras, tentando se atualizar, pra chegar num resultado melhor. (Borboleta Colorida)

Eu lugar nenhum, comigo mesma, eu sempre penso o que que funciona para eles aprenderem, uso diversos tipos de métodos, para um mesmo conteúdo então é jogo é daqui a pouco é mais tradicional, daqui a pouco é uma coisa que não tem registro que é mais falado daqui a pouco é mais registro, porque cada um é de um jeito, mas não, não externamente, eu procuro ter, isso é uma coisa que eu tenho a anos assim, que é um volume muito grande de diversos tipos de materiais para todo tipo de pessoa tem um material, ou eu tenho um jogo, ou eu tenho algo concreto, ou tem alguma coisa que eu vou lá eu vou buscando readapto, material de leitura, material de contagem de diversos tipos, então, eu procuro me apoiar nas minhas coisas mesmo. (Borboleta Branca)

Conforme destacado há processos mais dirigidos ao compartilhamento do que outros, conforme manifesta a professora borboleta branca, a qual destaca direcionamento distinto das demais professoras. Consideramos que tal perspectiva retrata modos singulares de aprendizagem docente, os quais estão respaldados nas trajetórias docentes e nas condições institucionais.

Consideramos que tal perspectiva pode ser decorrente de pelo menos duas dimensões. Uma delas é quando a identificação das demandas carecem de processos mais coletivos de enfrentamentos críticos, o que pode gerar modos de enfrentamentos mais individualizados pelos professores, inclusive como forma de se auto proteger. A professora Borboleta Branca evidencia considerações que nos permitem inferir para elementos que estão presentes nos seus direcionamentos mais individualizado:

A tal da pedagogia do destino é uma certa descrença do professor sobre as possibilidades de emancipação daquela comunidade. Eu fico pensando com relação a isso e eu acho que é bem presente. Eu escuto muito, eu escuto muita fala de colegas. Então às vezes não dá para ir atrás da fala se não tu não faz o que sabe. Ainda tem colegas que dizem: Eles só sabem fazer a minha não adianta porque eles sabe teve muitos pontos assim que me chamaram atenção (Borboleta Branca)

[...] eu sempre tenho essa ideia de que se um deles disser eu quero estudar, eu quero fazer alguma coisa, eles encontrem na escola um apoio, um caminho e não eu queria, como eu digo, eu queria ter feito determinadas coisas que eu não tive apoio não tive onde buscar, então eu sempre penso isso. (Borboleta Branca)

Ou seja, à medida que nas experiências docentes é recorrente a impossibilidade de contar com suportes favoráveis, o professor paulatinamente cria suas alternativas de enfrentamento, direcionando-as a posturas que podem prescindir de suporte. Outra situação que pode ser indicativa desta situação é a ideia de certa perspectiva da autonomia docente, a qual corresponderia ao respeito ao protagonismo dos professores na condução de seu trabalho. Tal perspectiva, é destacada também pela professora Borboleta Branca

O que eu gosto da gestão da escola aqui, é a liberdade, aqui cada professor é dono da sua sala, do seu espaço, no seu local, isso claro tem pontos positivos e pontos negativos. Mas eu sempre vejo o lado positivo que é não ter, não tem primeiro, não ter uma cobrança no sentido, é assim que a gente faz, é assim que a gente quer, não aqui não tem, aqui é o teu julgamento enquanto professor e a turma é tua, esta aqui contigo, desde que tu não faça bobagem e os alunos aprendam, então eu por exemplo, gosto muito de inventar moda, aí eu vou fazer isso, vou fazer aquilo, e eu noto que tem esse apoio (...) trabalha para um lugar que tu sente ouvido valorizado sabe (Borboleta Branca)

Contudo, consideramos importante ressaltar que o avanço das condições de enfrentamentos críticos nas escolas, exige que problematizemos a relação da autonomia docente e as condições de formação e desenvolvimento do trabalho docente, as quais em nosso entendimento precisam avançar para uma perspectiva relacional e colaborativa, pois como bem menciona Nóvoa (2022, p. 85)

Vivemos um tempo de metamorfose da escola, de mudança de forma da escola. Não sabemos ainda como será o futuro, mas já sabemos que o atual modelo escolar não resistirá muito tempo. Uma das principais mudanças, como se percebe em muitas experiências em curso, é a passagem de um professor individual, que trabalha sozinho com a “sua” turma de alunos, para um trabalho conjunto entre professores, no quadro de uma diversidade de formas de organização pedagógica.

O trabalho colaborativo, conforme já destacado, é condição para que as referências pedagógicas possam ser ampliadas, favorecendo a construção de ambientes educativos que se concretizem como “comunidades de trabalho” ou “comunidades profissionais”, como menciona Nóvoa (2022). Concordamos, desta forma, com Contreras (2002) quando diz que a

autonomia docente implica a consciência de sua insuficiência e parcialidade, “afastando-se da autossuficiência para se aproximar da emancipação”.(CONTRERAS APUD VALERIO, p. 331, 2002)

Uma emancipação que direciona-se ao trabalho coletivo e de mútua responsabilidade, exigindo propósitos e experiências compartilhadas, o que incide sobre o desenvolvimento profissional. Consideramos este processo como uma das principais ações para o fortalecimento coletivo dos professores, pois abrange tentativas de sistemáticas de melhorar a prática de trabalho, as crenças e o conhecimento profissional, com o objetivo de aumentar a qualidade do ensino, da pesquisa e da gestão (IMBERNÓN, 2019).

Tal perspectiva implica pensarmos o desenvolvimento profissional a partir dos pressupostos de Contreras (apud VALERIO, p. 330, 2002), o que abrange a ideia de uma dimensão de obrigação moral, de compromisso com a comunidade e de competência profissional.

A obrigação moral diz respeito à compreensão da docência como atividade socialmente referenciada, de modo que o compromisso com a educação e o ensino se apresenta como valores que guiam os juízos e deliberações constantes na prática. Configura-se uma superação da natureza contratual da função docente e se incorpora uma dimensão emocional à consciência. O *compromisso com a comunidade*, por sua vez, estabelece uma ideologia para a docência, responsabilizada pelo bem comum, solidária e democrática. Revela-se justamente quando a docência reconhece a singularidade de cada contexto específico de ensino e considera tais peculiaridades em suas decisões. Por fim, o aspecto de *competência profissional* é definido no reconhecimento do repertório de modelos teóricos (habilidades, técnicas, conhecimentos) que o docente carrega consigo e que pretende ampliar quando percebe suas limitações e parcialidades. Nesse sentido, os saberes que foram se constituindo pela experiência, e que possivelmente eram tidos como implícitos, tácitos ou intuitivos, ganham valor e passam a dialogar mais claramente com saberes provenientes da formação. O professor deixa de ser um consumidor somente, para ser também um produtor de saberes pertinentes à docência. (CONTRERAS apud VALERIO, p. 330, 2002)

A ideia da profissionalidade, direciona-se a pensarmos a competência profissional sendo tecida a partir da perspectiva moral, a qual emerge diante das relações estabelecidas com a comunidade. A responsabilidade moral na docência, revela o comprometimento emocional e social com a comunidade e sua relação com os processos educativos que são colocados em movimento, transcendendo a abordagem meramente contratual das escolhas e definições docentes.

Os professores ao assumirem compromissos com a comunidade, são desafiados a paulatinamente a compreenderem as singularidades de cada comunidade, e com isso mobilizarem esforços para ampliarem seus repertórios de teórico práticos diante dos desafios

postos, o que implica um movimento contínuo de vulnerabilidade e de resiliência docente. Nesse processo a coletividade e o acolhimento mútuo colocam-se como elementos chaves dos processos que perfazem a construção da docência em comunidades em situação de vulnerabilidade social.

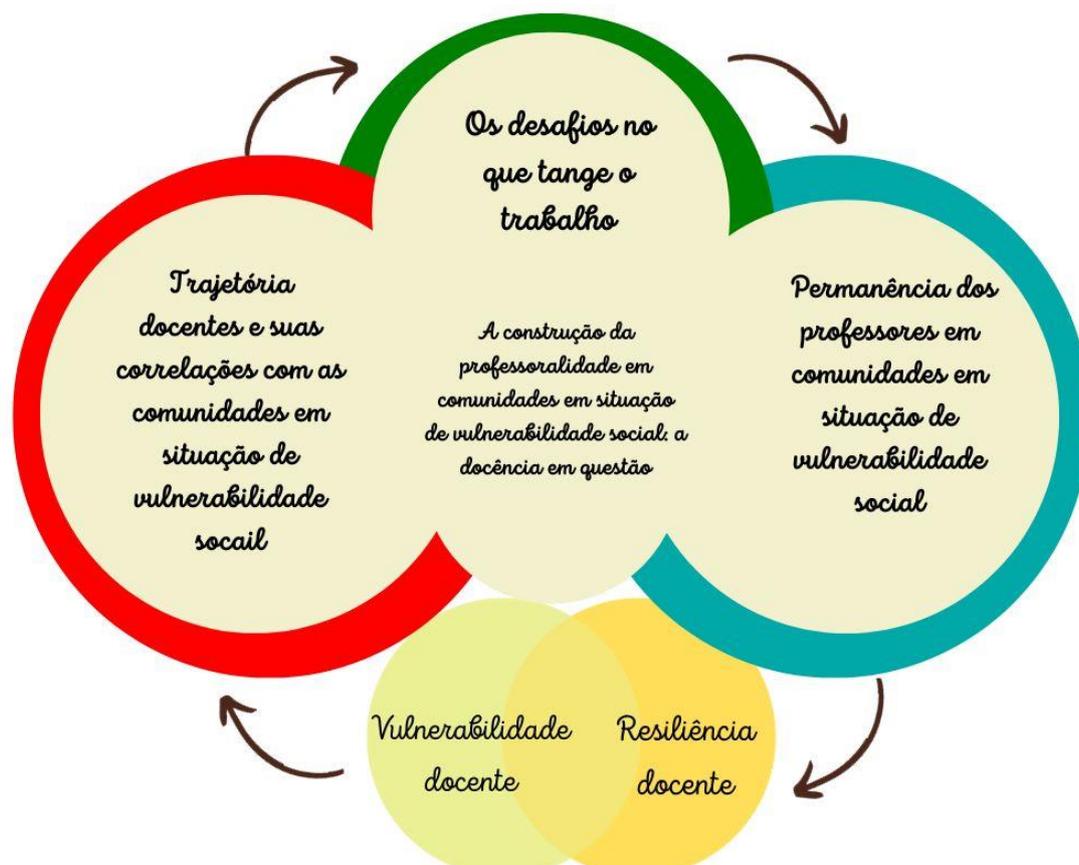
5 CONCLUSÃO

Ao considerarmos a temática de pesquisa *docência em contextos de vulnerabilidade social*, buscamos compreender e analisar os processos envolvidos na professoralidade de docentes que atuam em escolas inseridas em comunidades em situação de vulnerabilidade social.

O desenho da investigação a partir de uma abordagem narrativa sócio cultural, possibilitou ao longo do desenvolvimento a efetivação dos objetivos propostos, conhecer as trajetórias docentes e sua relação com as comunidades em situação de vulnerabilidade social, a identificação dos desafios docentes no que tange ao trabalho com comunidades em situação de vulnerabilidade social e o reconhecimento dos processos que incidem sobre a permanência dos professores em comunidades em situação de vulnerabilidade social.

Logo, entrevistas narrativas foram realizadas com docentes da rede municipal, o que exigiu uma análise minuciosa das narrativas tendo como objetivo compreender a construção da professoralidade em comunidades em situação de vulnerabilidade social, sendo a docência em questão, pelo qual, nos permitiu identificar três dimensões categoriais: as trajetórias docentes e sua correlação com as comunidades em situação de vulnerabilidade social; os desafios docentes no que tange ao trabalho e por fim, a permanência dos professores em comunidades em situação de vulnerabilidade social.

Figura 13 - Esquema de análise.



Fonte: Elaborado pela autora.

O estudo desenvolvido permitiu identificar a construção da professoralidade a partir de dimensões que envolvem as trajetórias formativas, a relação e a inserção em comunidades em situação de vulnerabilidade social, as quais impactam na forma como os professores sentem os desafios da docência ao longo do exercício continuado nestas comunidades.

A partir da reorganização contínua do que significa ser professor nessas comunidades, constroem modos de enfrentamento que se diversificam, denotando ciclos de resiliência e de acolhimento em construção que prossegue, o que nos permitiu identificar o compartilhamento e o compromisso social como dimensões que incidem sobre suas escolhas de permanências nas escolas. A sensibilidade do docente como pessoa e profissional, permeia a tessitura da professoralidade, pelo qual apresenta sua permanência advinda da sua resiliência potente de permanecer, para fazer a diferença neste contexto.

Por isso, a resiliência mostra a capacidade do professor ao se adaptar e crescer frente aos desafios e conflitos. Ou seja, consegue se equilibrar emocionalmente para encontrar caminhos e soluções para as adversidades. Tais dimensões evidenciaram a professoralidade sendo constituída a partir de condições estruturantes de vulnerabilidade e de resiliência

docente, revelando que a assunção da vulnerabilidade docente como mote para um trabalho emancipatório nestas comunidades.

Diante disso, ao refletir e analisar as trajetórias docentes e sua correlação com as comunidades em situação de vulnerabilidade social, torna-se evidente o embate inicial dos educadores com a realidade, e a vulnerabilidade das comunidades em situação precária. Ao adentrarem nestes contextos vulneráveis, os professores experienciam um confronto inicial com a dura realidade que envolve estas comunidades, envolvendo processos de sobrevivência e descoberta, especialmente considerando que a maioria dos professores teve sua carreira inicial dada em instituições privadas, e ao adentrarem no público, são direcionadas pela mantenedora a contextos de maior vulnerabilidade social.

Nesse contexto demarcado pelas condições de privação social, os docentes sentem um profundo senso de responsabilidade social, especialmente diante da convivência cotidiana com a privação das condições básicas das crianças, englobando, a desestrutura familiar, a privação da saúde, a violência e a falta de suporte da família.

Para os docentes nos contextos de vulnerabilidade social, é necessário ser suporte ao enfrentamento das crianças, escuta e acolhimento, o que nos permitiu identificar um ciclo de resiliência em construção.

No mesmo sentido, visando aos desafios e as emergências da vulnerabilidade docente, um dos elementos pelo qual fortalece a assunção da vulnerabilidade, é o olhar de como os professores são suporte para estes professores, pelo qual, indicamos o ciclo de resiliência em construção, considerando os desafios e dificuldades, mas que incide sobre a sua própria condição de resiliência, mesmo os professores visando aos seus limites e barreiras, são docentes resilientes, que adaptam-se e enfrentam os desafios postos em sua práticas cotidianas.

Posteriormente, destacamos o clima institucional colaborativo, o qual está intrinsecamente vinculado ao ciclo de acolhimento. Esse ciclo cria um ambiente escolar que fortalece e acolhe de maneira calorosa professores, familiares e alunos, valorizando as diferenças e singularidades individuais. Essa abordagem promove união, apoio e fortalecimento mútuo entre os membros da comunidade educativa.

Assim, incita-nos, a refletir e adentrar aos conceitos de vulnerabilidade social e resiliência, vindo deste modo, a vulnerabilidade docente nos contextos de vulnerabilidade social, fazendo com que quando o docente adapta-se ou enfrenta um desafio, ele está tornando-se um docente resiliente.

Neste estudo, foi possível perceber que é fundamental considerar que a vulnerabilidade não apenas fragiliza a docência por meio dos incidentes, mas, ao mesmo tempo, fortalece e contribui para um docente que se auto compreende, se identifica e resiste, fazendo a diferença no ambiente de trabalho, se movimentando e adaptando-se, trazendo sentido para sua prática pedagógica, sendo um docente resiliente.

A permanência e a continuidade no contexto, requer a compreensão da capacidade de reorganização interna dos professores diante das demandas. No início, isso pode ter uma força considerável, mas ao longo prazo, à medida que as experiências se acumulam, a resiliência se fortalece. Assim, torna-se crucial a reorganização docente, impulsionada pela permanência e persistência.

Com o objetivo de fortalecer a resiliência docente e enfrentar a vulnerabilidade dos educadores, a presença constante dos professores em comunidades em situação de vulnerabilidade social é resultado de sua habilidade de se reorganizar. Isso se fundamenta na missão docente, com a sua fé, assim como busca por apoio nos colegas e equipe. Este processo não ocorre de forma isolada, pois individualmente alcançamos pouco, mas sim por meio da força coletiva.

Nesta perspectiva, a vulnerabilidade docente e a resiliência docente, colocam-se como condições capazes de fortalecer o repensar contínuo acerca dos inéditos viáveis da docência, relevando a indignação e a assunção do protagonismo social como elementos de resistência dos professores, especialmente ao reconhecerem, o não/lugar que estas instituições ocupam em uma sociedade excludente, que naturaliza as desigualdades sociais e condições de desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A educação dos sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

AUGUSTO, Cleicle A.; SOUZA, José P.; DELLAGNELO, Eloise H. L.; CARIO, Silvio A. F. **Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011)**. Piracicaba-SP. RESR. 2013.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BELLENZANI, Renata. MALFITANO, Ana P. S. **Juventude, vulnerabilidade social e exploração sexual: um olhar a partir da articulação entre saúde e direitos humanos**. Saúde e Sociedade v.15, n.3, p.115-130. 2006.

BRAUN, Jordana Rex. **O ensino fundamental de nove anos e a gestão pedagógica: reflexões em torno da implementação do bloco de alfabetização**. Monografia/UFSM. Santa Maria/RS. 2019.

Boletim Gaúcho de Geografia. **ANÁLISE ESPACIAL DA EXPANSÃO URBANA DE SANTA MARIA-RS E TENDÊNCIAS ATUAIS**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2014. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/bgg/article/download/41475/29826>. Acesso em: 02 de jan. de 2023.

BOLZAN, Doris P. V. Verbetes. In: MOROSINI, Marília C. (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário II. Cap. X, 2006.

BOLZAN, Doris P. V. (org.). **Pesquisa narrativa sociocultural: estudos sobre a formação docente**. Curitiba: Appris, 2019.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Contextos emergentes e a reinvenção de si: desafios à cotidianidade da/na docência**. In: BOLZAN, D.P.V.; POWACZUK, A.C.H; CORTE, M.D.C.(orgs). Singularidades da formação e do desenvolvimento profissional docente: contextos emergentes na educação. Porto Alegre: EDIPUC, 2021.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Ser formador nas licenciaturas: desafios de aprendizagem docente**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.13, n.2, p.365-384, maio/ago. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. 1996.

BRASIL. **Indicador de Regularidade Docente**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. INEP. 2021.

CÁRIA, Neide P. OLIVEIRA, Sandra M.S.S. **A profissionalização da docência e a formação do profissional da educação**. 2016. *Revista Intersaberes*, 11(23), 421–440.

CASTRO, Elaine M. **A escola que eu quero: um estudo sobre permanência dos professores em uma escola estadual de São Paulo**. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2019.

CLANDININ, Jean D. Connelly, Michael F. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. - 2ª edição rev. - Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296p. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/4RKqThSNk7MjSf4Hq3mJd6S/>>

CONTRERAS, Humberto S. H. **A responsabilidade social em Paulo Freire**. Revista Tempo Amazônico. 2016.

COSTA, A. M. **A visibilidade das infâncias na escola: agendas de acolhimento em contextos de vulnerabilidade social**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional - Mestrado profissional. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2023.

COSTA, M. A.; SANTOS, M. P. G.; MARGUTI, B.; PIRANI, N.; PINTO, C. V. S.; CURTI, R. L. C.; RIBEIRO, C. C.; ALBUQUERQUE, C. G. **Vulnerabilidade social no Brasil: conceitos, métodos e primeiros resultados para municípios e regiões metropolitanas brasileiras**. Brasília: IPEA, 2018. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=32296>.

CRESTANI, Vanessa; ROCHA, Kátia B. **Risco, vulnerabilidade e o confinamento da infância pobre**. Artigos • Psicol. Soc. 30. 2018.

DALLA CORTE, Marilene G. SARTURI, Rosani C. POSSA, Leandra B. (organizadoras). **Agendas políticas globais e locais e as práticas contemporâneas em educação**. (Powaczuk, Ana C. H.; Bolzan, Dóris P. V.; Agostinho, Evanir O. A tessitura da professoralidade: desafios da iniciação na docência. 510-523). Pimenta Cultural. São Paulo. 2019. Acesso dia: 25 de janeiro de 2023. Disponível em:< <https://www.academia.edu/resource/work/43639387> >.

Dicionário Aurélio Online. Acesso em: 18/11/2022.

ESTEVE, José Manuel. **O Mal-Estar Docente**. Lisboa: Escher / Fim de Século Edições, 1992.

Fagundes, M. A., & Cunico Furlanetto, E. (2022). **Jovens em condições de vulnerabilidade social: fatores que auxiliam o desenvolvimento da resiliência**. *Devir Educação*, 6(1), e-524. <https://doi.org/10.30905/rde.v6i1.524>.

FARIA, Rivaldo Mauro; SAVIAN, Paloma; VARGAS, Dinara de. **Territórios da Privação Social na Cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul**. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/article/download/pdf>. Acesso em: 08 de jan. de 2023.

FIGUEIREDO, Gustavo O.; WEIHMULLER, Valentina C. VERMELHO, Sônia. ARAYA, Juan B. **Discusión y constucción de la categoría teórica de vulnerabilidad social**. Artigos. Cad. Pesqui. 47 (165) • Jul-Sep 2017.

FONSECA, Monica Padilha. **Porque desisti de ser professora: um estudo sobre evasão docente**. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

FORJÁN, Rocío. MORELATTO, Gabriela. **Estudio comparativo de factores de resiliencia en docentes de contextos socialmente vulnerables**. Revista Psicogente ; 21(40): 277-296, jul.-dic. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio - histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Minas Gerais: UFJF. 2001.

GOVEIA, Rita Izabel do Carmo. **O desafio da retenção de professores em escolas do campo: o caso da Escola Estadual José Franco em Caldas – MG.** Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/ CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Minas Gerais, 2017.

HUBERMANN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores.** Porto Editora. 1992.

IMBERNÓN, Francisco. NETO, Alexandre S. FORTUNATO, Ivan (organizadores). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas.** Edição Hipótese. São Paulo. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo. Cortez, 2005.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/santa-maria.html>>. Acesso em: 02 de jan. de 2023.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Dados do Censo Escolar – Professores permanecem trabalhando mais em escolas privadas.** Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2018.

ISAIA, Silvia M. A.; BOLZAN, Dóris P. V. **Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade.** Porto Alegre-RS. N. 3, p.489 - 501. 2006.

JOSSO, Marie C. **Experiências de vida e formação.** Prefácio de António Nóvoa, tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2002.

KLEIN, Maiara L. **Índices de distorção idade-série: desafios à gestão do trabalho pedagógico em escolas municipais de Santa Maria/ RS.** Dissertação. Santa Maria-RS. 2019.

KELCHTERMANS, G. (2009). In: Flores, M. A., & Simao, A. M. V. (Eds.). Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas. **O comprometimento**

profissional para além do contrato: autoconhecimento, vulnerabilidade e reflexão dos professores. Coleção Educação e Formação. Edições Pedagogo. Lda.

KORTAHAGEN, F. (2009). In: Flores, M. A., & Simão, A. M. V. (Eds.). Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas. **A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida.** Coleção Educação e Formação. Edições Pedagogo. Lda.

LAPO, Flavinês R. BUENO, Belmira O. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério.** Cad. Pesqui. [online]. 2003, n.118, pp.65- 88. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/yYkBtnYbQ5SXvYrypXvswzh/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

LEMOS, José Carlos Galvão. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional.** Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LIBÂNEO, José C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, A. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MIRAVALLS, A. F.; ORTEGA, J.G. **A resiliência em ambientes educativos: sentido, propostas e experiências.** São Paulo: Paulinas, 2015.

NÓVOA, António. HUBERMAN, Michael. GOODSON, Ivor F. HOLLY, Mary L. MOTA, Maria C. GONÇALVES, José A. M. FONTOURA, Maria M. BEN-PERETZ, Miriam. **Vida de professores.** Porto Editora. Portugal. 1992.

NÓVOA, António. **Conhecimento profissional docente e formação de professores.** Revista Brasileira de Educação. v.27. Lisboa. 2022.

MENDES, José M. **Risco, vulnerabilidade social e resiliência: conceitos e desafios.** R. gest. sust. ambient. Florianópolis. V. 7. 2018.

MENDES, Thamiris C. **Profissional docente: o ser e o manter-se na docência**. Dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2015.

MINAYO, Maria C. S.; COSTA, António P. **Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa**. Revista Lusófona de Educação. 2018.

MORAES, A. B. **Alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social: desafios à gestão escolar**. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional - Mestrado profissional. Universidade Federal de Santa Maria, 2021.

MORAIS, N. A. RAFFAELLI, M. KOLLER, S. H. **Adolescentes em situação de vulnerabilidade social e o continuum risco-proteção**. Avances en Psicología Latinoamericana. 2012.

MOROSINI, Marília. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. Santa Maria. v.40. n. 1. 2015. ISSN: 0101 - 9031. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984644415822>>.

MOROSINI, Marília C. FERNANDES, Cleoni M. B. **Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação por escrito. Porto Alegre. v. 5. 2014.

MOROSINI, Marília; SANTOS-KOHL, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento**. Editora CRV. Curitiba. 2021.

PEDERSEN, J. R. SILVA, J. A. **A exploração sexual de crianças e adolescentes e sua relação com a vulnerabilidade social das famílias: desafios à garantia de direitos**. In K. B. Krüger & C. F. Oliveira. (Orgs.), Violência intrafamiliar: discutindo facetas e possibilidades. Jundiaí: Paco. 2013.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PEREIRA, Peter Paul; REBOLO Flavinês. **Clima escolar e suas implicações para o trabalho docente**. Série-Estudos, Campo Grande/MS, v.22, n. 46, p. 93-112. 2017.

PENTEADO, Regina Zanella ; NETO, Samuel de Souza. **Mal - estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão**. Artigos • Saúde soc. 28 (1) • Jan-Mar 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Y9Wfn6NphgsptvZBMpZcsSJ/abstract/?lang=pt>>.

POWACZUK, Ana C.H.P; MORAIS, Angela A.B.; SIMON, Beatriz; ARNOUT, Cristina I. S.; Deus, Ivanez. **As redes colaborativas como princípio da pesquisa e da formação.** Montevideo. UNER. 2021.

POWACZUK, Ana C.H.P. **Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária.** Tese. Universidade Federal de Santa Maria. 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - EMEF CAIC - 2021
https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/09/ppp_caic_santa_maria.pdf

REZENDE, E. V. dos S., & MACHADO, L. B. (2017). **Indícios de resiliência na prática de professoras.** *Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB*, 22(46), 51–70. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i46.1020>.

RIBEIRO, Vanda M. VÓVIO, Cláudia L. **Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território.** *Educar em Revista*. Curitiba. Edição Especial n. 2, p. 71-87. 2017.

SANTANA, Anthony F. T.; PEREIRA, Marcos V. **Da constituição da professoralidade ou como alguém se torna professor.** *REVELLI*, Vol. 11. Dossiê: Inovação, Tecnologias e práticas docentes. ISSN 1984-6576. 2019.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 26ªed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

SARAIVA, Ana M.A. **O trabalho docente em territórios de alta vulnerabilidade social: condições de trabalho, permanência e desempenho.** Tese. Universidade Federal de Minas Gerais. 2015.

Secretaria de Educação Santa Maria. 2023. Disponível em:
<https://www.santamaria.rs.gov.br/inc/view_doc_api.php?arquivo=doc_202207050956-5008.pdf&opcao=documento>. Acesso em: 02 de jan. de 2023.

SANTOS, Thiago A. ERNEGAS, Andressa S. S. STENTZLER, Marcia M. **Profissionalização e desprofissionalização: desafios para a docência no mundo contemporâneo.** V. 13. N.27. 2019. Disponível em:
<<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2877>>. Acesso em: 28 de out de 2022.

SARAIVA, Ana M.A. **O trabalho docente em territórios de alta vulnerabilidade social: condições de trabalho, permanência e desempenho.** Tese. Universidade Federal de Minas Gerais. 2015.

SCOTT, Juliano B. PROLA, Caroline A. SIQUEIRA, Aline C. PEREIRA, Caroline R. R. **O conceito de vulnerabilidade social no âmbito da psicologia no Brasil: uma revisão sistemática de literatura.** Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 600-615, ago. 2018.

SILVA, Renata S. **Um caminho para a identidade docente: do mal-estar à autonomia.** Dissertação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2017.

SILVA, Jéssica D. **Autonomia, heteronomia e uma ponte para a autoria: o caso da EMEF Professor Sérgio Lopes.** Tese. Universidade Federal de Santa Maria. 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/29351/TES_PPGEDUCACAO_2023_SILVA_JESSICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SOUSA, Caroline S. EXTREMERA, Marta O. **Docentes resilientes em contextos precários: estudo de caso na Espanha.** Revista do Centro de Educação, vol. 41, núm. 3, pp. 541-552, 2016. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/journal/1171/117149982002/html> >

SOUZA, Karina S. M. BOLZAN, Dóris P. V. **A aprendizagem docente e a inclusão de cotistas B em novos contextos na universidade.** Tese. Universidade Federal de Santa Maria. 2016.

TAVARES, Tais Moura. **Gestão municipal da educação, organização do sistema nacional e regime de colaboração: algumas questões.** Editora UFPR. Educar. Curitiba, n.22, p.241-256. 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2005.

UFSM. **A cidade de Santa Maria.** 2023. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/progep/a-cidade-de-santa-maria#:~:text=Segundo%20a%20hist%C3%B3ria%2C%20os%20%C3%ADndios,de%20Santa%20Maria%2C%20a%20UFSM>>. Acesso em: 02 de jan. de 2023.

VASCONCELLOS, Katia R. T.; BERNADO, Elisangela Silva. **Profissionalização docente: reflexões e perspectivas no Brasil**. Educação e formação. Fortaleza. V. 1. 2016.

VIVIAN, Darlane M. **Gestão colaborativa do trabalho pedagógico com as infâncias: projetos integradores numa instituição que atende comunidade em situação de vulnerabilidade social**. Dissertação de Mestrado Profissional. Universidade Federal de Santa Maria. 2023. Santa Maria/RS.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SMED EM NÚMEROS
https://aplicacoes.santamaria.rs.gov.br/inc/view_doc_api.php?arquivo=doc_202301010756-5691.pdf&opcao=documento

MAPA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
https://www.santamaria.rs.gov.br/arquivos/baixar-arquivo/documentos/doc_202207050956-5008.pdf

WINTER, Ana C.; MENEGOTTO, Lisiane M. de O.; ZUCCHETTI, Dinora. **Vulnerabilidade social e educação: uma reflexão na perspectiva da importância da intersetorialidade**. UniLaSalle. v.11 n.25. 2019.

ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: A construção da professoralidade em comunidades em situação de vulnerabilidade social: a docência em questão

Pesquisador responsável: Ana Carla Hollweg Powaczuk

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Departamento de Metodologia de Ensino

Telefone e endereço postal completo: Ex: (55) 99689-3008. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Centro de Educação, sala 3336 B, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Escolas Municipais de Ensino Fundamental do município de Santa Maria/RS. (formato remoto)

Eu, Prof.^a Dr.^a. Ana Carla Hollweg Powaczuk, responsável pela pesquisa “A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORALIDADE EM COMUNIDADES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: A DOCÊNCIA EM QUESTÃO” o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Por meio desta pesquisa pretende-se compreender os processos envolvidos na professoralidade de docentes que atuam em escolas inseridas em comunidades em situação de vulnerabilidade social. Para tanto, tem-se como objetivos específicos, conhecer as trajetórias docentes e sua correlação com as comunidades em situação de vulnerabilidade social; identificar os desafios docentes no que tange ao trabalho com comunidades em situação de vulnerabilidade social; compreender os processos que incidem sobre a permanência dos professores em comunidades em situação de vulnerabilidade social.

A relevância do estudo está na possibilidade de dar visibilidade às experiências e as aprendizagens docentes relativas à atuação em escolas em contextos de vulnerabilidade social.

Para o desenvolvimento deste estudo inicialmente foi realizado o contato com a mantenedora obtendo a autorização para realização do estudo com professores da Rede municipal de Educação de Santa Maria. Na sequência realizou-se um estudo prévio de forma a identificar escolas localizadas em contextos de vulnerabilidade social do município de Santa Maria e contato com professores atuantes nas escolas previamente selecionadas, como forma de identificar o tempo de atuação nas referidas instituições. A etapa seguinte contempla entrevistas narrativas com com professores atuantes da Rede Municipal de Santa Maria/RS, que tenha no mínimo 5 anos de experiência em escolas em contextos de vulnerabilidade social.

Sua participação constará em participar de forma virtual (google meet), em horário previamente acordado, de acordo com a sua disponibilidade de agenda, sendo o link da sala virtual do google meet enviado individualmente pelo correio eletrônico. A entrevista constará em gravação de áudio das narrativas, não será feito uso de imagem.

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos mínimos, tais como cansaço ou constrangimento no decorrer da entrevista. Desta forma, caso ocorra algum problema decorrente de sua participação na pesquisa, você poderá se retirar da pesquisa.

Fica, também, garantido o seu direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Tendo em vista que a pesquisa exigirá um processo de reflexão acerca de sua trajetórias docentes e sua correlação com as comunidades em situação de vulnerabilidade social, buscando identificar os desafios docentes no que tange ao trabalho com estas comunidades acreditamos que poderá contribuir para a aprendizagem docente. A possibilidade de participar de um espaço reflexivo, a partir da entrevista poderá se constituir em uma oportunidade de narrar, relembrar e retomar aspectos de sua trajetória constitui-se numa forma de estabelecer relações, de refletir, possibilitando a construção de novos sentidos e interpretações acerca dos eventos e situações vivenciados. possibilitando dar visibilidade às experiências e as aprendizagens docentes relativas à atuação em escolas em contextos de vulnerabilidade social.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Santa Maria (RS), de de 20.....

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM – CEP da UFSM
Av. Roraima, n. 1000 - Prédio da Reitoria, 7º andar, sala 725 - bairro Camobi - Santa
Maria/RS - CEP 97.105-900
Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@ufsm.br - Web: www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/cep

Anexo B – Termo de Confidencialidade

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Os Movimentos da Professoralidade e as Implicações das Políticas Municipais de Formação Continuada

Pesquisador responsável: Ana Carla Hollweg Powaczuk

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 991690852

Local da coleta de dados: Ambientes virtuais via Google Meet

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de um questionário a ser enviado por e-mail individual, informado pela Secretaria Municipal de Educação, via coordenação do Programa PROMLA, a cada um dos voluntários do estudo, bem como entrevistas realizadas pelo Google Meet, no período de junho a agosto de 2023, com professores voluntários que aceitarem darem continuidade na sua participação.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento Metodologia de Ensino, sala 3336b, 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período

de cinco anos, sob a responsabilidade de Ana Carla Hollweg Powaczuk. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro Caae

.....

Santa Maria, 27 de Abril de 2023.

.....

Ana Carla Hollweg Powaczuk

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM – CEP da UFSM
Av. Roraima, n. 1000 - Prédio da Reitoria, 7º andar, sala 725 - bairro Camobi - Santa Maria/RS - CEP 97.105-900

Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@ufsm.br - Web: www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/cep/

Anexo C – Autorização Institucional

MODELO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu Solange Mainardi de Souza, abaixo assinado, responsável pela Assessoria de Relações Interinstitucionais da Secretaria de Município da Educação (SMEd) autorizo a realização do estudo “A construção da professoralidade em comunidades em situação de vulnerabilidade social: a docência em questão”, a ser conduzido pelos pesquisadores Luiza Paul Gehrke e Ana Carla Hollweg Powaczuk.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, 26 de abril de 2023.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Anexo D – Roteiro de entrevista**Entrevista:**

Nome:

Codinome:

Idade:

Instituição atual:

Tempo de atuação na docência:

Tempo de atuação na escola:

Perguntas norteadoras:

- Trajetória pessoal e profissional na docência;
- Opção pela docência;
- Ingresso na carreira docente;
- Atuação em contextos de vulnerabilidade social;
- Desafios enfrentados nos contextos de vulnerabilidade social (pandemia e pós pandemia);
- Pontos de suporte: (necessidade de apoio busca onde? referente a tua docência
- Como se reorganiza diante dos desafios;
- A permanência nesta comunidade escolar em situação de vulnerabilidade social; (gestão da escola)