



CUIDAR DOS PROFESSORES PARA CUIDAR DA ESCOLA

CARING FOR TEACHERS TO CARE FOR SCHOOL

CUIDANDO A LOS PROFESORES PARA CUIDAR LA ESCUELA

1

Elaine Mathias de Castro¹

Laurinda Ramalho de Almeida²

Antonio Carlos Caruso Ronca³

Resumo: Este artigo visa apresentar como a questão do cuidar permeia as ações empreendidas por uma escola da rede pública estadual de São Paulo, resultando na permanência dos professores. Foram realizadas entrevistas na modalidade reflexiva com sete professores da referida unidade. A análise qualitativa dos dados resultou na percepção de que o cuidado com a infraestrutura, as famílias, o aprendizado – tornando perceptíveis os resultados de aprendizagem –, a disciplina, o trabalho coletivo e com o clima escolar faz com que o professor se sinta valorizado em sua atividade profissional, fator que contribui para que os professores escolham permanecer na escola.

Palavras-chave: Condições de trabalho docente. Escola Pública. Permanência dos Professores.

Abstract: This article aims to show how the matters of care permeate the actions that take place at a school that belongs to the public system of the state of São Paulo, resulting in teachers' permanence. Reflexive interviews were performed with seven teachers of the unit mentioned. Qualitative data analysis resulted in the perception that caring for the structure, for the families, for students' learning – which allows that positive results are evident –, for discipline, collective work, and the school environment makes teachers feel appreciated in their professional making, which contributes for teachers' choice to stay at school.

Keywords: Teachers' work conditions. Public school. Teachers' permanence.

Resumen: Este artículo enfatiza cómo el tema del cuidado permea las acciones emprendidas por una escuela estatal de São Paulo, resultando en la permanencia de los docentes. Se realizaron entrevistas reflexivas con siete profesores de la unidad mencionada. El análisis cualitativo dio como resultado la percepción de que el cuidado de la infraestructura, las familias, el aprendizaje – permitiendo que se noten los resultados positivos –, la disciplina, el trabajo colectivo y el clima escolar hace que el docente se sienta valorado en su actividad profesional, fundamental para que los docentes quieran permanecer en la escuela.

Palabras-clave: Condiciones de trabajo docente. Escuela pública. Permanencia de docentes.

Submetido 31/01/2023 Aceito 26/05/2023

Publicado 26/06/2023

¹ Mestre Profissional pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1615-9249>. E-mail: elaine_m_castro@hotmail.com.

² Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9596-7008>. E-mail: laurinda@pucsp.br

³ Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1870-8336>. E-mail: accronca@gmail.com

Introdução

A docência na educação básica vem se tornando, ano após ano, uma carreira de baixa atratividade. Em diversos países da Europa, grande parte dos professores que atuam em sala de aula encontra-se acima dos 50 anos de idade, estando, portanto, mais próximos do fim de suas carreiras, enquanto a porcentagem dos mais jovens representa apenas 5% do total (OCDE, 2018).

No Brasil, Gatti *et al.* (2009) apontam a falta de reconhecimento social da docência como profissão, bem como as baixíssimas remunerações às quais os professores estão submetidos, tanto nas redes públicas quanto nas escolas da rede privada, como fatores preponderantes para a falta de atratividade e o abandono das salas de aulas. Também o estudo de Lemos (2009) revelou que, dentre as principais justificativas apresentadas por professores para abandonarem a docência, os problemas relacionais (entre professores-professores, professores-alunos, professores-gestão, professores-comunidade) figuram como os principais “estopins” para que os profissionais consultados decidissem deixar a docência, sendo, inclusive, mais citados do que os baixos salários pagos pelo serviço público e as condições infraestruturais precárias.

Entretanto, para pensar uma escola em que os professores queiram permanecer, há uma direção possível, e ela aponta para o cuidar, foco deste artigo.

A permanência dos professores em uma mesma unidade escolar na cidade de São Paulo

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é a autarquia federal responsável pelo Indicador de Regularidade Docente (IRD), implementado em 25 de junho de 2015 (INEP, 2015), que utiliza dados do Censo Escolar e visa avaliar a permanência dos professores em uma mesma escola. O IRD é obtido atribuindo-se valores de 0 a 5 para cada docente, sendo que valores mais altos indicam maior tempo de permanência do profissional em uma determinada unidade escolar, em intervalos de 5 anos. Classificam-se as escolas, então, em 4 categorias: baixa regularidade (regularidade média menor que 2); média-baixa (regularidade média entre 2 e 3); média-alta (regularidade média entre 3 e 4) e alta (regularidade média entre 4 e 5) (INEP, 2015; 2018b).



À época da pesquisa da qual deriva este artigo, foram utilizados os dados apenas das escolas urbanas da cidade de São Paulo, conforme consta do Quadro 1, com o objetivo de investigar quais redes (municipal, estadual ou privada) possuíam maiores indicadores de regularidade docente.

QUADRO 1 – Dados do Indicador de Regularidade Docente (IRD) referentes às escolas urbanas da cidade de São Paulo

Ano	Dependência Administrativa	Percentual de escolas segundo faixa do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)			
		Baixa regularidade (0-2)	Média-baixa (2-3)	Média-alta (3-4)	Alta (4-5)
2017	Federal	0,0	50,0	50,0	0,0
2017	Estadual	2,2	49,7	47,3	0,8
2017	Municipal	1,6	21,6	72,4	4,4
2017	Privada	9,2	37,9	45,2	7,7
2017	Pública	1,8	34,1	61,3	2,8

Fonte: Censo da Educação (INEP, 2018a).

Percebeu-se, naquele momento, que, ao contrário do que era indicado pelos dados nacionais (INEP, 2018b), ao somar as porcentagens referentes às classificações Média-Alta e Alta, a permanência dos docentes em uma mesma instituição era significativamente maior na rede pública do que na privada. Notou-se, ainda, uma porcentagem considerável de escolas em que a permanência era baixa ou média-baixa (47,1% na rede privada e 35,9% na rede pública), o que pode trazer sérias implicações para o processo educativo, uma vez que projetos e melhorias propostos no Projeto Político Pedagógico, formações e planejamentos são constantemente interrompidos (INEP, 2015).

Para Lapo e Bueno (2003), há uma (re)construção contínua de relações entre integrantes da comunidade escolar que afeta, especialmente, a relação professor-aluno e, conseqüentemente, aluno-aprendizagem. Dessa forma, zelar pela manutenção do quadro de professores de cada instituição deve ser uma preocupação das Secretarias de Educação e das próprias escolas. Além disso, a remoção, ou seja, a troca de uma unidade escolar por outra, foi uma das alternativas escolhidas por todos os professores antes de desistirem da docência, de

modo que se configura como estratégia de fuga de dificuldades relacionais ou de problemas que os docentes consideram não ter solução, bem como uma forma de retardar a necessidade de enfrentar o sentimento de fracasso ao desistir da profissão escolhida (LAPO; BUENO, 2003).

O *locus* da pesquisa e a definição do objetivo do estudo

Encontrar uma escola com baixa rotatividade docente não se mostrou tarefa simples. Os dados quantitativos (Quadro 1) davam conta de que a porcentagem de escolas estaduais com IRD de classificação Alta, ou seja, com baixa rotatividade, era de menos de 1%.

Havia a preferência em realizar a pesquisa na Zona Leste de São Paulo, onde a pesquisadora reside e exerce a docência desde 2001. Assim, após consultar Diretorias Regionais e Supervisores de Ensino, definiu-se o *locus* da pesquisa: unidade escolar, pertencente à rede estadual, localizada em um dos bairros mais afastados da extensa Zona Leste de São Paulo, em uma região de alta vulnerabilidade social – conforme dados do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) (FUNDAÇÃO SEADE, 2010, p. 11)⁴. A escola também se encontra isolada da sua comunidade (alunos, famílias e funcionários) por uma grande avenida de um lado e uma alça de acesso a uma rodovia pelo outro.

Em 2019, atendia cerca de 1800 alunos, divididos entre os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, contava com quadro completo de docentes (88 professores) e de funcionários de apoio e prestava atendimento em três períodos (manhã, tarde e noite). Considerada referência tanto pela Diretoria de Ensino quanto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a unidade apresentava resultados satisfatórios no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e tinha o reconhecimento da comunidade do bairro como uma boa escola (CASTRO, 2019).

Diversos estudos dão conta de complicadores para a permanência docente, de modo que os professores tendem a buscar unidades escolares em regiões com baixo índice de vulnerabilidade social e de menor complexidade – atendimento em apenas um ou dois períodos e número menor de alunos/funcionários (ALVES *et al.*, 2014; CASASSUS, 2002; FRANCO *et*

⁴ Registre-se que o IPVS é organizado com base nos dados do Censo, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a cada dez anos. Dessa forma, entre 2017-2019, quando a pesquisa foi realizada, estes eram os dados mais recentes.

al., 2007; LAPO; BUENO, 2003; CUNHA, 2015; GOVEIA, 2017). O estudo de Lemos (2009) também apontou maiores índices de rotatividade e abandono por parte dos professores especialistas, que atendem o Ensino Fundamental e Médio.

Foi definido, a partir disso, o objetivo da pesquisa, de cunho qualitativo e etnográfico: compreender quais ações podem contribuir para a permanência dos professores em uma escola estadual de São Paulo (CASTRO, 2019).

5

Referenciais teóricos

Os estudos que seguem foram assumidos nesta pesquisa como referencial teórico.

Wallon (2007) postula que o desenvolvimento se dá a partir da integração organismo-meio e integração entre os conjuntos funcionais, por ele nomeados: afetividade, ato motor e conhecimento, que, imbricados, vão constituir o quarto conjunto funcional – pessoa.

A importância do meio, notadamente o social, é acentuada na obra walloniana no sentido de que a existência individual está enquadrada no que a sociedade, a cultura e os recursos do momento histórico oferecem. Daí o importante papel da escola, que Wallon apresenta como meio funcional, por ter a função de oferecer aos estudantes o acervo cultural construído pela humanidade.

O conjunto afetividade, que engloba emoções, sentimentos e paixões, pode ser sintetizado a partir da proposta do autor como a capacidade do ser humano de ser afetado por sensações ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis. Isso permite considerar que, na escola, estudantes e professores são afetados por circunstâncias que os agradam ou desagradam, o que repercute na dimensão cognitiva.

Almeida (2012) discute a questão do cuidar como uma relação especializada e intencional quando se trata das ações pedagógicas; envolve o comprometimento e a disponibilidade para conhecer e atender às necessidades do outro. Na relação professor-aluno, discute, com detalhes, o cuidar do fazer, do conhecimento já elaborado, da elaboração de projetos de vida éticos e o cuidar de si mesmo. Discute, também, que cabe às instâncias superiores à escola, e em decorrência de políticas públicas, oferecer condições para o desempenho satisfatório e os cuidados com os profissionais na escola.

Vinha *et al.* (2016) adotam o conceito de clima escolar para referirem-se à qualidade dos relacionamentos e dos conhecimentos que são trabalhados na escola, bem como aos “valores, atitudes, sentimentos e sensações compartilhados entre docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias. Trata-se, assim, de uma espécie de “personalidade coletiva” da instituição [...]”. (VINHA *et al.*, 2016, p. 101-102). Argumentam que cada escola tem seu próprio clima e que, quando as decisões são tomadas buscando a responsabilidade coletiva para o cumprimento do que foi acordado, são maiores as oportunidades para que ocorram a aprendizagem e o envolvimento dos alunos.

Casassus (2002) teve como ponto de partida a questão da desigualdade e, por meio de ampla pesquisa que envolveu vários países da América Latina, procurou identificar os fatores que podem ser geradores potenciais de desigualdade e, como contrapartida, de igualdade. Sua análise da escola parte do pressuposto: “quando dizemos ‘uma escola’ estamos falando de um padrão particular de interações entre sujeitos e não de prédios, livros e esse tipo de coisas” (CASASSUS, 2002, p. 63, grifo do autor). Ao analisar as variáveis que foram objeto de seu estudo, uma mereceu destaque: o ambiente emocional é favorável à aprendizagem: “[...] é importante notar que o efeito dessa variável ‘pesa’ mais nos resultados dos alunos do que todos os outros fatores reunidos [...]” (CASASSUS, 2002, p. 156, grifo do autor). Ressalta, também, que o desempenho satisfatório dos alunos repercute na satisfação dos professores.

Finalmente, o estudo de Alves *et al.* (2014) é, também, assumido neste artigo como um dos referenciais teóricos, pois explicita conceitos como desigualdades e vulnerabilidade social, que são fundamentais para o entendimento da relação entre alocação de professores e a localização socioespacial da escola, objeto do presente artigo.

Procedimentos Metodológicos

Dos 88 professores que trabalhavam na escola em questão nos anos de 2018-2019, sete aceitaram o convite para participar do estudo. Com diferentes tempos na docência e na escola, vindos de regiões mais próximas ou mais distantes da unidade e com formações igualmente distintas, foi possível delinear um panorama das ações realizadas na e pela escola, apontadas pelos participantes como determinantes para sua decisão de permanecer nela por vários anos. A caracterização destes informantes está descrita abaixo.

QUADRO 2 – Caracterização dos professores participantes da pesquisa

Professor(a) ⁵	Cargo que ocupa na UE	Tempo total na docência	Tempo de Permanência na UE	Regime de Contratação
Renovação	Professor (L. Port.)	8 anos	desde 2014	Efetivo
Respeito	Professor (Inglês)	23 anos	desde 1999	Efetivo
Respaldo	Professor (Mat.)	18 anos	desde 2004	Efetivo
Elo	Mediador Escolar	18 anos	2007 a 2014 Retornou em 2018	Efetivo
Excelência	Professora (L. Port.)	19 anos	2 anos alternados (2013 e 2019)	Temporário (Categoria O)
Encantamento	Vice-diretora	20 anos	desde set./2015	Designado (professora efetiva)
Realização	Diretora	40 anos	desde 2001	Efetivo (Diretora)

Fonte: Castro (2019).

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas, realizadas individualmente, na modalidade reflexiva (SZYMANSKI, 2018), partindo-se de uma questão desencadeadora que proporcionasse aos participantes falar o mais livremente possível.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas pela própria pesquisadora, e a análise dos dados foi realizada segundo Szymanski, Almeida e Prandini (2018). As entrevistas foram lidas e relidas, e os excertos relevantes para responder ao objetivo da pesquisa foram interpretados à luz dos significados que suscitavam. Estes foram, então, organizados em sete categorias, apresentadas aqui em ordem crescente, das menos citadas para as mais citadas pelos participantes: Trabalho Coletivo; Percepção dos Resultados; Organização Escolar; Comunidade/Família; Disciplina; Cuidado; Clima Escolar.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob o número CAAE: 23404619.0.0000.5482.

⁵ Atendendo ao sigilo oferecido pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, escolheu-se nomear os participantes com um termo que sintetizasse o que emergia como sentimento mais relevante de seus depoimentos.

Resultados

A análise das entrevistas indicou um crescente de ações promovidas pela escola que, juntas, culminam no clima escolar positivo, questão primordial para a permanência dos professores consultados naquela unidade escolar.

O trabalho coletivo é apontado nas citações ao “grupo” e ao fato de que há uma consciência de que todos que fazem parte da escola são responsáveis, em alguma medida, pelas ações que lá ocorrem.

É o grupo. O grupo é forte. O grupo se entende. [...] Porque, quando a gente precisa de alguma coisa, a gente corre até eles. Eles precisam da gente, correm até a gente. Então, isso acaba funcionando, torna-se um “nós” mesmo, né?
(PROF. RESPALDO)

É um grau de respeito bem civilizado. Se você tem esse respeito entre todos, há cobrança de todos. Direção, professor, aluno, funcionários, pais... Então, todo mundo se cobra um pouco. [...] Quer dizer, vai se criando uma consciência coletiva legal, e aí você quer ficar, né? (PROF. RESPEITO)

As falas dos professores nos remetem a Wallon (1986) quando discute a constituição dos grupos. É da natureza do grupo que duas tendências, individualismo ou espírito coletivo, se defrontem. Podemos ter “nós todos” ou “nós os outros”; “nós todos” indica solidariedade e “nós os outros”, desconfiança.

A percepção dos resultados se apresenta, assim, de modo mais evidente, uma vez que, havendo uma participação ativa dos atores escolares em prol do bom funcionamento das estruturas escolares, os professores percebem que dedicam mais tempo à efetiva tarefa de proporcionar oportunidades de aprendizagem. Logo, sentem-se mais capazes de enxergar a evolução dos alunos e das turmas e realizar as intervenções necessárias. Para além dos resultados no Saresp, por exemplo, os depoimentos remetem à satisfação de que o trabalho realizado repercute positivamente na escola e na vida dos alunos – e, por consequência, dos professores.

Sabe, você ver o aluno ali na frente, sem papel na mão, e decorar um texto de João Cabral de Melo Neto? E recitar com toda emoção? Aquilo foi lindo! Então, você vê os resultados. Mesmo aquele aluno que, às vezes, não é muito participativo em aula... então, esse resultado é gratificante (PROF. RENOVAÇÃO)

9

Um outro excerto da fala do Prof. Renovação revela o quão positiva é a sensação de que o trabalho realizado trouxe resultados reais.

No dia da apresentação, eu chorei, eu não tenho vergonha de falar, eu me emocionei. A abertura do poema... O aluno que desde o sexto ano ficava mais na direção do que na sala. Aquele aluno que, ontem mesmo, ele estava na direção. Ele abre o poema, é um dos que lê mais bonito, o que mais incorpora o Severino de uma forma que, eu fiquei... A direção não acreditou... Mesmo esse aluno que não leva jeito para a escola, ele encontrou alguma coisa em que ele se viu ali. Acho que ele se viu no Severino, de certa forma, pela sua origem, que eu ressaltava muito essa valorização do eu. E, ali, ele fez uma leitura introdutória maravilhosa do poema. (PROF. RENOVAÇÃO)

O Prof. Renovação nos remete a Almeida (2012): a gratificação pelo trabalho realizado não chega apenas pelas condições oferecidas pelas instâncias superiores, mas pelo reconhecimento do trabalho realizado com os alunos.

A organização escolar foi a terceira categoria suscitada, em ordem crescente, dos depoimentos dos professores participantes. Nela, surgiram diferentes concepções do que se compreende como “escola organizada”. Assim, desde o calendário escolar, passando pelo quadro de funcionários sempre cuidadosamente completo, até o fato de que as reuniões pedagógicas e aulas de trabalho pedagógico coletivas cumprem, verdadeiramente, seus propósitos formativos, alguns participantes evidenciaram, a partir de suas experiências em outras instituições, que a preocupação da escola com a organização interna de suas atividades é fator primordial para a escolha pela permanência dos participantes na instituição.

Isso acontece aqui. As nossas reuniões pedagógicas SÃO REUNIÕES PEDAGÓGICAS MESMO. Não é reunião de comadres: “ah, tem que cumprir...”. Não, existe toda uma reunião pedagógica com um tema preparado, a discussão ocorre. Existe o debate que também é muito interessante aqui. Então, isso é um diferencial. PLANEJAMENTO É planejamento, a gente planeja mesmo, do mínimo ao máximo, temos um projeto anual que funciona muito bem [...]. (PROF. RENOVAÇÃO)

O principal contraponto apresentado pelo Prof. Renovação, a partir desta fala, foi o fato de que, em outras escolas em que trabalhou, os momentos que deveriam ser dedicados à formação dos professores não tinham esta função, sendo reduzidos ao que ele chama de “reunião de comadres”, o que ele atribui à falta de planejamento e a uma preocupação exacerbada com exigências burocráticas que pouco ou nada contribuem para o exercício real da docência.

As outras instâncias de participação da escola, como a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho de Escola, também são apontadas como efetivas, com presença e colaboração ativas dos diversos atores escolares, o que resulta em um trabalho de acompanhamento e melhoria constantes relacionado tanto às questões pedagógicas e de aprendizado quanto à infraestrutura.

Aqui, o que a escola ainda é limpa, o ambiente é agradável, porque, como a comunidade é muito participativa, a APM aqui funciona. Acho que é a única escola que eu conheço onde funciona mesmo a APM. Os pais contribuem para a melhoria da escola. E contribuem, às vezes, de espontânea vontade: “Ah, não vai cobrar a APM hoje não?”. Então, ele chega aqui na primeira reunião do ano, vê tudo pintadinho, tudo bonitinho e sente orgulho: “Olha, aquele dinheiro que eu contribuí, valeu a pena. Tá aqui, meu filho está num lugar agradável”. Isso não existe em outra escola. (PROF. RENOVAÇÃO)

A categoria Comunidade/Família ocupa a posição central dos dados produzidos por meio das entrevistas. De fato, há um entendimento de que a comunidade e as famílias devem

estar no coração da escola, junto a professores, funcionários, coordenadores e diretora, para que o trabalho de construção do conhecimento possa ocorrer da melhor maneira possível. Dessa forma, as famílias fazem parte constante do dia a dia da unidade, sendo convidadas a participar ativamente da vida escolar dos alunos.

Vai ter uma reunião aqui dia 11 de maio, sábado. Isso aqui vai estar lotado de pais. (PROF. ELO)

Teve uma aceitação da comunidade por participar, e participar intensamente, da vida dos alunos. Reunião de pais e mestres, a escola é entupida até o teto. (PROF. RESPEITO)

Os excertos do Prof. Elo e do Prof. Respeito apontam para a participação das famílias nas Reuniões de Pais e Mestres, fato incomum em muitas instituições de Ensino Fundamental II e Médio, uma vez que, conforme os alunos ficam mais velhos e mais autônomos, as famílias comparecem apenas quando convocadas. É importante frisar que a unidade atende, em sua maioria, turmas do Ensino Médio e, mesmo no período noturno, as famílias comparecem às reuniões para discutirem assuntos referentes ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos.

Aí, você começa mesmo toda uma construção da escola, de a escola pertencer à comunidade; se a comunidade não faz parte, não adentra, não é escola. (PROF. RESPEITO)

Eu acho que, para se mudar a realidade das escolas, a família é a chave. É a comunidade a chave: trazer ela [sic] para a escola “isso aqui é seu, isso aqui tem valor, vai mudar a vida do seu filho, então, cuide!”. Mas são poucas gestões que tem capacidade de fazer isso, trazer a comunidade para a escola. (PROF. RENOVAÇÃO)

Nos excertos acima, destaca-se, em primeiro lugar, a importância dada, pelos professores, à presença da comunidade na escola. Em segundo lugar, percebe-se a ação gestora

como transformadora da realidade: trazer a comunidade para dentro dos muros ao invés de afastá-la dos fazeres da escola.

A disciplina foi apontada por todos os participantes como questão fundamental para o desenvolvimento das ações pedagógicas. Estruturada por meio do Regimento Escolar, os professores compreendem que a disciplina se configura como um diferencial, em comparação com outras instituições de ensino, na medida em que os direitos e deveres de todos os atores escolares (alunos, famílias, professores, quadro de apoio e equipe gestora) são conhecidos, discutidos e debatidos, de modo que não haja somente aceitação cega das regras, mas uma compreensão da importância das normas para o desenvolvimento e bem-estar de todos.

Todos leem o Regimento, a gente faz uma roda de leitura, debate, acrescenta, justifica, põe os pontos positivos, os negativos, se é isso mesmo, devemos permanecer? Não? O que deve ser alterado, o que não deve. Tem toda uma discussão, sim, envolvendo os alunos. Eles têm consciência. Se ele não tem acesso à leitura das regras, ele não vai saber cumprir ou não vai aceitar. [...] Então, anualmente, o regimento é lido e discutido, professores, alunos, coordenação, direção. Pais leem, têm acesso. É entregue cópia. (PROF. RESPEITO)

Cabe salientar que o Regimento, como citado anteriormente, não incide somente sobre os alunos, mas também sobre a ação docente. Isto, porém, não é encarado como um problema pelos professores, senão como uma forma de colaborar, democraticamente, com a organização da escola e com o compromisso com a aprendizagem dos alunos:

Essa escola tem uma fama de ser muito rígida, né, principalmente com os professores. Existe um mito aqui nesta região, na Leste 3, que a diretora é uma pessoa muito rígida, muito rigorosa, mas, na verdade, é assim: quem chega aqui com vontade de trabalhar tem todo o apoio, tem todo respaldo. (PROF. ELO)

As duas categorias que emergiram, primordialmente, deste estudo, Cuidado e Clima Escolar, são complementares e foram escolhidas como o cerne deste recorte aqui apresentado devido à importância dada a elas pelos professores participantes.

O cuidado é expresso de maneiras diversas nos depoimentos, posto que “questões como ‘comprometimento’, ‘infraestrutura’ e ‘relações positivas’ convergem para o verbo ‘Cuidar’.” (CASTRO, 2019, p. 96).

Quanto à estrutura física da escola, mencionou-se, diversas vezes, as paredes limpas e pintadas anualmente; as portas dos banheiros sem pichações; os bebedouros com água fresca – iguais para os alunos e para os professores – comprados com dinheiro da APM e participação da comunidade; as salas multimídia, sempre equipadas, organizadas e disponíveis para uso; a sala de leitura, organizada e com títulos variados; e, principalmente, o muro que circunda a escola, pintado anualmente pelos alunos com temas relacionados aos projetos pedagógicos desenvolvidos naquele ano, transformando-o em um grande mural artístico reconhecido e mantido pela comunidade.

O cuidado com tais estruturas físicas perpetua uma cultura de respeito por aqueles que dela usufruem e pela coisa pública. Assim, alunos, famílias, funcionários, professores e gestão são compelidos a zelar pela manutenção das estruturas, mantendo-as em pleno funcionamento, em prol do desenvolvimento dos projetos pedagógicos. Os depoimentos do Prof. Renovação e do Prof. Respaldo ilustram esta questão:

A gente vê a diferença do aluno quando eles entram aqui no 6º ano, que eles vêm de outras escolas, quando ele entra no pátio e olha a escola: “Nossa, não tem uma pichação, não tem um palavrão riscado na parede.”. Então, mesmo que ele venha de uma cultura de descaso, de violência, ele se sente, de certa forma, inibido de praticar aquilo, e a gente percebe isso em sala de aula. (PROF. RENOVAÇÃO)

O aluno percebe que o pai dele contribuiu com a APM e esse dinheiro está sendo usado PARA ELE. Ambiente limpo, sala de leitura organizada, ambientes de aprendizagem diferentes, [...] e a resposta deles é essa,

exatamente, preservando estes locais e também desenvolvendo as atividades propostas. (PROF. RESPALDO)

O cuidado patrimonial, contudo, é uma das ações empreendidas pela gestão para cuidar das pessoas. Assim, os participantes evidenciam que é uma preocupação genuína com o material humano que constitui a escola, voltada para o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos, para a segurança e as boas condições de trabalho para os professores e funcionários.

14

Tem casos de escolas que o aluno se matricula, vai no primeiro bimestre e, no quarto, ele foi duas, três vezes. No entanto, está lá, só como número, a gestão não liga. Aqui não, aqui a gente tem uma atenção a isso: “esse aluno está faltando, tem dez faltas já, o que acontece?”, vai falar com a família, vamos entrar em contato, ver o que está acontecendo. Há casos de abandono? Há. Mas é muito menor. (PROF. RENOVAÇÃO)

Quando o aluno percebe que tem uma família por trás, que cuida, que cobra, por pior que seja aquele aluno, ele vai dar resultado. Quando isso não acontece, não adianta. O mesmo fato acontece dentro da escola: quando ele vê que ele está numa instituição que se preocupa com ele, ele tenta dar o seu melhor. E aqui acontece isso. (PROF. RENOVAÇÃO)

Uma coisa que eu vejo na [Profª] Realização é valorizar o futuro do aluno. Pelo menos dessa escola que eu vim, o aluno só está passando por lá. Nem professor, nem gestão, nem funcionário estão nem aí para o aluno: ele só vai passar. Ela não: ela faz questão de falar: “você tem um futuro!”. É acreditar e fazer ele acreditar, porque, às vezes, ele está num ambiente tão ruim já e não acredita mais nele mesmo. Então, tanto faz [...]. (PROFA. ENCANTAMENTO)

Percebe-se, pelos excertos acima, que há um cuidado com a permanência e o aprendizado dos alunos. Mais importante que isso, talvez, é a sensação de que há um cuidado com o sonho e o futuro desses jovens, moradores de uma região tão periférica da cidade de São

Paulo e tantas vezes estigmatizados pela sociedade. Assim, se o aluno não vem para a aula, professores, coordenação, direção e secretaria empenham-se em compreender suas faltas e em trazê-lo de volta. Se o que falta, porém, é a motivação para aprender ou a autoconfiança de que pode alcançar voos maiores, a escola trabalha para que os discentes atendidos acreditem em seu potencial. Os alunos, portanto, “são acolhidos como parte integrante da escola e não como visitantes que lá estão ‘de passagem’.” (CASTRO, 2019, p. 98).

Com relação ao cuidado com os professores, assim como nas demais categorias emergentes do estudo, a figura da diretora aparece, como frequência, como a razão pela qual as ações se desenvolvem.

Um depende do outro, e acaba sendo um círculo mesmo, mas é sempre pelo mesmo motivo: por conta da direção, da gestão. Ela dá muito respaldo ao professor. Ela dando respaldo ao professor, o professor consegue dar aula bem; quando tem algum problema com aluno, traz e o problema é esclarecido, o problema é solucionado – diferente de outros espaços. Aí, vamos lá: o professor fica aqui por conta disso. (PROFA. ENCANTAMENTO)

Pela afetividade que eu tenho por essa escola, eu acabo ficando preso [risos]. Não é que eu seja resistente às mudanças, eu acho que é bom a gente mudar para conhecer outras realidades. Mas quando você chega num lugar em que você é bem acolhido e se tem respaldo para trabalhar, a gente acaba gostando e acaba ficando. Você se sente bem. Isso acontece aqui. (PROF. ELO)

Ambos os participantes acima utilizam do termo “respaldo” para ilustrarem motivos pelos quais escolhem permanecer naquela escola. Eles sentem que têm suas necessidades profissionais atendidas, de modo que relatam que são apoiados quando há problemas e que isso traz uma sensação de bem-estar – que está, certamente, atrelada às demais categorias: ao trabalho coletivo, à percepção dos resultados, à organização escola, ao apoio da comunidade, à disciplina.

Existem escolas em que a própria gestão vai contra o professor, entendeu? Não trabalha, ali, o paralelo, e aqui eu percebo essa diferença. [...] E outra: temos que entender que cada um tem o seu lugar, o seu espaço e o seu dever. E aqui é bem colocado isso, então, por isso é que funciona. (PROFA. EXCELÊNCIA)

A Profa. Excelência enfatiza, ainda, a diferença que existe entre outras instituições e a escola onde foi realizado o estudo: gestão e professores não constituem polos contrários, em constante embate; trata-se de uma parceria, em que se trabalha paralelamente, ainda que cada ator do processo educativo tenha suas atribuições e seus deveres. Esta clareza com relação ao lugar de cada um no espaço escolar não está atrelada, necessariamente, a uma noção de hierarquia e poder – que existe na organização do próprio sistema público educacional –, mas a uma ideia de que todos, cada qual com suas atribuições profissionais, têm uma importância no projeto maior, que é o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos.

Assim, a cultura do cuidado com os professores – que partiu, inicialmente, por ação direta da direção – expandiu-se, de tal forma que os próprios docentes cuidam também uns dos outros, em especial, dos iniciantes ou recém-chegados à escola, como evidenciado pelo depoimento do Prof. Respeito:

Você conhece os caminhos; às vezes, o [professor] novo está inseguro, você mostra o caminho para ele. E, aí, você pega o novo, vamos assistir tal vídeo; nas reuniões, a gente fala da experiência, o novo fala se está com dúvida, quais as expectativas que tem, se tem algum receio. Os mais experientes falam: “tudo bem, tá tudo tranquilo, vem para o grupo, vamos trocar ideias, experiências, você também tem a contribuir” – óbvio que quem não tem experiência também contribui.. (PROF. RESPEITO)

Percebe-se que há uma valorização da dúvida, do erro e, especialmente, da contribuição dada a um olhar novo, recém-chegado à escola. Esse cuidado com o professor iniciante (na carreira docente ou na escola) também se mostra decisivo para a permanência de professores

nas escolas. Trata-se, portanto, de um cuidado que extrapola o individual: é uma forma de cuidar do futuro da escola e da educação.

O mesmo cuidado ocorre com relação aos professores pertencentes à chamada Categoria O no sistema educacional do estado de São Paulo. São profissionais contratados conforme demanda, sem concurso público e sem acesso aos mesmos direitos dos docentes admitidos por concurso.

O fato de que estes profissionais ingressam nas escolas com vínculos chamados precários dificulta, muitas vezes, a sua inclusão como membros da equipe escolar, uma vez que, devido aos contratos temporários, não é possível garantir que este profissional chegará à unidade escolar no início do ano letivo, ou que permanecerá nela no ano seguinte.

A Profa. Excelência, pertencente a essa categoria, passou por muitas instituições de ensino até chegar à escola onde a pesquisa foi realizada e, devido a seu regime de contratação, teve que ir para outra escola por um período de dois anos. Quando teve oportunidade, porém, ela voltou à unidade, experiência que relata nos excertos abaixo:

[O acolhimento quando voltei para a escola aconteceu] Do mesmo jeito! Nossa... excelente, por todos! Por todos, sem exceção! [...] foi a mesma coisa. É até engraçado, porque, semana passada, quando eu assumi as aulas do noturno, Dona Realização foi lá na sala dos professores e falou: “Ah, vim apresentar a professora Excelência...” Aí o professor de matemática, [...], a gente já se conhece ó [movimento com as mãos indicando que eles se conhecem há muito tempo], então, assim, é legal, porque eu fiquei só um ano... é muito legal, eu gosto. (PROFA. EXCELÊNCIA)

Eu fiquei muito feliz porque parece que, desde 2013, eu estava aqui na escola. Parece que o tempo não passou. É muito legal mesmo, porque aqui é uma das poucas escolas em que os efetivos ficam. Os efetivos daqui não são muito de pedir remoção, então, ajuda muito. Realmente, o rodízio fica dos professores contratados, e o grupo é muito bom. (PROFA. EXCELÊNCIA)

A professora relata, com felicidade, o fato de que se sentiu acolhida pela equipe, mesmo possuindo um contrato temporário, mesmo passando um período afastada da escola. Ela aponta, ainda, que o fato de que os professores efetivos (admitidos via concurso público) permanecem na escola é positivo para que este acolhimento aos novos professores ocorra.

Há, por fim, o cuidado com a segurança, que, novamente, engloba não somente a infraestrutura e bens patrimoniais, mas a sensação de segurança por parte de professores, funcionários, alunos e famílias.

A pessoa se sente segura dentro da escola, porque a gente não tem evento de violência com arma, com droga... poucas vezes eu vi acontecer aqui, é muito raro, e, quando tem, é resolvido... então, o professor se sente seguro aqui dentro, o aluno se sente seguro, o pai do aluno se sente seguro, ele se sente respaldado. Então, isso faz com que as pessoas permaneçam aqui. (PROF. ELO)

O Prof. Elo, que atuava como mediador de conflitos à época da pesquisa, explicitou aquilo que outros participantes classificaram apenas como “problemas”.

Considerando que se trata de uma escola que está localizada em um bairro periférico, com altos índices de vulnerabilidade, sem muitos comércios ou residências vizinhas, talvez fosse esperado que houvesse casos de violência, furtos e afins. Trata-se, ainda, de uma grande concentração de jovens no Ensino Médio, uma fase de enfrentamento, rebeldia e descobertas.

Mais uma vez, o cuidado com a segurança parte da ação da diretora, que, segundo os participantes, busca parcerias com os agentes de segurança do bairro – para informar e instruir os jovens e suas famílias e para coibir a ação de criminosos no entorno da escola – e com a comunidade, no sentido de zelar pela manutenção da unidade.

Assim, os professores se sentem tranquilos de que não serão hostilizados por alunos ou por suas famílias e não terão seus bens materiais furtados ou depredados; os alunos se sentem seguros de que não sofrerão abusos e violências dentro da escola; e as famílias se sentem sossegadas em saber que seus filhos e filhas estão estudando em um local em que podem confiar.

A última categoria, Clima Escolar, é aquela que sumariza todas as demais. É, portanto, o ápice de todas as ações que são empreendidas pela escola – e, nesse sentido e em grande medida, por conta da ação da diretora, a Profa. Realização.

Referida por Vinha *et al.* (2016) como “personalidade coletiva” e por Casassus (2002) como “ambiente emocional”, o que os participantes da pesquisa chamaram de “cultura” representa o aglutinamento de todas as ações positivas e, portanto, de todo o cuidado com todas as áreas da instituição.

Quando o professor dentro da escola é ouvido, é respeitado na sua dignidade profissional mesmo, cara, isso faz imensa diferença. Essa questão de o professor ter o direito de falar, de contrariar, não simplesmente seguir alguma coisa e pronto, seguir esse modelo [...] A gente tem total liberdade e é uma liberdade oferecida por lei. Todos nós temos liberdade de cátedra, né? A minha aula de português é totalmente diferente da aula da minha colega. Cada um tem a sua didática e cada um vê por onde começar. Eu acho que essa liberdade é essencial para que o professor desenvolva o trabalho. (PROF. RENOVAÇÃO)

A fala do Prof. Renovação traz, também, um componente muito forte: a dignidade profissional. A percepção, portanto, de que se sente reconhecido como um trabalhador especializado, capaz de tomar decisões com base em sua própria avaliação das condições que possui e dos resultados a que precisa chegar.

Da mesma forma, a dignidade humana dos alunos é respeitada, conforme pode-se verificar pelas narrativas abaixo:

O aluno também se sente valorizado quando a gente põe ele para pensar. [...] Ele é uma pessoa, e você não vai simplesmente impor: “Você vai embora, sua mãe vai vir te buscar”. Não. Tem que colocar ele [sic] para pensar. Eu aprendi isso com ela [a diretora]. (PROFA. ENCANTAMENTO)

[O aluno] respeita a escola. Ele respeita o trabalho, o projeto. O recorte que foi pintado no muro foi discutido em sala de aula, eles pesquisaram, trouxeram, nós reservamos aula para isso, para discutir, a gente divide os grupos, vê qual eles acham que é melhor para reproduzir. Quer dizer, você cria uma atmosfera favorável. (PROF. RESPEITO)

O primeiro excerto, da Profa. Encantamento, aborda a tratativa dada a questões disciplinares com alunos. Assim, ao invés de simplesmente determinar essa ou aquela ação – como suspender o aluno ou convocar as famílias –, opta-se por dialogar acerca do problema e colocar o estudante como sujeito de suas ações e respectivas consequências.

O mesmo ocorre com relação às decisões coletivas acerca dos projetos pedagógicos. O Prof. Respeito traz, como exemplo, a escolha das imagens que serão reproduzidas na pintura do muro, não como uma decisão tomada “pelos adultos”, mas com respeito ao ponto de vista dos estudantes acerca de suas próprias produções, tornando-os sujeitos de suas aprendizagens e respeitando sua existência como seres que constituem o todo da instituição e contribuem com ela.

Fica evidenciado, porém, que o clima escolar favorável, essa cultura de cuidado permanente com pessoas e estruturas, foi encabeçado e é, ainda, capitaneado pela diretora. Segundo a própria:

O tempo todo a gente se pergunta: o professor está acomodado? O professor tem condição de trabalho? Um aluno está incomodando? Tem alguém para atender esse aluno? Tem! Professor precisa de um material. Esse material vai chegar? Vai! Independentemente de ter dinheiro ou não, o material vai chegar. A gente compra, depois paga, mas vai chegar. (PROFA. REALIZAÇÃO)

Eu acho que esta ideia de que isso me pertence, é público e eu sou também dono ou responsável, eu acho que é a grande sacada da nossa escola. No ano passado, você estava aqui no final do ano. Não tinha um risco na parede, nada. Pintamos tudo, deixamos tudo zerado. Claro, sujo, gasto de usar – são duas mil pessoas usando espaço todo dia, né, mas sem destruição. Isso é uma coisa

que eu sempre sonhei. Aluno no corredor, você vai ver na entrada, no intervalo e na saída. Entre uma aula e outra, não tem aluno no corredor. Era uma coisa que eu sempre sonhei. Ter um cafezinho na sala dos professores naquela hora... que você mais precisa... [risos] (PROFA. REALIZAÇÃO)

Nos excertos acima, a Profa. Realização, diretora da unidade escolar há 20 anos à época da pesquisa, ilustra o que foi trazido pelos demais participantes: uma busca constante por proporcionar as condições para que todos possam usufruir do espaço da escola da melhor maneira possível, tendo suas necessidades – profissionais, educacionais e pessoais – atendidas.

Fica, também, evidenciada a forte noção de cidadania que se buscou constituir dentro da instituição, ao afirmar que é característica marcante da escola exercitar o cuidado e a responsabilidade pela coisa pública – que não é “do governo”, mas de todos, em direitos e deveres.

Nesse sentido, o que se percebe é o compromisso com o educar para a responsabilidade pelo mundo – em escala micro, ao se pensar a escola, mas possível de se expandir ao macro: o bairro, a cidade, o país, o planeta –, que Hannah Arendt (2019) atribui ser tarefa dos adultos para com as crianças.

Para a autora, cabe aos adultos apresentarem o mundo às crianças – tal como ele é, para que se possa pensar no mundo que pode vir a ser –, na medida em que a elas falta familiaridade com o que existe. Dessa forma, é preciso que sejamos responsáveis pelo mundo para que possamos ser responsáveis pela introdução dele às novas gerações (ARENDRT, 2019).

Assim, a diretora se responsabiliza pelo “micromundo” que é a escola, em sua totalidade: objetos, paredes, pessoas, ações e interações; e busca, no apoio e na participação dos demais adultos, apresentar um mundo de possibilidades aos jovens que lá habitam.

Considerações Finais

O recorte aqui apresentado buscou apresentar de que maneira uma escola estadual, localizada na periferia da cidade de São Paulo, foi capaz de superar as possíveis adversidades e contrariar os dados do Indicador de Regularidade Docente (IRD) da cidade de São Paulo, segundo os quais as escolas estaduais da cidade teriam maior rotatividade de professores.

Os resultados da análise indicaram que as relações humanas na escola são permeadas por um sentimento de cuidado, visando ao bem-estar de todos que a frequentam. Há cuidado com a infraestrutura, o que favorece a participação e a colaboração das famílias; há cuidado com o aprendizado e, por isso, os resultados são perceptíveis; há cuidado com a disciplina e com o trabalho coletivo, fazendo com que o professor se sinta valorizado em sua atividade profissional.

Este forte componente afetivo nos remete a Wallon (1986), ao afirmar que o ser humano é essencialmente e geneticamente social. Neste sentido, segundo Almeida (2012), o ser humano se faz social ao cuidar do outro e por ser cuidado, tendo um olhar de empatia que visa a compreender suas necessidades e a perceber o que lhes falta e o que lhes proporciona bem-estar.

Para a autora, dessa forma, o cuidar, na dimensão da escola, apresenta um caráter mais especializado e intencional, que perpassa a relação eu-outro, a construção do conhecimento como alicerce de vida dos alunos e dos profissionais da educação e, especialmente, o “comprometimento, a disponibilidade para conhecer as necessidades do outro naquele momento, naquele contexto determinado” (ALMEIDA, 2012, p. 43). As relações interpessoais, mediadas pelo uso que se faz da infraestrutura escolar e pelo conhecimento que se desenvolve naquele ambiente, devem, portanto, ser fortalecidas pela escola, que “também deve ser organizada para cuidar [...]” (ALMEIDA, 2012, p. 44).

Sendo a gestora um exemplo dos profissionais que escolheram permanecer, pode-se perceber o quanto sua postura e concepção de escola e de educação tiveram evidente influência no modo como as relações se constituíram na unidade *locus* do estudo.

De modo geral, todos os participantes citaram a gestora e suas ações e atitudes como catalizadores dos muitos fazeres coletivos que ocorrem na escola e apontaram, de maneira positiva, que a cobrança e a rotina intensas de trabalho não se constituem em dificultador, uma vez que percebem que seu trabalho rende frutos visíveis (seja no aprendizado ou no entusiasmo dos alunos); que têm espaço para trabalhar e aprender com os outros professores; que podem contar com as famílias como parceiras do processo educativo; e que não precisam desgastar o relacionamento professor-aluno com questões disciplinares corriqueiras, já que possuem o

apoio e a participação ativa da diretora não somente para cuidar questões administrativas, mas, principalmente, para atuar na constante evolução dos processos pedagógicos.

Nesse sentido, emerge a posição de Wallon (2007, p. 148), ao considerar que “as emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação. [...] Daqui resulta que, muitas vezes, é a emoção que dá o tom do real”.

As atitudes de cuidado, cada uma, portanto, dão o tom do que é real sobre aquela escola: a escola em que os professores querem permanecer.

Referências

ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N de S. (orgs.) **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6.ed., São Paulo, Edições Loyola, 2012.

ALVES, L. *et al.* Remoção de Professores e desigualdades em territórios vulneráveis. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.122-145, dez/2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/292>. Acesso em: 10 mar. 2023.

ARENDDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 8.ed. Perspectiva: São Paulo, 2019.

BUARQUE, M. Categoria O: número de professores precarizados cresce em São Paulo. Notícias 2018, 05 out. 2018. **APEOESP** – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. [online]. Disponível em: <http://www.apoesp.org.br/noticias/noticias-2018/categoria-o-numero-de-professores-precarizados-cresce-em-sao-paulo/>. Acesso em: 31 nov. 2021.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CASTRO, E. M. de. **A escola que eu quero: um estudo sobre permanência dos professores em uma escola estadual de São Paulo**. Dissertação (mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. 2019.

CUNHA, E. B. **Rotatividade Docente na Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro**. Tese (doutorado) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

FRANCO, C. *et al.* Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. 2007, v. 15, n. 55, p.277-298. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/xmrGSs8Y9Cx8dYTVHtWFwL/?lang=pt#>. Acesso em: 10 nov. 2021.

FUNDAÇÃO SEADE. **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social**. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://ipvs.seade.gov.br/view/index.php>. Acesso em: 29 mai. 2023.

GATTI, B. A. *et al.* **Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório final de pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2009. Disponível em: <http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2023.

GOVEIA, R. I. do C. **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.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Nota Técnica CGCQTI/DEED/INEP nº 11/2015** (Assunto: Indicador de regularidade do docente da Educação Básica) Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf. Acesso em: 06 jun. 2023.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Dados do Censo Escolar 2017.** Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2017.pdf. Acesso em: 01 jun. 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, 2018b. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-professores-permanecem-trabalhando-mais-em-escolas-privadas/21206. Acesso em: 12 set. 2018.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cad. Pesqui.** [online]. 2003, n.118, pp.65-88. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

LEMOS, J. C. G. **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.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a Glance 2018: OECD Indicators.** OECD Publishing, Paris. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>. Acesso em: 25 out. 2018.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018. (Série Pesquisa, v. 4).

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. R. Perspectivas para análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

VINHA, T. P. *et al.* O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p.96-127, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/ea/article/view/3747>. Acesso em: 20 out. 2018.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, M. J.; NADELBRULFERT, J. (Orgs.). **Henri Wallon.** São Paulo, Ática, 1986.