

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES
Mestrado Acadêmico em Administração

Arlene Pereira dos Santos Faria

**REPRESENTAÇÕES E (RES)SIGNIFICAÇÕES DO “SER DOCENTE”:
conexões entre sentidos do trabalho, espaços e territórios na rede
pública estadual de ensino de Belo Horizonte**

Belo Horizonte

2022

Arlene Pereira dos Santos Faria

REPRESENTAÇÕES E (RES)SIGNIFICAÇÕES DO “SER DOCENTE”:
conexões entre sentidos do trabalho, espaços e territórios na rede pública
estadual de ensino de Belo Horizonte

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração pelo curso de Administração do Centro Universitário Unihorizontes.

Orientador: Dr. Jefferson Rodrigues Pereira

Área de concentração: Organização e Estratégia

Linha de pesquisa: Relação de Poder e Dinâmica das Organizações

Belo Horizonte

2022

FARIA, Arlene Pereira dos Santos.

F224r

Representações e (res)significações do “ser docente”: conexões entre sentidos do trabalho, espaços e territórios na rede pública estadual de ensino de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Centro Universitário Unihorizontes, 2022. 215p.

Orientador: Dr. Jefferson Rodrigues Pereira

Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Administração – Centro Universitário Unihorizontes.

1. Ensino médio – ser docente 2. Sentido do trabalho – territorialidade I. Arlene Pereira dos Santos Faria. II. Centro Universitário Unihorizontes Programa de Mestrado em Administração. III. Título.

CDD: 374

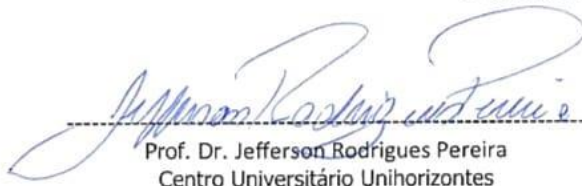


Instituto Novos Horizontes de Ensino Superior e Pesquisa Ltda.

Centro Universitário Unihorizontes
Mestrado Acadêmico em Administração

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado Acadêmico em Administração do(a) Senhor(a) **ARLENE PEREIRA DOS SANTOS FARIA**, Nº. 758. No dia 24 de fevereiro de 2023, às 15:00 horas, reuniu-se no Centro Universitário Unihorizontes, a Comissão Examinadora de Dissertação, indicada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, para julgar o trabalho final intitulado **"REPRESENTAÇÕES E [RE]SIGNIFICAÇÕES DO "SER DOCENTE": conexões entre sentidos do trabalho, espaços e territórios na rede pública estadual de ensino de Belo Horizonte"**, requisito parcial para a obtenção do **Grau de Mestre em Administração**, linha de pesquisa: **Relações de Poder e Dinâmica das Organizações**. Abrindo a sessão, o(a) Senhor(a) Presidente da Comissão, **Prof. Dr. Jefferson Rodrigues Pereira** após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares da apresentação do Trabalho Final, passou a palavra ao(à) candidato(a) para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do(a) candidato(a). Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença do(a) candidato(a) e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final: **APROVADA**. O resultado final foi comunicado publicamente ao(à) candidato(a) pelo(a) Senhor(a) Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o(a) Senhor(a) Presidente encerrou a reunião e lavrou o(a) presente ATA, que foi assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, 24 de fevereiro de 2023.


Prof. Dr. Jefferson Rodrigues Pereira
Centro Universitário Unihorizontes


Prof.ª Dr.ª Helena Belintani Shigaki
Centro Universitário Unihorizontes

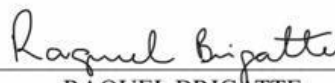
Documento assinado digitalmente
gov.br DIOGO HENRIQUE HELAL
Data: 28/02/2023 14:33:44-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Diogo Henrique Helal
UFPE / FUNDAJ

DECLARAÇÃO DE REVISÃO GRAMATICAL

Declaro, para os devidos fins, que eu, Professora Raquel Brigatte, doutora em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio, CPF 002656926-44, revisei, tendo em vista as normas vigentes da Língua Portuguesa, a dissertação da aluna Arlene Pereira dos Santos Faria, intitulada “REPRESENTAÇÕES E (RES)SIGNIFICAÇÕES DO ‘SER DOCENTE’: conexões entre sentidos do trabalho, espaços e territórios na rede pública estadual de ensino de Belo Horizonte”, apresentada ao Centro Universitário Unihorizontes.

Juiz de Fora, 15 de fevereiro de 2023.



RAQUEL BRIGATTE
Professora Credenciada

AGRADECIMENTOS

Vivemos em um país que foi invadido, teve seus habitantes escravizados e seu território explorado. Assim, é muito difícil esperar que os frutos desta terra sejam férteis, uma vez que as suas riquezas foram exportadas. Mas, diante deste cenário histórico caótico, ainda é possível pensar em uma mudança que venha por meio de uma inspiração de infância. Uma singela professora na Educação Básica que me fez acreditar que era possível ter uma realidade diferente. Agradeço a Deus por ter me dado forças para superar tantos obstáculos, mas agradeço a esta professora cujo nome era Francis por ter me feito sonhar lá atrás que eu podia chegar onde quisesse. Talvez ela nem saiba quem eu sou. Não sei por onde ela anda. Mas sei que ela vive para sempre nas minhas lembranças.

Agradeço a minha família que, mesmo diante de tantas dificuldades, sempre confiou no meu potencial. E sei que sou um motivo de orgulho para meu pai, minhas irmãs e mãe de coração (Rosana). Agradeço ao meu marido, meu filho por enxergar para além dos meus defeitos e terem tido a paciência neste processo tão difícil e doloroso.

Agradeço ao meu antidepressivo "Afrodite" que foi colocado na minha vida neste momento de tantas perdas para ser o consolo e a sombra de todas as aulas deste mestrado. Meu marido e meu filho sabiam bem o que estavam fazendo quando a trouxeram até mim. Acho que ela também merece um "audiploma".

Agradeço a oportunidade de ter feito na Unihorizontes uma jornada não somente de estudos acadêmicos, mas um trajeto que me proporcionou encontrar almas tão maravilhosas, consideradas por mim como amigos que vou levar para sempre em meu coração. Ninguém soltou a mão de ninguém! E por ter me proporcionado o convívio com tantos professores que não somente foram mestres, mas me ensinaram e abriram os meus olhos para tantas outras possibilidades.

Agradeço àqueles amigos pessoais e de vida que tanto acreditaram e sonharam comigo. Porém, não posso deixar de agradecer ao amigo Morato que teve um papel fundamental

de sabedoria e escuta neste momento tão complicado, pois sem ele com certeza este dia não teria chegado. As palavras que me faltam me sobram em gratidão. Muito obrigada, meu eterno "fantasma camarada"!

Ao meu orientador Jefferson, fica difícil mensurar. Quando nos vimos pela primeira vez, foi como ir ao supermercado e eu, ansiosa, queria comprar tudo. Então, obrigada por ter tido a calma necessária para me dar a direção, por ter ajudado nas escolhas certas e ter sido o farol para guiar este trabalho. Dois anos é pouco para conhecermos uma pessoa, mas é o suficiente para eternizá-la em nossos corações. Sentirei falta de tudo. Das risadas, do lanche no bar da esquina no sábado para recarregar as baterias, da sua energia de viver, das nossas chamadas de vídeo de orientação e desorientação, já que aproveitávamos para descontrair e falar das nossas angústias. E sem esquecer dos milhares artigos que me obrigou a catalogar e outras disciplinas nas quais me fez matricular. Confesso que a vontade era de te matar. Mas hoje, ao final desta jornada, entendo cada passo, cada cobrança. Sei que você viu em mim algo que nem eu tinha percebido e simplesmente soltou minha mão e disse... Vá! Você dá conta! Saiba que sem você o caminho não teria sido o mesmo. Agora eu que te digo, relaxa!

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com elas coerentes.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar o papel da percepção do espaço e do território na construção de sentidos do trabalho de professores que lecionam em escolas da rede estadual de Belo Horizonte, Minas Gerais. Como marco teórico, esta pesquisa envolveu os sentidos do trabalho, território, a territorialidade e o espaço, com base em parâmetros do campo da geografia social, enfocando os sujeitos e o território, bem como as relações de poder que emergem das dinâmicas espaço-territoriais. Metodologicamente, desenvolveu-se um estudo descritivo, de abordagem qualitativa, baseando-se no método de estudo de caso desenvolvido em três escolas da rede pública estadual de ensino de Belo Horizonte. Para a coleta de dados, foram entrevistados 24 docentes, utilizando a análise de conteúdo como técnica de análise de dados. Entre os principais resultados, a pesquisa mostra que o trabalho docente é fortemente vocacionado, mas também muito representado como sofrimento, sendo que ambas as significações decorrem das relações do docente com o território, com a territorialidade e com o espaço. São relações que envolvem a sensação de pertencimento, as redes de poder e os conflitos que se estabelecem nessa conjuntura, contexto que é influenciado também pela reforma do Ensino Médio, que trouxe mais nitidez às relações entre os docentes e o território em que atuam. A investigação contribui para compreender a relação entre satisfação ou adoecimento laboral e a maneira como o docente representa seu trabalho, sendo importante implementar ações de valorização desse profissional.

Palavras-chave: Sentido do trabalho. Professor. Território. Espaço. Reforma do Ensino Médio.

ABSTRACT

This work aims to analyze the influence of the perception of space and territory in the construction of meanings of the work of teachers who teach in public schools in Belo Horizonte, Minas Gerais. As a theoretical framework, this research involved the meanings of work, territory, territoriality and space, based on parameters from the field of social geography, focusing on subjects and territory, as well as the power relations that emerge from space-territorial dynamics. Methodologically, a descriptive study with a qualitative approach was developed, based on the case study method developed in three public schools in the state of Belo Horizonte. For data collection, 24 professors were interviewed, using content analysis as a data analysis technique. Among the main results, the research shows that the teaching work is strongly oriented, but also very much represented as suffering, with both meanings arising from the teacher's relations with the territory, with territoriality and with space. These are relationships that involve a sense of belonging, power networks and conflicts that are established in this context, a context that is also influenced by the reform of Secondary Education, which brought more clarity to the relationships between teachers and the territory in which they work. The investigation contributes to understanding the relationship between job satisfaction or illness and the way teachers represent their work, being important to implement actions to value this professional.

Keywords: Meaning of Work. Teacher. Territory. Space. High School Reform.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Definições de estudos de caso.....	71
Quadro 2 – Perfil socioprofissional dos sujeitos de pesquisa.....	89
Quadro 3 – Os sentidos do trabalho docente e suas categorias.....	93
Quadro 4 – As dinâmicas espaço-territoriais do “ser docente”.....	117
Quadro 5 – Relações espaço-territoriais, sentidos do trabalho e o “novo Ensino Médio”.....	163

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

SRE METROPOLITANA A - Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

SUS - Sistema Único de Saúde

EJA – Educação de Jovens e Adultos

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SUMÁRIO

POR QUE ESTOU AQUI?	15
1 – INTRODUÇÃO	19
1.1 – Objetivo Geral	24
1.2 – Objetivos Específicos	24
1.3 – Justificativa	24
2 – REFERENCIAL TEÓRICO	29
2.1 – Sobre sentidos do trabalho	29
2.1.1 – O sentido do trabalho na literatura acadêmica internacional	34
2.1.2 – O sentido do trabalho na literatura acadêmica nacional	37
3 – SOBRE TERRITÓRIOS, TERRITORIALIDADES E ESPAÇOS	46
3.1 – Sobre territórios.....	46
3.2 – Sobre territorialidades.....	51
3.3 – Sobre espaços.....	55
3.4 – Territorialidade, espaço escolar e sentido do trabalho	59
3.5- O atual contexto do trabalho docente no Ensino Médio da rede pública de ensino.....	67
4 – PERCURSO METODOLÓGICO	70
4.1 – Tipo, abordagem e método de pesquisa	70
4.2 – Unidade de observação e unidade de análise	72
4.3 – Coleta de dados e sujeitos da pesquisa	75
4.4 - A aproximação com o território.....	77
4.4.1 - Escola A (o território central)	77
4.4.2 - Escola B (o território periférico).....	80
4.4.3 - Escola C (o território de fronteira).....	83
4.5 – Sobre os dados.....	86
5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	89
5.1 - Perfil socioprofissional dos entrevistados.....	89
5.2 - Operacionalização e categorização dos dados.....	91
5.3 - O sentido do trabalho docente em suas categorias.....	92
5.3.1 - O sentido do trabalho docente como vocação e como necessidade	93
5.3.2 - A emergência do sofrimento como sentido do trabalho docente e seus contrastes com a autorrealização.....	105
5.3.3 - O sentido do trabalho docente e a autoidentificação.....	115
5.4 - As dinâmicas espaço-territoriais do “ser docente”.....	116
5.4.1 - Dinâmicas espaço-territoriais de pertencimento.....	119
5.4.2 - Nas “arenas docentes”: as dinâmicas espaço-territoriais de conflito.....	124
5.4.3 - As dinâmicas espaço-territoriais de poder na escola pública.....	131
5.4.4 - A formalidade na dinâmica espaço-territorial e suas conexões com o sentido do trabalho docente.....	137
5.4.5 - As dinâmicas espaço-territoriais à luz do processo de interatividade.....	142
5.4.6 - As dinâmicas espaço-territoriais como exclusão e os sentidos do trabalho docente.....	146
5.5 - Aproximações entre sentido e as dinâmicas espaço-territoriais.....	148
5.5.1 - Pertencimento e vocação.....	149
5.5.2 - Pertencimento e autorrealização.....	153

5.5.3 - Conflito e poder.....	156
5.6 - Os [des]caminhos da educação pública: a reforma do Ensino Médio.....	163
5.6.1 - O “novo Ensino Médio”: precarização, sofrimento e esvaziamento de sentidos.....	164
5.6.2 - O novo Ensino Médio: impasses entre o discurso e a prática.....	169
5.7 - Síntese categórica dos dados coletados.....	178
6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS	192
APÊNDICE	206
ANEXOS	208

POR QUE ESTOU AQUI?

Nasci como milhões de brasileiros, em uma família pobre, com sérios problemas estruturais e vícios.

Venho de uma família com muitos tios, primos e sou a terceira filha do segundo casamento da minha mãe. Aos 7 anos, minha mãe faleceu, e, assim, ficamos os três irmãos sobre os cuidados do meu pai. Um homem bom, porém, dominado pelo vício do jogo, do cigarro e da bebida. Após o falecimento de minha mãe, minha irmã do meio me abandonou, indo morar com parentes em outra cidade. Logo, ficamos eu e meu irmão mais velho. Sabia que a fuga dela era, simplesmente, para tentar se livrar da violência doméstica a que éramos acometidas pelo irmão mais velho, da qual meu pai não tinha conhecimento, pois, neste período, já havia largado a bebida e trabalhava o dia inteiro para tentar colocar o mínimo dentro de casa. Morávamos em um bairro considerado de periferia, onde existia muita violência e faltava a estrutura mínima, como saneamento básico. Eu me recordo de que, no barracão de um cômodo em que morávamos, não havia banheiro, e a única maneira de fazer nossas necessidades fisiológicas era utilizar um banheiro comunitário que atendia a todos os moradores. Eu me lembro do pavor que sentia quando fechava a porta e, de cima do piso frágil de tábua, via as larvas na fossa abaixo. Ficava paralisada de medo de que aquilo cedesse e eu caísse no meio daquela sujeira toda. Banho era em casa, de bacia, não sabia o que era chuveiro.

Após esse primeiro momento de perda, acabamos nos mudando para uma parte superior do bairro. Um local com um barracão, este já com três cômodos cercado de mato por todos os lados, entretanto, com um banheiro também comunitário. Mas, para meu alívio, possuía vaso sanitário e não mais a visão daquela fossa cheia de larvas. Nesse período, meu irmão mais velho foi morar com o seu pai biológico, e ficamos apenas eu e meu pai. Sei bem por que nos calamos diante da violência. A violência física dói, mas a solidão dói mais que um tapa na cara.

Como meu pai trabalhava o dia inteiro, era eu quem tinha que me virar para sobreviver. Tomava conta de todos os afazeres da casa e, para me alimentar, colocava um banquinho

perto do fogão para dar altura necessária para alcançar a trempe. A escola ficava a alguns quarteirões ladeira abaixo de onde morava e, ao contrário das crianças que eu via sendo acompanhadas pelos seus responsáveis, eu me dirigia sozinha, carregando uma pequena mochila. Estava ali o meu presente diante de todos os olhares dos familiares e da sociedade que já tinham me condenado a ser nada além de um número na estatística.

Entretanto, contrariando as frases que jamais saíram na minha cabeça, *Coitada! Não vai dar nada na vida; O que será de uma menina criada sem mãe?*, sempre soube que a educação era a única alternativa que eu tinha para sobreviver naquela jaula de leões. Não me amedrontei diante das noites que tinha que dormir sozinha, diante das dificuldades de aprender sem acompanhamento e muito menos de chorar sozinha. Aprendi cedo que, diante dos olhares preconceituosos, eu somente tinha a minha força de vontade.

Fiz Ensino Médio concomitante com um curso técnico, semelhante ao Novo Ensino Médio, proposto hoje para pessoas que estudam em escolas públicas (geração de mão de obra barata). Não me encontrei, como muitos alunos que, nessa idade, não têm maturidade suficiente para tantas escolhas. Fui trabalhar e fazer cursinho no turno da noite. Assim, ingressei no curso de Pedagogia com Ênfase no Ensino Religioso e, graças a uma bolsa de estudo, consegui manter a condição financeira para estudar, lembrando que pipoca sempre foi o lanche preferido ou, talvez, o único disponível pelas condições financeiras para matar a fome durante as aulas e despistar o cansaço de uma jornada de três turnos. Eu me formei e fui trabalhar dando aula para uma escola no estado.

Quem acaba de se formar e precisa entrar para a sala de aula, além da falta de experiência, encontra pela frente um desafio enorme por conta dos territórios que acabam sobrando para os chamados “designados”. É muito difícil não ter experiência e conseguir ministrar aulas em uma escola renomada. Lembro-me de chegar com uma enorme vontade de contribuir e receber, em troca dessa boa vontade, um balde de água fria de colegas de trabalho, que, além de menosprezarem a disciplina que eu iria lecionar, ainda me desincentivavam dizendo que não precisava fazer aquilo tudo, já que ninguém iria notar. Bastava cumprir o meu horário e receber no final no mês. Desestimulante! Assim, fui para a iniciativa privada.

Assumi o cargo de supervisora em uma escola técnica onde fiquei por vários anos e, logo após, mudei para uma outra instituição privada, porém, com cursos variados, que incluíam desde cursos livres a cursos da Educação Básica. Durante este período, consegui adquirir muita experiência em todos os setores acadêmicos, da abertura ao fechamento de uma escola, atuando como supervisora, gestora e diretora escolar. Entretanto, a entrega dos professores sempre foi algo que mexeu muito com o meu lado profissional. O que movia uns a se entregarem totalmente com seu potencial e outros a deixarem a desejar, mesmo tendo as mesmas condições de trabalho?

Esta inquietação me levou ao mestrado. Começar este caminho novo de aprendizado foi como entrar no mercado: olhar para corredores enormes, prateleiras com produtos atrativos e querer colocar todos no carrinho de compra. Contudo me deparei com o fator tempo, que não me dava condições para tantas escolhas. Fiquei perdida. Olhava para um lado e pensava: Quero estudar... O professor, aluno, gestão, família... Pensei: *Meu Deus! O que escolher?* A única coisa que me acalmava era saber que meu desejo não se desviava do setor da Educação, por mais que outras alternativas fossem propostas pela área do Marketing.

Confusa, tentei organizar os pensamentos e focar no que era o meu objetivo: entender por que professores com as mesmas condições de trabalho se entregam de diferentes maneiras ao trabalho. Assim, decidi focar no primeiro elemento que conduz qualquer profissional: o “trabalho”. Para tanto, comecei uma busca por literatura e informações para entender este contexto e a importância desta palavra que vem, como diria, desde a criação do mundo. Muitas escolhas foram feitas e, com elas, uma boa base para estruturar o entendimento do que eu queria pesquisar: o trabalho docente. Todavia, faltava alguma coisa que completasse esse tema. Resolvi agregar à pesquisa o fator território, como componente que pode influenciar direta ou indiretamente a realização do trabalho docente. Após longo período de buscas e leituras, a base teórica estava preparada para dar suporte à prática. Com isso, comecei a fazer as entrevistas. Cada resposta dada pelos entrevistados era uma remexida nas minhas lembranças. Lembrei-me de que uma pesquisadora tem que ser neutra, mas ninguém me disse que seria desumanizar-se, não ser gente.

Acreditei que, por ter experiências em outras comunidades, conseguiria fazer essas entrevistas com facilidade e que não haveria maiores obstáculos. Foi ilusão. Ao chegar no ambiente socialmente vulnerável, não houve diferença na minha reação. Minhas experiências de vida e profissionais já me deixaram capazes de lidar com ambientes diversos. Já desci tantos becos, enfrentei tantos tiroteios, vi tantas crianças desmaiarem de fome, que me perguntei: *O que me afetaria? Nada!* Era o que eu pensava... Equivocadamente... Cada entrevista era como se abrisse um baú trancado no meu subconsciente.

Violência... Falta de agasalho para vir para a escola. O pé gelado porque só tem um chinelo... Depoimentos que me transportavam para anos atrás... Uma máquina do tempo... Estava eu lá. Enquanto escutava e gravava as entrevistas, minha mente me traía e me levava à fala que eu vivia. Ao lugar em que perdi minha mãe, em que virei alvo da violência doméstica, da falta de estrutura, de cuidado, de amor e me tornei, como os relatos dos entrevistados, um número invisível diante da sociedade perfeita, que cria padrões perfeitos, mas se esquece de que não há territórios iguais, condições ideais e muito menos oportunidades iguais para as pessoas. Muito menos para alunos e professores de escolas públicas do estado.

E é assim que muito do que eu disse acima transparece nas páginas desta pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho, de maneira geral, pode ser compreendido como atividade organizada e estruturante das relações sociais, ultrapassando, por conseguinte, uma lógica simplista de uma mera ação exercida sobre a natureza, como forma de garantia de sobrevivência (BASTOS; PINHO; COSTA, 1995). Ao longo da história, observa-se que o trabalho, ou o tipo de trabalho exercido, definiu diversos padrões de escala social (ENGELS, 2010), bastando citar, para isso, a diferenciação entre trabalho livre e trabalho escravo.

A maneira como o trabalho é encarado socialmente colaborou para estabelecer papéis sociais para cada tipo de trabalhador (CROMPTON, 2010). Ademais, postula também que esteja relacionado ao modo como o trabalho passou a ser significado¹ desde então: como privilégio ou sinal de distinção social, por exemplo, ou como castigo (BASTOS; PINHO; COSTA, 1995; ANTUNES, 2005) ou determinação da condição social de um indivíduo (CROMPTON, 2010; IRIGARAY *et al.*, 2019; MORIN, 2019). Ainda hoje encontram-se ecos dessas antigas representações na fala de diversos trabalhadores, ainda que o universo do trabalho tenha se diversificado bastante ao longo da história (ANTUNES, 2009).

A visão que o trabalhador possui de seu trabalho ou a maneira como aquele representa o seu fazer profissional pode ser objeto de investigação das mais diversas áreas do conhecimento, como a História, a Sociologia, a Psicologia, a Administração, entre outras (ROSSO; DEKAS; WRZESNIEWSKI, 2010). No caso da Administração, esta preocupação se torna mais instigante, já que o sentido atribuído ao trabalho pode estar relacionado a todo o ambiente organizacional, influenciando e sendo influenciado pela organização (MORIN, 1996, 2001, 2002).

¹ Rosso, Dekas e Wrzesniewski (2010) trazem significado como sinônimo de sentido. Já a discussão sobre a diferença entre significado e sentido remete às ciências da linguagem: o primeiro remete ao sentido consolidado, já o segundo é o sentido como ele pode vir a ser em um determinado contexto (DUBOIS *et al.*, 2014). Por exemplo, a palavra trabalho tem um sentido consolidado nos dicionários, mas trabalho também pode receber diferentes sentidos conforme o contexto em que essa palavra é empregada. O significado é coletivo, o sentido é pessoal. Morin (1996) define o sentido do trabalho como uma estrutura afetiva formada por três componentes: o significado, a orientação e a coerência. O significado refere-se às representações que o sujeito tem de sua atividade, assim como o valor que lhe atribui.

Nesse aspecto, compreender o sentido do trabalho, em uma escala mais ampla, também pode ajudar a planejar as condições em que essa atividade é realizada, de modo a trazer benefícios tanto para a organização quanto para os trabalhadores (MORIN, 2001, 2002). Do mesmo modo, o conhecimento sobre o sentido do trabalho auxilia a detecção de deficiências e problemas encontrados no ambiente laboral que venham a prejudicar as atividades. Em termos agregados, a compreensão do sentido do trabalho em uma perspectiva holística contribui na elaboração de políticas administrativas que considerem aspectos como metas da organização e expectativas dos funcionários (MORIN, 1996, 2001, 2002).

Sob outro viés, o estudo sobre o sentido do trabalho também permite compreender o trabalho em uma problemática que leva em conta questões como a precarização do trabalho (ANTUNES, 2011; MACHADO; GIONGO; MENDES, 2016; ARAÚJO; MORAIS, 2017), o acesso ou não ao trabalho, as relações entre trabalho, *status* social (BERNALTORRES; PERALTA-GÓMEZ; THOENE, 2020; PEREIRA, 2021) e seu papel na saúde mental do trabalhador (FARIA, 2017), o papel do trabalho na construção de bem-estar (VILLAS BOAS, MORIN, 2016a, 2016b) e prosperidade social e sua relação com cenários de crise econômica e/ou social (MATTEI; HEINEN, 2020). Por conseguinte, os estudos acerca do sentido do trabalho têm se mostrado amplos e com uma gama diversificada de abordagens ontológicas, epistemológicas e metodológicas (ROSSO; DEKAS; WRZESNIEWSKI, 2010).

A esse respeito, cabe salientar que dois dos principais autores utilizados em muitas pesquisas sobre o sentido do trabalho no contexto brasileiro, Ricardo Antunes e Estelle Morin, também aqui são mencionados em vários pontos. Não se trata, no entanto, de articular um diálogo entre os dois teóricos, tendo em vista suas diferenças epistemológicas (COSTA; PAIVA, 2022), mas de demonstrar, de maneira mais ampla, suas distinções e as diferentes vertentes teóricas que propõem. Desse modo, Antunes (2005, 2009, 2011) e, especialmente, Morin (1996, 2001, 2002) são chamados para tratarem de ponto específicos com o objetivo de estabelecer um esclarecimento mais geral e plural sobre o tema do sentido do trabalho e as maneiras pelas quais ele pode ser abordado.

Ao considerar a diversidade dos tipos de trabalho, o qual pode ser pensado considerando o setor (Saúde, Educação, Construção, Serviços e outros), o tipo de vínculo (temporário, intermitente, efetivo e outros) ou o tipo de representação que dele é feito (trabalho como realização, status ou sofrimento), note-se uma multiplicidade de universos a serem pesquisados trazendo discussões e respostas às questões diversas, bem como novos questionamentos acerca do assunto (ROSSO; DEKAS; WRZESNIEWSKI, 2010).

Levando em conta as diversas abordagens possíveis aos estudos de sentidos do trabalho, nesta pesquisa optou-se por centrar as análises nos trabalhadores da Educação, dados múltiplos questionamentos emergentes nesse contexto, ainda por entender Educação como um campo heterogêneo em que o trabalho é exercido. A docência tem características como a interatividade, a sociabilidade, a afetividade e a ética (PASSOS, 2018). O professor tem, assim, outros seres humanos como objeto de trabalho (TARDIF, 2002), exercendo, portanto, um trabalho social sobre o qual não se tem absoluto controle, visto que cada aluno apresenta uma história de vida diferente e, muitas vezes, uma expectativa ou dificuldade diferente. Por tal razão, cabe desenvolver estratégias de interação que sejam coletivas e, ao mesmo tempo, individualizadas. A docência abarca igualmente uma dimensão afetiva, que vem a facilitar ou dificultar o ensino-aprendizagem, e uma dimensão ética, já que o professor lida com relações de poder, interesses, privilégios e julgamentos de valor (PASSOS, 2018).

Notavelmente, o trabalho docente, na atualidade, em especial no contexto público, é marcado pela precarização, em função da “intensificação, descumprimento da legislação educacional, flexibilização das formas contratuais, perda de autonomia, arrocho salarial, responsabilização, competitividade, desprofissionalização, degradação da força de trabalho, sofrimento psíquico, adoecimento” (NETA; CARDOSO; NUNES, 2021, p. 2070). Realça-se, por conseguinte, um mal-estar comum na profissão docente.

Oliveira (2020), ao discutir o trabalho docente em escolas públicas, enfatiza que as condições desse trabalho extrapolam o ambiente profissional, a escola, mostrando uma multiplicidade de fatores que pode impactar a maneira como esses profissionais dão sentido ao seu fazer. Alguns desses fatores são decorrentes de mudanças na legislação trabalhista

ou de novas perspectivas estabelecidas para essa carreira, como, por exemplo, a remuneração deficitária, a flexibilização dos contratos de trabalho e a formação desses profissionais (OLIVEIRA, 2020). Esse conjunto de características pode ser colocado também como condições inerentes ou constitutivas do fazer docente, e um fator adicional para se entender o sentido desse tipo de trabalho pode decorrer da reforma do Ensino Médio, atualmente em curso.

Nessa perspectiva, este estudo busca problematizar a questão do sentido do trabalho associando-o, também, às noções de espaços, territórios e territorialidades, advindas da geografia social. O território, que é um conceito central na Geografia (RAFFESTIN, 1993, SAQUET, 2013, SANTOS, 2002), também pode ser estendido a uma pesquisa sobre sentido do trabalho. Isso porque a maneira como o trabalho pode ser significado encontra uma variável no espaço em que ele é realizado, de modo que, para se compreender melhor o sentido do trabalho, não importaria apenas a natureza desta atividade, mas também o onde ele é exercido, estabelecendo-se, por exemplo, uma tensão entre centro e periferia que influenciaria o status da atividade laboral (BERNAL-TORRES; PERALTA-GÓMEZ; THOENE, 2020, PEREIRA, 2021). Tal status configurar-se-ia também com base em relações de exclusão, dadas pelo poder exercido (HOLANDA DA SILVA, 2009), que afetariam o sentido do trabalho.

A relação entre o status do trabalho e a maneira de significá-lo passaria pelas relações de poder que se estabeleceriam em um território, configurando-o (SOUZA, 1995). O território, portanto, seria o próprio espaço em que se exerce poder (RAFFESTIN, 1993) e que envolve a atividade de atores sociais de modo que o território se estabelece também por meio do trabalho (RAFFESTIN, 1993). As relações de poder em um território, por sua vez, ocasionam um conflito entre os sujeitos e seu território por meio da maneira como esses sujeitos significam esse espaço (BORTOLIN; SOUZA, 2020). O exposto da mesma forma permitiria inferir uma correlação entre sentido do trabalho e território, na medida em que o modo de significar o território influenciaria o modo de significar o trabalho que nele é exercido (PEREIRA; PAIVA; IRIGARAY, 2022).

Destarte, a partir da relação que se estabelece entre território e sentido do trabalho, pode-

se colocar, hipoteticamente, que o território entraria como uma relação complementar ao sentido do trabalho. O território, assim, poderia ser colocado como uma variável a mais que pesaria no sentido do trabalho como chamado (THOMPSON; BUNDERSON, 2019), missão social (SUN; LEE; SOHN, 2019) ou como trabalho degradante (PEREIRA, 2021), na medida em que o lugar percebido e as relações de poder ali existentes poderiam influenciar essa atividade, que seria significada como degradante, vocacionada ou, simplesmente, necessária à sobrevivência.

Nesse sentido, Pereira, Paiva e Irigaray (2022) salientam que atualmente há uma exigência maior de flexibilidade temporal e espacial sobre os trabalhadores. Assim, os autores frisam a importância de considerar que as relações sociais também se baseiam na espacialidade, uma vez que ela também contribui para que se construam, reciprocamente, sentidos que são partilhados pelos indivíduos (PEREIRA; PAIVA; IRIGARAY, 2022), bem como sobre a própria construção social da realidade (BERGER; LUCKMANN, 2002). Tendo como base a discussão previamente traçada e considerando ainda que pode haver um, mas vários sentidos do trabalho docente, a presente pesquisa tem como questão norteadora: **como as percepções de espaços e territórios por parte de professores podem influenciar a construção de sentidos do trabalho?**

Desse modo, o território constituir-se-ia como um fator preponderante para os sentidos do trabalho, já a percepção do espaço em que o trabalho é exercido pode influenciar na construção de sentidos dessa atividade. Além desta, outras particularidades recaem sobre o tema da pesquisa: primeiramente trata-se de investigar os sentidos do trabalho entre profissionais de um determinado grupo, professores. Em seguida, trata-se de localizar esses profissionais como pertencentes a uma determinada rede de ensino e/ou a um determinado segmento organizacional: o ensino público estadual. Deve-se acrescentar ainda que essa rede de ensino e esse grupo de profissionais estão situados em uma região específica, o que aponta para o fato de que o sentido do trabalho também pode se relacionar com o território (ANTUNES, 2009, PEREIRA; PAIVA; IRIGARAY, 2022) em que ele é exercido.

1.1 Objetivo Geral

Analisar a construção da percepção do espaço e do território na construção de sentidos do trabalho de professores que lecionam em escolas da rede estadual de Belo Horizonte, Minas Gerais.

1.2 Objetivos Específicos

- a) Compreender as razões (vocação, salário, necessidade) que levaram essas pessoas a se tornarem professores do Ensino Médio;
- b) Investigar o papel da territorialidade e das relações de poder na construção dos sentidos do trabalho docente;
- c) Compreender as percepções dos professores sobre o espaço e o território em que a escola está inserida;

1.3 Justificativa

O levantamento bibliográfico preliminar para a elaboração deste projeto mostrou que, embora o tema sentido do trabalho tenha relevância internacional e multidisciplinar, há ainda muitas questões em aberto, especialmente aquelas relacionadas ao sentido do trabalho entre grupos profissionais específicos, como os professores. Mesmo existindo duas vertentes teóricas principais, como a de Antunes (2005, 2009, 2011) e Morin (1996, 2001, 2002), a aplicabilidade das considerações desses autores ao trabalho docente, seja enfocando a questão marxista de Antunes, ou focando o ambiente organizacional, conforme a proposta de Morin (1996, 2001, 2002) e Villas Boas e Morin (2016a, 2016b), ainda é recente.

Ressalte-se também que este levantamento, ao proporcionar um conhecimento maior sobre o tema, oportuniza ainda a realização de uma pesquisa mais relevante, já que, com base na bibliografia levantada, podem ser identificadas lacunas a serem preenchidas por esta pesquisa, além de pontos sobre os quais pesquisas anteriores deixaram de avançar. No caso, nas bases nacionais *Scielo* e *Spell* foram encontrados um total de 46 trabalhos. Na

base *Scielo*, foi encontrado um total de 26 títulos com a expressão “sentido do trabalho” publicados entre 2015 e 2021, sendo que 4 podem ser considerados relevantes para esta pesquisa. Entre estes 4, 2 são sobre o sentido do trabalho entre professores. Outros dois trazem uma abordagem mais geral sobre o tema. Na base *Spell*, foram encontrados 20 trabalhos, publicados entre 2009 e 2020, dos quais 4 podem ser considerados relevantes. Destes 4, 1 traz um levantamento bibliográfico sobre o sentido do trabalho no Brasil, e 3 abordam o sentido do trabalho no ramo da educação, no caso, educação superior.

A mesma busca de referências foi realizada novamente colocando como termos de busca a expressão “sentidos (portanto, no plural) do trabalho”. Com isso, acrescentaram-se, através da base *Scielo*, mais 16 títulos ao levantamento, sendo que 5 deles podem ser considerados mais relevantes. O mesmo procedimento foi aplicado em nova busca feita na *Spell*, o que retornou 20 publicações, sendo 1 mais relevante para a pesquisa. Cabe ressaltar que esse levantamento pode trazer resultados repetidos.

Já na base internacional *Scopus*, foi realizado um levantamento bibliográfico, através de palavras-chave, sobre todos os artigos que possuíam em seu título a expressão “sentido do trabalho”. A base nos apresentou um total de 800 artigos sendo que o primeiro foi publicado em 1954. Este artigo, intitulado *Comments on current books* (Comentários sobre livros atuais), de autoria de Donald E. Super, foi publicado no *Journal of Counseling Psychology*.

Foi observado que, do ano de 1954 a 2015, houve 568 publicações sobre o tema, porém somente 9 publicações aludiam ao sentido do trabalho com foco em questões educacionais, incluindo a educação profissional, mas nenhum deles aborda o sentido do trabalho na perspectiva do professor. Esses 9 artigos, por sua vez, focam o sentido do trabalho apenas no ensino superior, mostrando a relevância desta pesquisa face às lacunas encontradas, pois o levantamento revelou que o sentido do trabalho em pesquisas internacionais tem pouco foco na área educacional. E mesmo pesquisas nacionais sobre o sentido do trabalho, abordando especificamente o ramo educacional, têm um foco voltado para a universidade, não sendo encontradas pesquisas que abordem o sentido do trabalho para o professor de educação básica e, mais especificamente, para o professor de Ensino Médio.

Outro aspecto relevante desta pesquisa é a inserção da territorialidade (RAFFESTIN, 1993; SANTOS, 2002; SAQUET, 2013,) como fator a ser considerado na construção do sentido do trabalho, o que abre a possibilidade de verificar o papel que a geografia social e econômica, assim como as relações de poder, exerce na representação que os docentes fazem de seu fazer laboral. Dessa maneira, espera-se que a pesquisa possa ampliar o conhecimento sobre o sentido do trabalho e, ao mesmo tempo, oferecer maiores dados sobre a construção desse sentido em grupos específicos levando em conta a territorialidade.

Considerando-se a importância do sentido do trabalho nas relações sociais, dada a centralidade do trabalho, esta pesquisa também contribui com os estudos relacionados à saúde mental dos trabalhadores, uma vez que aponta representações e expectativas dos trabalhadores em relação à atividade exercida, evidenciando fatores de bem-estar ou mal-estar em relação ao trabalho que podem afetar a maneira como esses profissionais exercem sua atividade.

Outra questão relevante é a ausência de estudos sobre o sentido do trabalho docente entre professores de Ensino Básico no Brasil. Os professores de Ensino Médio, mais especificamente, constituem um grupo peculiar para uma pesquisa envolvendo o sentido do trabalho docente, já que eles atuam em período intermediário entre o ensino fundamental e o superior, havendo também uma proximidade maior entre esse nível de ensino e o ingresso dos alunos no mercado de trabalho. Desse modo, nota-se certa falta de identidade nesse nível de ensino que oscila entre uma formação para o ingresso no mercado de trabalho ou em uma carreira de nível superior (MESQUITA, 2020), podendo haver tensões, também, na maneira como o docente representa o trabalho exercido nesse contexto.

Por outro lado, estudar o sentido do trabalho docente também lança mais luzes sobre a atuação de professores face à mudança do Ensino Médio, o chamado Novo Ensino Médio, que traz uma grade curricular flexibilizada, contemplando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse novo modelo oferece escolhas diferentes para os estudantes

devido ao foco em certas áreas do conhecimento e a possibilidade de formação profissional². Essas mudanças no modelo de ensino trazem um novo cenário educacional com impactos ao trabalho docente (ALVES DA SILVA, 2019) e, possivelmente, na construção do sentido do trabalho entre esses profissionais.

Por sua vez, ao abordar o sentido do trabalho, esta pesquisa traz contribuições para estudos sobre ambientes organizacionais e formas de administrá-lo levando-se em conta os funcionários, o que se coloca como um novo paradigma na gestão mais satisfatória e eficiente de ambientes organizacionais. Nessa seara, destaca-se a contribuição da pesquisa para os estudos sobre ambientes organizacionais ligados à área da Educação, os quais também podem ser extremamente relevantes para a compreensão mais profunda sobre problemas relacionados à Educação nacional.

Além da relevância acadêmica do trabalho, cabe apontar sua relevância prática. A maneira de representar o sentido do trabalho docente é também a maneira como os docentes percebem o território, a relação com a gestão e as condições de trabalho que lhes são dadas. Desse modo, percebe-se que há uma reciprocidade entre o modo como o professor vê seu trabalho (que pode ou não se traduzir em resultados, como no caso do rendimento dos alunos) e a maneira como a escola, enquanto ambiente organizacional, aloca e/ou acolhe esse profissional. Desse modo, a pesquisa aponta questões a partir das quais poderiam ser implementadas ações de valorização do trabalho docente.

O sentido, positivo ou negativo, do trabalho docente pode impactar na qualidade do trabalho educacional na medida em que este profissional encontra, a partir dessa percepção, fatores motivacionais ou desmotivacionais. Logo, a maneira de representar esse sentido se relaciona com a saúde laboral desses docentes, de modo que a pesquisa torna perceptível que a forma de representar o sentido da atividade laboral pode apontar problemas que indiquem um processo de adoecimento físico e/ou mental desses docentes, sendo importante a implementação de ações, como a escuta psicológica, voltadas para a identificação e prevenção de fatores de adoecimento docente.

² Para um aprofundamento sobre a proposta do Novo Ensino Médio, consultar: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>.

Outro exemplo dessas ações, seria favorecer a alocação de docentes conforme o território, permitindo que professores lecionem em escolas mais próximas ao bairro, ou no próprio bairro, onde moram, já que, como mostra esta pesquisa, professores que moram no mesmo bairro onde lecionam tendem a conhecer melhor as necessidades dos alunos e favorecer o diálogo entre escola e comunidade. A pesquisa também mostra que a participação de professores em processos decisórios sobre mudanças educacionais é essencial para a eficácia dessas reformas, de modo a se revelar, nesta investigação, a importância de ações governamentais que coloquem os professores como sujeitos dessas mudanças, e não apenas como objetos, já que cabe aos professores a colocação em prática dessas mudanças.

Desse modo, esta pesquisa, conforme se pode observar, permite ampliar as discussões sobre o sentido do trabalho no âmbito da Administração e, ao mesmo tempo, estimular o diálogo acadêmico entre Administração e Educação pelo debate sobre os sentidos do trabalho docente e condições de trabalho. Observa-se, portanto, que, voltando-se para uma temática de interesse de várias disciplinas, a contribuição dessa pesquisa também recai sobre aspectos interdisciplinares, sobretudo aqueles relacionados à interface Administração e Educação, questão que será melhor explorada nas seções seguintes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta a abordagem teórica que suporta as discussões ora propostas. Nesse sentido, considerou-se, para a construção desta dissertação, discussões que se relacionam a sentidos do trabalho e espaços, territórios e territorialidades.

2.1 Sobre Sentidos do Trabalho

As teorias que se debruçaram sobre o trabalho enquanto categoria analítica, sejam elas clássicas ou contemporâneas, contêm ecos de concepções sobre trabalho cuja origem remete à antiguidade. O Velho Testamento, por exemplo, traz, com a tradição judaico-cristã, uma concepção de trabalho enquanto castigo decorrente da perda do Paraíso. Segundo essa tradição, o trabalho tem relação com a necessidade de sobrevivência, a qual dá ao indivíduo o único mérito pela sua sobrevivência (BASTOS; PINHO; COSTA, 1995). A concepção de trabalho como castigo tem origem bíblica. Antunes (2005) e Bastos, Pinho e Costa, (1995), por exemplo, esclarecem que a palavra trabalho designava um castigo ou tortura, de modo que “o trabalho converteu-se em *tripaliare*, originário de *tripalium*, instrumento de tortura, momento de punição e sofrimento” (ANTUNES, 2005, p. 137), o que parece ser uma fonte de muitas representações feitas sobre o trabalho.

Já no período medieval, a filosofia cristã deu ao trabalho o sentido de salvação, e não apenas de punição (ANTUNES, 2005). Assim, o trabalho, por ser um ato honroso e digno, coerente com muitas representações atuais sobre essa atividade, é moralmente edificante, sinalizando um bom caráter. O indivíduo que trabalha é considerado de maneira diferente daquele que não trabalha, atribuindo que o sentido do trabalho tem um viés moral e religioso. A filosofia marxista deu ao trabalho uma explicação mais atual, relacionada ao funcionamento da sociedade frente à natureza, mas agora “sob o império (e o fetiche) da mercadoria” (ANTUNES, 2005, p. 138), o trabalho se torna uma atividade forçosa e obrigatória.

Para Pereira, Paiva e Irigaray (2021), o trabalho é central na sociedade, por organizá-la e a estruturá-la na medida em que o trabalho se volta para o sujeito, para a atividade em si e

também para o outro, havendo uma inter-relação entre a identidade, o fazer laboral e a socialização do indivíduo: o trabalho é, desse modo, um fator de socialização, podendo ser representado, de maneira geral, ora como sofrimento ora como fonte de satisfação e sentido.

Atualmente, o sentido do trabalho envolve tanto a centralidade dada a esse fazer quanto o questionamento feito a essa centralidade (PEREIRA; PAIVA; IRIGARAY, 2022), havendo certa perda ou desaparecimento dessa centralidade, segundo algumas correntes de pensamento, devido a alterações no universo do trabalho e crises no sistema capitalista. Para os autores, a centralidade do trabalho não perdeu seu *status*, pelo fato de não dissociarem trabalho e emprego e por não haver evidências concretas da perda de sua centralidade (PEREIRA; PAIVA; IRIGARAY, 2022).

De maneira geral, o sentido do trabalho envolve tanto a maneira como o indivíduo o representa quanto os valores que se atribui a sua atividade laboral. À vista disso, esse sentido se estabelece em uma relação entre o individual e o coletivo. A título de exemplificação, Villas Boas e Morin (2016a, 2016b) abordam o sentido do trabalho sob aspectos psicológicos, como o prazer da atividade laboral e a qualidade de vida do trabalhador, também focando o sentido do trabalho como exigência de produtividade.

A relação entre trabalho e sentido é dada tanto por representações individuais quanto sociais, de modo que a maneira como o indivíduo significará sua atividade laboral depende tanto da forma como este a representa socialmente quanto da forma como a sociedade atribui a esse fazer um sentido ou um valor (SILVA; DOURADO, 2022). Essas representações podem tomar a forma de valores ou de crenças, ou discursos, defendidos individual e coletivamente, como a representação de que o trabalho “é um dever de todos os indivíduos da sociedade” (SILVA; DOURADO, 2022, p. 10) ou a de que “há um prazer na realização da atividade” (SILVA; DOURADO, 2022, p. 10). Essas representações, por sua vez, poderiam se encaixar em outras, que levariam a encarar o trabalho como missão, não apenas voltada para a própria sobrevivência (SILVA; DOURADO, 2022), mas também para a vocação, com base em uma identificação do trabalhador com a atividade exercida e percepção sobre o valor social do trabalho.

Rosso, Dekas e Wrzesniewski (2010) ressaltam que o sentido do trabalho é construído com base em pesquisas diversificadas, oriundas das mais diversas áreas, sendo este um objeto de estudo multidisciplinar. Por essa razão, o sentido do trabalho é difícil de ser estabelecido: “a natureza do significado do trabalho é um tópico vasto e um tanto mistificador, e pode parecer semelhante a uma tentativa de responder à pergunta ‘qual é o significado da vida?’” (ROSSO; DEKAS; WRZESNIEWSKI, 2010, p. 118).

Esse sentido pode ser determinado pelas organizações para os indivíduos, sendo um sentido social e coletivo, ou ainda individual, já que o próprio indivíduo apresenta sua maneira de significar esse fazer. O sentido do trabalho, então, é resultante de uma interação da percepção individual dessa atividade com a sociedade em geral ou a organização. Portanto, o sentido do trabalho seria melhor percebido por meio da intersecção entre diferentes dimensões: o sentido do trabalho, então, não pode ser considerado unilateralmente, mas pelos vieses dados por suas múltiplas dimensões (ROSSO; DEKAS; WRZESNIEWSKI, 2010).

Rosso, Dekas e Wrzesniewski (2010), assim, consideram o sentido do trabalho através de dimensões psicológicas e sociais, de modo que há tanto esse sentido como um fazer para si quanto um fazer para os outros. Para os autores citados acima, o sentido do trabalho tem relações com a individuação (autoeficácia, autonomia e autoestima), com a contribuição social (impacto obtido pelo trabalho, interconexão, auto abnegação), com a autoconexão (concordância consigo mesmo, autoafirmação e autoengajamento) e com a unificação (sistema de valores, identificação social e conexão interpessoal).

Nesse mesmo sentido, Rózanski, Ardichvili e Byun (2020) ressaltam que o trabalho é fonte de autoidentidade. Os autores acrescentam que a atividade laboral tem uma relevância central para o indivíduo. O trabalho é uma fonte central de sentido para os indivíduos, assim como a família e a religião, de modo que essa atividade se torna uma forma de autoafirmação (RÓZANSKI; ARDICHVILI; BYUN, 2020).

Alguns autores abordam esse sentido enquanto contribuição social do trabalho, fonte de

relações interpessoais, de integração social ou mesmo como um fator identitário. Assim sendo, o sentido do trabalho é visto dentro de uma inter-relação e a individualidade e a coletividade, na medida em que a atividade laboral constitui uma fonte tanto de autoidentificação quanto de socialização. Entende-se, desse modo, que o trabalho envolve um sentido individual, que é elaborado a partir das determinações de um sentido, ou sentidos, dados pela sociedade (NASCIMENTO *et al.*, 2016; PETRI; GALLON; VAZ, 2018; IRIGARAY *et al.*, 2019; SUN; LEE; SOHN, 2019; MADERO, 2020; PEREIRA, 2021).

Irigaray *et al.* (2019) trazem o sentido do trabalho como adoecimento dada a submissão de certas categorias de trabalhadores ao tipo de trabalho e às condições que lhe são impostas, o que mostra que as determinações dadas pela sociedade na construção do sentido do trabalho não se sobrepõem às percepções individuais do trabalhador. Já autores como Thompson e Bunderson (2019), Meng e Ouyang (2020), Bernal-Torres; Peralta-Gómez; Thoene (2020), Parimita; Purwana e Suhud (2021) trazem o sentido do trabalho dentro de um viés psicológico, como o trabalho vocacionado, por exemplo, ou a representação que o próprio trabalhador faz da importância de sua atividade. Aisenson *et al.* (2020), por sua vez, trazem o sentido do trabalho imbuído em questões sociais, como o problema da absorção de mão de obra com baixa escolaridade. Esses dois últimos grupos de autores mostram que há uma correlação entre o individual e o social na construção do sentido do trabalho.

Assim, o sentido do trabalho possibilita compreender a maneira como a sociedade elabora e/ou estabelece as relações entre essas atividades e fatores econômicos e/ou o *status quo* dos indivíduos (ANTUNES, 2009, 2011, POCHMAN, 2014, FARIA, 2017, AISENSEN *et al.*, 2020, BERNAL-TORRES; PERALTA-GÓMEZ; THOENE, 2020, MATTEI; HEINEN, 2020, SILVEIRA *et al.*, 2020). O sentido do trabalho mostra como a sociedade projeta representações a respeito da atividade laboral do homem, dotando esse fazer de uma justificativa, de uma razão, de um prestígio social, ou de uma relação com o bem-estar do indivíduo.

Dessa maneira, o sentido do trabalho oscila entre representações associadas a uma missão ou exploração (fazer para o outro) ou a um bem-estar ou manutenção da sobrevivência (fazer para si mesmo). O trabalho é, então, uma fonte de produção de riquezas e de bem-

estar social ou individual, uma forma de estruturar ou mesmo de controlar a sociedade, podendo ser representado conforme influências recebidas da religião à economia, mostrando que os tipos de trabalho se diversificam tanto quanto os sentidos que se dá a essa atividade (MATTEI; HEINEN, 2020, SILVEIRA *et al.*, 2020).

Uma análise detalhada acerca da produção teórica sobre o sentido do trabalho demonstra em que proporção a temática tem se mostrado ampla e fragmentada, por força de transformações sociais e da própria diversificação das atividades humanas e do constante aparecimento de novas atividades profissionais (MORIN, 2001, TOLFO; BAHRY, 2007, MACHADO; CASTRO, 2011, ARAÚJO; MORAIS, 2017, SANTOS; MACHADO; GIONGO MENDES, 2016, CORRÊA, 2018, ROCHA; AMADOR, 2018). Por outro lado, Ferraz e Fernandes (2019) mencionam um “conjunto de sentidos novos” (FERRAZ; FERNANDES, 2019, p. 181) sobre o trabalho, que não se centram no capital, mas nos mostram como essa atividade pode ser representada de outras maneiras.

Alguns estudos têm se debruçado para analisar o sentido do trabalho para além das preocupações com a otimização da produtividade, focando diferentes tipos de trabalho e trabalhadores a fim de entender que o sentido dessa atividade não é único e totalitário, já que os muitos tipos de trabalhadores significam o trabalho de maneira diferente (THOMPSON; BUNDERSON, 2019; ROZANSKI; ARDICHVILI; BYUN, 2020; DINUBILA, 2020; PEREIRA, 2021). Dessa forma, o trabalho representa um valor universal, fazendo um limite entre incluídos e excluídos, sendo uma atividade que representa um direito e estabelece a dignidade humana, porque é por meio do trabalho que essa dignidade é alcançada pelo indivíduo.

O sentido do trabalho também se relaciona com a espacialidade (PEREIRA, 2021), pela necessidade de o trabalhador ser flexível para assumir o trabalho onde ele esteja ou de como deve ser feito (SENNETT, 1998). Assim, a mobilidade geográfica importaria para o sentido do trabalho tanto quanto a saúde do trabalhador, dado que esta pode influenciar o modo de considerar esse ofício. Já Pignault e Houssemand (2021) apontam outros critérios para o sentido do trabalho: o reconhecimento pelo esforço e resultados, a utilidade ou relevância social da atividade, a possibilidade de desenvolvimento pessoal e os benefícios

financeiros são importantes para a representação do trabalho.

Procura-se, a seguir, mostrar alguns resultados levantados em literatura acadêmica internacional e, na sequência, nacional sobre o tema.

2.1.1 O sentido do trabalho na literatura acadêmica internacional

Na base *Scopus*, foi encontrado um grande número de produções sobre o sentido do trabalho e suas variantes e/ou determinantes (WANG; XU, 2019, SUN; LEE; SOHN, 2019, THOMPSON; BUNDERSON, 2019, MICHAELSON, 2019, MENG; OUYANG, 2020, DINUBILA, 2020, MADERO, 2020, AUZOULT, 2020, PARIMITA; PURWANA; SUHUD, 2021). Importa destacar que Rosso, Dekas e Wrzesniewski (2010) esclarecem que o trabalho tende a receber um sentido positivo, havendo uma expectativa de que o trabalho seja significado como positivo, não se identificando traços de um sentido negativo para o trabalho, que pode ser considerado degradante ou indesejável. O sentido do trabalho, assim, é altamente subjetivo, sendo o próprio indivíduo que determina o sentido do trabalho, havendo ainda uma tensão entre determinantes individuais e determinantes sociais ou contextuais do sentido do trabalho.

Para Sun, Lee e Sohn (2019), o trabalho como missão social compartilhada tem sentido mais forte. E Thompson e Bunderson (2019) trazem a percepção do trabalho como vocação ou chamado. Para Thompson e Bunderson (2019), o sentido do trabalho como chamado envolve paixão, prazer, dever e destino, sendo o indivíduo chamado ao trabalho pela vocação, pelo prazer e pela necessidade. Michaelson (2019) enfatiza que o trabalho pode ser significativo conforme uma norma ou para o indivíduo porque essa significação depende da experiência, havendo uma significância experimentada e outra normativa (MICHAELSON, 2019).

Para Bunderson e Thompson (2019), o trabalho como chamado, ou vocação, apesar de seu potencial como objeto de pesquisa, ainda não é devidamente trabalhado devido a razões conceituais. Por exemplo, chamado pode ser entendido como uma exigência interior

de paixão e prazer ou uma exigência exterior dada pelo senso de dever (obrigação) ou destino (condição).

O trabalho como vocação teria sido introduzido por protestantes durante o período da Reforma, no século XVI, tendo forte apelação religiosa (BUNDERSON; THOMPSON, 2019) e se consolidou como uma importante forma de relação entre o indivíduo e seu fazer laboral. Segundo os autores, o trabalho vocacionado corresponderia a um chamado divino em que o trabalhador é levado a ocupar um lugar que lhe é destinado em razão de suas virtudes ou dons (BUNDERSON; THOMPSON, 2009, p. 33).

Esses dons poderiam se confundir com o trabalho altruístico, que tenha valor social considerado elevado e que também se relacione com vivências afetivas, o que levaria o trabalhador a privilegiar esse sentimento de missão e promoção de bem-estar social com a vocação, que determinaria seu lugar no mundo do trabalho (BUNDERSON; THOMPSON, 2009, p. 33). O trabalho vocacionado, com sentimento altruístico, poderia levar, inclusive, ao reconhecimento da recompensa imaterial como parte da motivação pela atividade realizada, dada sua relevância social, levando o trabalhador a minimizar a importância dos desgastes causados pela atividade laboral.

O chamado, ou o trabalho vocacionado, também pode ter seus preditores (BUNDERSON; THOMPSON 2019, p. 33), como a satisfação com o trabalho, a ligação com o domínio (área) de sua carreira, a busca de sentido em relação à vida ou ao trabalho. Os autores também apontam que o chamado se manifesta em indivíduos com mais entusiasmo em relação à sua atividade laboral, com menor tendência ao estresse (*burnout*) e maior clareza quanto a sua vocação profissional. Haveria, portanto, uma forte relação entre esse chamado e a condição psicológica do trabalhador (BUNDERSON; THOMPSON, 2019).

O trabalho como vocação, ou chamado, por sua vez, pode apresentar outros aspectos, configurando-se como uma faca de dois gumes (BUNDERSON; THOMPSON, 2009) pelo fato de que o trabalhador pode, em prol dessa vocação, desenvolver um senso de obrigatoriedade e nobreza em relação a sua atividade laboral, vindo a se valer de sacrifícios relacionados ao salário, ao tempo de lazer e o próprio conforto no trabalho (condições de

trabalho) em benefício de seu ambiente organizacional (BUNDERSON; THOMPSON, 2009, ROCHA; PEREIRA-FERREIRA, 2021).

Madero (2020) aborda o sentido do trabalho entre docentes de escolas religiosas. Para esse grupo, o sentido do trabalho se deve à convicção de exercerem uma atividade essencial, que contribui decisivamente com a formação dos alunos e com o imaginário de contribuição para mudar o mundo ou construir uma sociedade mais justa, sendo a docência parte de um trabalho religioso mais amplo, decorrente de um chamado ou vocação dada por um chamado divino (MADERO, 2020). Isso mostra que a religião acentua o sentido do trabalho como chamado ou como busca (MENG; OUYANG, 2020), feita pela significação compensatória dada ao fazer laboral.

Para Auzoult (2020), a significação³ do trabalho influencia positivamente contra os efeitos da objetificação, ou a desumanização no ambiente organizacional, possibilitando ao indivíduo reconhecer-se e realizar-se em sua atividade. Já Dinubila (2020) destaca que fatores locais, nacionais ou globais, como a conjuntura econômica, a relação entre a história do ambiente organizacional e a comunidade bem como as novas formas de trabalho afetam a representação sobre o trabalho, de modo que o sentido do trabalho é contextual.

Bernal-Torres, Peralta-Gómez e Thoene (2020) mostram que a percepção do indivíduo importa mais que a valorização social de determinadas atividades na significação do trabalho. Já Aisenson *et al.* (2020) mostram que o sentido do trabalho pode ser afetado pela tensão entre o trabalho disponível e as expectativas em relação a ele, distinguindo entre trabalho decente e indesejável; enquanto Parimita, Purwana e Suhud (2021) apontam que o sentido do trabalho e o engajamento do trabalhador são afetados pelo comportamento ético do líder/gestor, pelo capital psicológico e pela comunicação interna do ambiente organizacional, estabelecendo outros fatores de sentido do trabalho, dados pelo próprio ambiente organizacional.

Rozanski Ardichvili e Byun (2020) estudaram o sentido do trabalho entre 2006 e 2018

³ Significação é um termo tomado pelo autor citado como o processo de construção de sentido. Desse modo, entende-se que o sentido é construído pelo processo de significação.

concluindo que os índices de significação do trabalho praticamente não se alteram, sendo o trabalho menos significativo, por exemplo, que família e religião. Por outro lado, os autores constatam que a flexibilidade e a conveniência do horário de trabalho se colocam como parâmetro central para o sentido do trabalho. Desse modo, o sentido do trabalho estaria associado a outros setores da vida do indivíduo, como família e vivência religiosa. As condições e a estabilidade do/no trabalho são importantes para o sentido dessa atividade (ROZANSKI; ARDICHVILI; BYUN, 2020).

2.1.2 O sentido do trabalho na literatura acadêmica nacional

Notavelmente as publicações brasileiras seguem o viés de Antunes (2001, 2005, 2009) ou Morin (1996, 2001, 2002), em que o trabalho se relaciona com a exploração capitalista ou com o ambiente organizacional, com abordagens sobre o sentido do trabalho em grupos ou setores, como professores, enfermeiros, administradores entre outros. Para Ferraz e Fernandes (2019), a linha de Antunes considera que o sentido do trabalho é diluído pelo capital, sendo necessário pensar além desse fator; já a linha de Morin considera o sentido do trabalho na sua relação com a capacidade de produção do indivíduo.

Antunes (2009) segue uma linha marxista, observando as representações sobre o trabalho na história da evolução do capital e dos processos produtivos, do século XX (fordismo, taylorismo), abordando a crise desses modelos e seu efeito nas formas e relações de trabalho. O referido autor coloca o trabalho como parte do funcionamento social estruturado com o capitalismo industrial, quando o trabalho passa a exercer um poder a parte sobre o trabalhador, havendo uma personificação do trabalho que ofusca os trabalhadores, submetidos ao capital que eles produzem. Assim, tem-se o sentido do trabalho como necessidade de expansão/ampliação do capital.

Nisso, o sentido do trabalho se torna o de uma atividade despótica (ANTUNES, 2009), que dissocia o trabalho braçal do intelectual, de modo que o trabalhador braçal não se identifique com o trabalho intelectual, mais próximo dos meios de produção. Os trabalhadores que vivem do trabalho material incluem aqueles que são chamados de improdutivos, já que não produzem valor, “aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço”

(ANTUNES, 2009, p. 102), e que são necessários ao sistema.

Hoje, no entanto, o sentido de trabalho é ampliado pela interação intensa entre o trabalho material e imaterial, com uma reestruturação do mercado de trabalho e a ressignificação das atividades profissionais, com a “desregulamentação, flexibilização, terceirização” (ANTUNES, 2011, p. 38), um cenário, com novas condições de trabalho e empregabilidade. Assim, são características dessa época a perda de direitos sociais, combate ao sindicalismo e valorização do individualismo em detrimento do coletivismo (ANTUNES, 2011), com competitividade e valorização excessiva do trabalho como um valor em si.

Na outra margem, Morin (1996, 2001) centra seus estudos nas condições de trabalho que dão múltiplos sentidos positivos ou negativos ao trabalho, podendo ser positivamente considerado como:

Atividade, geralmente agradável, que acrescenta um valor a alguma coisa e pela qual tem que se prestar conta dos resultados. Atividade que proporciona a quem o realiza um sentimento de vinculação e que traz uma contribuição para a sociedade. Atividade que beneficia aos outros, que traz uma contribuição para a sociedade e que gera um valor agregado (MORIN, 2001, p. 13).

Já com padrões negativos, o trabalho pode ser representado como:

Atividade que não é agradável, mas que deve ser realizada por alguém em um lugar específico, sob a supervisão de uma outra pessoa. Atividade desagradável que comporta exigências físicas e mentais (MORIN, 2001, p. 13).

Para a autora, o trabalho é estrutural e envolve o afeto do trabalhador com seu fazer, havendo objetivos e motivações para buscá-lo e uma harmonia esperada em sua atividade. Morin (2001) ainda distingue entre trabalho e emprego: o primeiro é designação da atividade que envolva um objetivo e um esforço, o segundo é o trabalho realizado sob remuneração, embora se saiba que, “para a maioria dos indivíduos, existem poucas diferenças entre trabalho e emprego” (MORIN, 2001, p.12).

A autora também traz uma concepção neutra de trabalho como “atividade que segue um horário regular, em um local de trabalho e pela qual se recebe um salário” (MORIN, 2001, p. 13), mostrando que há outros eixos pelos quais o trabalho é significado. A diferença

dessas definições mostra que as condições de trabalho podem ser múltiplas e diversas, refletindo diferentes realidades do universo do trabalho e sua organização.

Morin (2002) mostra como o trabalho pode ter um valor positivo, sem ser um elemento autoritário de estruturação da sociedade, colaborando para o bem-estar social e individual do sujeito. A autora ainda traz algumas condições pelas quais o trabalho pode se tornar significativo e edificante, em vez de alienante e desmotivador, enfatizando outros aspectos do trabalho como a motivação do trabalhador, sua satisfação com seu fazer e também sua produtividade, que pode ser importante para a empresa (MORIN, 2001).

A autora, assim, não apenas se preocupa em levantar o sentido em si do trabalho, mas discutir “as características que o trabalho deveria apresentar a fim de ter um sentido para aqueles que o realizam” (MORIN, 2001, p. 8). Tal aspecto mostra que o sentido do trabalho não pode ser levado em conta apenas pelo viés da teoria, mas sob o viés da percepção possível do trabalhador. Por conseguinte, a autora permite entender que não se pode pretender separar a qualidade de vida do trabalhador da eficácia de uma organização (MORIN, 2001).

Para Morin (2002), o trabalho exerce uma função de valor, um valor em si, como um traço de caráter, uma virtude, e, em decorrência disso, ele serve à motivação do individual. Para tanto, a autora, recorre ao modelo de Hackman e Oldham e ao de sociotécnica, de Emery e Trist, para motivar o indivíduo em relação ao seu trabalho. No modelo de Hackman e Oldham (MORIN, 2002, p. 71–72), é importante que o trabalho seja variado (multiplicidade de tarefas); identificável (o trabalhador realiza toda a tarefa e termina o produto reconhecendo-o no final); e significado (impacto positivo do trabalho para o trabalhador), o que contraria antigos modelos de produção fordista-taylorista.

Já no modelo sociotécnico de Emery e Trist (MORIN, 2002), o trabalho deve apresentar variedade e desafio, propiciando uma aprendizagem contínua como forma de satisfazer a necessidade de crescimento pessoal, permitir a autonomia na tomada de decisões, obtendo reconhecimento e apoio, com reconhecimento e relevância social, permitindo almejar um futuro melhor com base na realização e crescimento profissional.

Morin (2002) ainda acrescenta que o trabalho significativo é mais eficiente, gera mais resultados e satisfação ao trabalhador, além de ser moralmente mais aceitável, permitindo relações humanas mais satisfatórias, garantindo mais segurança e autonomia, permitindo a organização ou a vivência organizada do tempo. Para a autora, assim, “o trabalho deve se realizar segundo as regras do dever e do saber viver em sociedade e deveria ser inspirado pelos valores morais, éticos e espirituais” (MORIN, 2002, p. 73–74).

No estudo da significação do trabalho, Morin (2002) considera o trabalho na sua relação com o ambiente corporativo e/ou organizacional. O trabalho pode ser visto, portanto, não apenas em sua relação como elemento organizador da sociedade, mas como elemento que estabelece as relações do indivíduo com uma corporação. Ou seja, pode-se pensar a partir do trabalho de Antunes e de Morin como as relações entre o ambiente social e o corporativo podem interagir na construção do sentido do trabalho.

Nessa mesma linha, Andrade, Tolfo e Delagnello (2012) discutem os sentidos do trabalho conforme os tipos de racionalidade, motivação, adotados nas organizações, legando duas linhas de sentidos: o sentido instrumental e o sentido substantivo. O sentido instrumental diz respeito a “uma simples relação estratégica entre um meio e um fim” (ANDRADE; TOLFO; DELAGNELLO, 2012, p. 210), enquanto o sentido substantivo diz respeito a uma relação entre o trabalho e a satisfação psicológica. Assim, o sentido instrumental do trabalho “garante a sobrevivência, permite retorno financeiro; possibilita segurança financeira; possibilita independência financeira; é útil para a empresa; possibilita reconhecimento material e financeiro” (ANDRADE; TOLFO; DELAGNELLO, 2012, p. 212), ao passo que o sentido substantivo do trabalho “possibilita autonomia; permite o desenvolvimento de relacionamentos satisfatórios; possibilita satisfação pessoal; possibilita autorrealização; possibilita aprendizagem e desenvolvimento; possibilita sentimento de vinculação; possibilita reconhecimento simbólico; contribui para a sociedade” (ANDRADE; TOLFO; DELAGNELLO, 2012, p. 212).

Outras produções nacionais sobre o sentido do trabalho podem ser encontradas na base *Scielo* com data a partir de 1995, sendo a primeira publicação sobre o sentido do trabalho

docente de 1998 (BOSSO, 1998). Muitas dessas publicações trazem como foco específico o sentido do trabalho no ramo educacional, o que permite realizar uma seleção de referências mais direcionada para os objetivos desta pesquisa. O sentido do trabalho entre educadores parece interessar a pesquisadores brasileiros mais do que a pesquisadores internacionais. Assim, se as bases nacionais oferecem subsídios para uma abordagem mais específica sobre o tema, os resultados da base internacional *Scopus* permitem uma complementação teórica sobre o sentido do trabalho.

Villas Boas e Morin (2016a, 2016b) discutem o sentido do trabalho com base na qualidade de Vida no Trabalho (QVT), relacionando o sentido do trabalho ao bem-estar psicológico que proporciona um comprometimento com a organização através de um equilíbrio entre vida pessoal e vida profissional (VILLAS BOAS; MORIN, 2016b), mostrando como esses dois setores se interpenetram. Ao estudar a relação de professores universitários brasileiros e canadenses com o trabalho, Villas Boas e Morin (2016a) mostram como o sentido do trabalho é construído através das relações desses profissionais com as condições de trabalho e com as relações interpessoais no ambiente laboral, chamando a atenção para a associação entre saúde física e mental dos profissionais. Por conseguinte, o fazer laboral é significado a partir da maneira como o profissional se relaciona física e mentalmente com seu fazer.

Os autores apontam que a carreira docente tem perdido *status* pelas pressões e demandas excessivas relacionadas à competitividade e às exigências de produtividade: necessidade de dar mais aulas, trabalhar em mais de uma instituição, orientar alunos, manter um ritmo de publicações acadêmicas. A isso soma-se o baixo reconhecimento desses profissionais, que se contrapõe à elevada carga de trabalho, menor autonomia e baixa expectativa de desenvolvimento profissional de professores brasileiros de ensino superior (VILLAS BOAS; MORIN, 2016a).

Esse quadro aponta um sentido negativo para o trabalho e reforça a relação entre as condições deste e a construção do sentido, e para a valoração negativa ou positiva desse fazer laboral. A autonomia desses profissionais para recorrer a suas competências, propondo soluções com voz ativa em decisões, é essencial para a identificação positiva

com o trabalho, já que este “deve também dar prazer para as pessoas que o executam” (VILLAS BOAS; MORIN, 2016a, p. 276). A autonomia traz liberdade ao profissional e favorece o ambiente participativo e positivo, afetando positivamente o sentido do trabalho.

Em outra pesquisa, Villas Boas e Morin (2016b) apontam que professores brasileiros encontram mais sentido no trabalho, com grande comprometimento afetivo com essa atividade. As razões desse vínculo afetivo são de ordem cultural e climática, em que o clima tropical promoveria um comportamento mais afetivo. No Brasil, o comprometimento com o trabalho educacional teria uma forte dimensão afetiva, havendo uma identificação entre a meta dos profissionais e a da instituição, sendo que esse comprometimento afetivo constitui um elemento importante para um clima organizacional satisfatório. A maneira como o trabalho é significado impacta, pois, a saúde e o desempenho do profissional (VILLAS BOAS; MORIN, 2016b), de modo que o sentido do trabalho, tal como percebido por esses professores, influencia a eficácia da organização.

Já Petri, Gallon e Vaz (2018) trazem resultados coerentes com o de Villas Boas e Morin (2016a). Para aqueles, a significação do trabalho depende dos objetivos estabelecidos, das relações interpessoais, da utilidade dos resultados e da inserção social possibilitada. Portanto, o trabalhador se reconhece como tal na possibilidade de fazer de seu trabalho uma contribuição para si e para a sociedade. O que tornaria o sentido do trabalho positivo seria a contribuição docente para a sociedade, de modo que o sentido do trabalho envolve o exercício das competências do profissional.

O trabalho, então, requer espaço para o crescimento do profissional e ampliação de sua formação, não tornando os objetivos do profissional o simples exercício de sua atividade, mas um aperfeiçoamento e crescimento contínuo. Tal aspecto envolve uma relação entre realização pessoal e profissional com ampla vinculação social, de modo que o trabalho é significado não apenas como venda da força de trabalho, mas como forma de inter-relação com a sociedade através de um crescimento pessoal e profissional simultâneo.

Nas publicações citadas acima, a significação da atividade laboral se relaciona com as condições em que ele é exercido, sendo o excesso de exigências e a precarização do

trabalho fatores que levam a uma representação negativa deste. Nisso, Petri, Gallon e Vaz (2018) atribuem a significação negativa do trabalho docente à burocracia, aos excessos de reuniões, à carga excessiva de trabalho, à má divisão dos cargos de gestão. E no caso das IEs públicas, citam-se o sucateamento da infraestrutura, o enxugamento de pessoal, a redução de recursos para pesquisa e a falta de apoio para a realização das atividades docentes (PETRI; GALLON; VAZ, 2018).

Já Nascimento *et al.* (2016) discutem o sentido trabalho para o professor idoso de ensino superior, para os quais o trabalho é significado em uma posição de centralidade. O trabalho, então, para professores idosos é o que dá sentido à existência ao mesmo tempo que sua própria existência dá sentido ao trabalho, coadunando com a perspectiva de Antunes (2009). Segundo os autores, na visão desses docentes, “uma vida tem sentido quando existe sentido na atividade de trabalho que se realiza” (NASCIMENTO *et al.*, 2016, p. 130). Assim, haveria uma coerência entre o sentido do trabalho e o do envelhecimento para profissionais, sendo o trabalho mais edificante na medida em que o envelhecimento serve como contrapeso a valorização profissional.

Nascimento *et al.* (2016) trazem outro olhar sobre o sentido do trabalho, o envelhecimento, que leva a supressão de trabalhadores em detrimento da contratação de outros mais jovens. O trabalho então é fonte de inserção social e gratificação individual permanente, já que a atividade laboral é fonte de bem-estar físico, mental e emocional, especialmente na terceira idade, o que permite o sentimento de produtividade para a família e para sociedade, realizando-se profissionalmente, sentindo-se socialmente aceitos e integrados e garantindo sua autonomia econômica (NASCIMENTO *et al.*, 2016).

A pesquisa de Irigaray; *et al.* (2019) também se relaciona com a de Morin (2001) ao tratar o sentido do trabalho pelo ambiente organizacional. Irigaray *et al.* (2019) mostram a heterogeneidade do sentido do trabalho entre docentes segundo diferentes tipos de vínculo empregatício de professores de ensino superior, verificando tipos de vínculos profissionais presentes na construção desse sentido. Os autores alegam que o trabalho pode ser um “chamado”, um “fator identitário” e uma “prática masoquista” (IRIGARAY *et al.*, 2019, p. 2), apontando vertentes de significação do trabalho entre professores universitários, a de

prazer e a de sofrimento. O prazer (IRIGARAY *et al.*, 2019) decorreria do contato e/ou convívio interpessoal entre colegas de trabalho e alunos, da atividade de ensino em si, da independência financeira e da flexibilidade de horários. Já o sofrimento decorreria de relacionamentos problemáticos entre colegas e/ou entre professores e alunos, da burocracia e da onipresença do trabalho depois do expediente (IRIGARAY *et al.*, 2019).

Os autores acima mostram coerência entre as representações dos professores e as categorias apresentadas por Morin (2001). Assim, o trabalho seria visto como agregação de valor, na forma de conhecimentos e habilidades, para o aluno; fonte de prazer e gratificação; promoção de bem-estar e vinculação social e fonte de segurança financeira e ocupação (emprego do tempo). Segundo Irigaray *et al.* (2019), os professores significariam o trabalho como vocação, relatando-o como forma de se identificarem em relação à sua instituição e a si mesmos. Nas representações identitárias, os professores são vistos como parte da história da instituição e como profissionais efêmeros, devido a uma alta rotatividade desses profissionais. Já o trabalho docente como masoquismo decorreria da tensão entre o prazer laboral e a ansiedade em se manterem ativos, de modo que o cargo, o ambiente organizacional e o tipo de vínculo colaboram para a significação do trabalho (IRIGARAY *et al.*, 2019).

Pereira (2021) mostra a ambiguidade no sentido do trabalho, fonte de mal-estar e de bem-estar que dá sentido à vida do indivíduo. O autor também aponta a relação entre o sentido do trabalho e a identidade do trabalhador, mostrando que a atividade laboral é significada conforme a representação social desse trabalho, sendo pertinente verificar as relações entre a representação do trabalho pelos docentes e as representações sociais de seu trabalho. Conforme se pode observar, a bibliografia sobre o sentido do trabalho nos mostra a dicotomia entre a percepção positiva e a negativa sobre o trabalho, visto que a percepção de trabalho envolve “vida e degradação, criação e infelicidade, atividade vital e escravidão, felicidade social e servidão” (ANTUNES, 2005, p. 137) na diversidade de condições e representações desse universo.

Por sua vez, pesquisas mais recentes (COSTA, 2021) trazem um novo levantamento sobre o sentido do trabalho em anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e

Pesquisa em Administração (ANPAD), de 2001 e 2020. Embora essas pesquisas tenham se ampliado, boa parte dos trabalhos pesquisados não apresenta ainda uma clareza conceitual (COSTA, 2021), havendo uma dificuldade em definir o sentido do trabalho em concordância com o respectivo referencial teórico. Costa (2021), assim, aponta a importância dos conceitos e modelos teóricos com suas respectivas diferenças e para as pesquisas que abordem outros grupos de trabalhadores.

3 SOBRE TERRITÓRIOS, TERRITORIALIDADES E ESPAÇOS

3.1 Sobre territórios

A noção de território utilizada nesta pesquisa se deve, principalmente, a Raffestin (1993) e Haesbaert (2005). O conceito de território, de Raffestin (1993) é marxista e leva em conta a sociedade de classes, o sistema de produção e o trabalho. Para Raffestin (1993), o território é entendido como uma área geográfica em que se exerce poder, de modo que o território se coloca como uma geografia do poder (RAFFESTIN, 1993, SOUZA, 2020), já que o território é o poder exercido sobre uma determinada área (SOUZA, 1995). Raffestin (1993) ainda acrescenta que os territórios podem ser concretos (como os espaços geográficos) ou abstratos (organizados em função de uma língua falada, da religião, das tecnologias utilizadas, das práticas culturais, entre outros).

Já o poder que vem a constituir esse território “nasce a partir da intenção de domínio de um sujeito ou instituição sobre dado espaço, carregado, todavia, de interesses diversos” (PRIEBBERNOW, 2020, p. 2). Trata-se de poder exercido pelo Estado (que controla os cidadãos), pela religião (que define normas de conduta e a separação entre sagrado e profano), ou empresas multinacionais (que definem novos territórios para uma população de empregados e também áreas de centralidade e de marginalidade).

Raffestin (1993) concebe o território como resultado da ação de um ator social sobre uma área, onde ocorra um sistema de relações com estratégias e programas de ação, que funcionam graças aos atores sociais de um espaço geográfico (RAFFESTIN, 1993). O território é estabelecido, então, pelo trabalho e pela projeção e apropriação das práticas sociais. O território também se dá pela construção de sentidos. Para isso, ocorrem atores sintagmáticos, como família, Estado, e paradigmáticos, uma divisão entre os sujeitos conforme uma classificação (RAFFESTIN, 1993, p. 40).

Os atores paradigmáticos são os fazeres ou papéis sociais (eleitor, produtor, seguidor, contribuinte, habitante, residente, administrador), e os sintagmáticos têm objetivos e estabelecem articulações. Se os atores paradigmáticos são como classes, os sintagmáticos

são relações estabelecidas entre essas classes de atores sociais. E nesse processo, o trabalho seria um tipo de relação social através da qual se exerce ou se submete ao poder.

Souza (1995) define território como uma relação de poder estabelecida entre natureza e sociedade sendo determinante a relação entre território e poder conforme um objetivo político, econômico ou cultural. Já Eduardo (2006) traz uma concepção de território atrelada à abordagem marxista de Antunes sobre o trabalho e o indivíduo, permitindo compreender melhor a relação entre território e trabalho. Segundo o autor, o território seria fruto do trabalho humano (EDUARDO, 2006) sendo “para uns, realização e para outros, desencanto social” (EDUARDO, 2006, p. 193). Para Bortolin e Souza (2020), as atividades e relações sociais formam um território através da formação de um centro de poder, que reafirma e nega o território do(s) sujeito(s) através de um conflito entre o sujeito e seu território (BORTOLIN; SOUZA, 2020), ou entre o sujeito e a maneira como ele dá sentido a esse território.

O conceito de poder é aqui abordado conforme Foucault (1988, 2007), como uma forma de submeter o outro a partir de uma legitimação desse feito (FOUCAULT, 1988), decorrendo, então, do uso de dispositivos, como os discursos, as instituições, as decisões regulamentares, as leis e as medidas administrativas (FOUCAULT, 2007) para se estabelecer. Nesse aspecto, Raffestin (1993) acrescenta que o poder é “um processo de troca ou de comunicação quando, na relação que se estabelece, os dois polos fazem face um ao outro ou se confrontam” (RAFFESTIN, 1993, p. 53). E Saquet (2013) reforça a relação entre território e poder ao alegar que o território envolve “formas espaciais e relações de poder” (SAQUET, 2013, p. 24).

Haesbaert (2005) organizou o conceito de território conforme a política ou jurídico-política (território como espaço onde se exerce um poder institucionalizado ou não, decorrente ou não do Estado); a cultura (território formado pela apropriação simbólica do grupo sobre um espaço); a economia (território como espaço atravessado por relações econômicas, fonte de recursos ou lugar de divisão do trabalho) (HAESBAERT, 2005).

Holanda da Silva (2009) acrescenta que o território também pode ser psicológico, tendo um componente emocional de pertencimento do sujeito ao território, podendo, inclusive, ser

considerado “um espaço negativo em relação a outros indivíduos” (HOLANDA DA SILVA, 2009, p. 103), já que as relações entre sujeitos que atuam em um mesmo território podem ser de exclusão, pelas relações de poder aí estabelecidas. São relações que se instauram no território, entre outras formas, de maneira relacional, pela “própria representação que um grupo possui do outro e de si mesmo” (HOLANDA DA SILVA, 2009, p. 104).

Pode-se entender, então, que a representação que esses sujeitos fazem de si estabelecem relações de poder, o que também pode afetar o modo como representam a identidade de seu fazer laboral, ou como representam o sentido do trabalho, distinguindo-se entre um grupo mais privilegiado (que ocupa um território central) e outro menos privilegiado (que ocupa um território periférico). O território, então, é ocupado por sujeitos e práticas, que envolvem relações perpassadas por simbolismos e sentimentos outorgados ao lugar. Trata-se de práticas que, exercidas no território, por sua vez, dão a ele uma identidade social (BOLIGIAN; ALMEIDA, 2003).

Bourdieu (1989) acrescenta que há também no território uma topologia social, com uma relação entre território e os lugares onde são exercidas as atividades sociais. O território, assim, é constituído não apenas por lugares espaciais e/ou geográficos, mas por lugares sociais, que são posições de poder, por áreas de conflito, por espaços simbólicos que são fontes de poder e que influenciam a significação dos fazeres ou atividades sociais. Desse modo, tem-se o conceito de território enquanto a própria área em que determinado poder é exercido, de modo que as relações sociais que nele ocorrem e a forma como ocorrem nesse lugar são determinadas por essa relação (OLIVEIRA; NAVES, 2021). Esse poder é exercido por um ator social que o estabelece e constitui, pois, um território.

Fernandes (2009) apresenta uma classificação de território segundo uma tipologia: território primeiro, que é o espaço estabelecido pelo governo da nação; território segundo, que são as propriedades como espaço de vida, sejam elas particulares ou comunitárias; território terceiro, que é dado pelas relações sociais, as quais podem ocorrer também na forma de conflitos entre classes sociais, grupos, ou entre sociedade e o Estado (FERNANDES, 2009, p. 207).

Dentro de uma classificação ampla, o território ainda pode ser considerado como um espaço imaterial, um conjunto de concepções que estabelece formas de pensar e também políticas relacionadas a esses modos de pensamento. O território imaterial, nesse caso, não seria formado no espaço, mas através de ideias e conceitos (FERNANDES, 2009): “ideias (*sic*) e pensamentos diversos: conceitos, teorias, métodos, ideologias, paradigmas entre outros, que definem a leitura, o foco, a interpretação, a compreensão e, portanto, a explicação do objeto, tema ou questão” (FERNANDES, 2009, p. 211).

O território imaterial dar-se-ia, então, de duas maneiras: como um conjunto de paradigmas dentro do qual se estabelecem certas formas de representação das coisas, ou como o sentido propriamente dito, dado às coisas. Em outros termos, o território imaterial compreende as formas de estabelecer o sentido das coisas, como o sentido das coisas em si. Haveria, então, uma determinação sobre a forma de dar sentido às coisas dentro de determinadas possibilidades (pensar o trabalho como degradante ou edificante, por exemplo).

Por outro lado, o território imaterial compreenderia ainda o conjunto de interpretações já existentes e já definidas de modo a podermos distinguir entre território imaterial determinante e território imaterial determinado, que se limita a reproduzir os sentidos ou as interpretações determinadas pela territorialidade determinante. A determinação dos sentidos do trabalho estaria nessa relação, seja na maneira como esse sentido é experienciado e partilhado pelos trabalhadores, seja na maneira como um grupo determina esse sentido em uma territorialidade dominante (FERNANDES, 2009).

Santos (2006) acrescenta que território não diz respeito ao espaço natural em si, com seus acidentes geográficos, mas ao espaço apropriado, ou usado pelo homem, de modo que “o território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (SANTOS, 2006, p. 14). Já Miranda, Cunha e Pereira (2020) discutem que o território também pode ser constituído com base na gestão política, que a delimita um espaço territorial, estabelecendo novas identidades de seus habitantes, ou novas sensações de pertencimento.

A concepção de território como espaço de gestão, trazida por Miranda, Cunha e Pereira (2020), baseia-se na obra de Santos (2002), para o qual o território é “um conjunto indissociável sistemático de objetos materiais, sistemas de ações técnicas, aspectos formais de organização social e aspectos simbólicos, que não devem ser considerados isoladamente” (SANTOS, 2002, p. 101). O território, portanto, não é apenas um espaço constituído pela política, mas um espaço em que essa política incide na forma de uma gestão, tornando o território um “espaço de negociação e articulação política” (MIRANDA; CUNHA; PEREIRA, 2020, p. 16).

O território como espaço de gestão aponta a possibilidade de se incluir nessa modalidade aqueles espaços geográficos constituídos como territórios que abrigam uma dinâmica de negociação e gestão política (MIRANDA; CUNHA; PEREIRA, 2020), o que poderia incluir as instituições escolares, que são estabelecidas e atravessadas também pela política e, ao mesmo tempo, demandam uma gestão que as mantém como território. O exposto é coerente com a proposição de Haesbaert (2005), que aponta a política como um elemento constitutivo do território, política decorrente de um poder, no caso da escola, emanado pelo Estado (HAESBAERT, 2005) responsável por essa gestão territorial.

A respeito de territórios periféricos ou centrais, cabe salientar que, sobre essa classificação, pesa ainda a maneira como os ocupantes ou usuários desses territórios colocar-se-ão frente a essa questão. De acordo com Fontes (2022), embora territórios periféricos, por exemplo, sejam estigmatizados, com amparo em normatizações, distinções, essa colocação enquanto espaço periférico também depende das vivências e das experiências dos grupos que ocupam esse espaço.

Desse modo, muito do que estabelece um território como central ou periférico decorre de um posicionamento que envolve uma tensão entre centro e periferia. Os próprios ocupantes de um território têm um discurso sobre a relação entre centro e periferia. Tal periferia pode ser um território central em decorrência das experiências daqueles que o ocupam, em detrimento dos discursos externos sobre aquela territorialidade, evidenciando a relação entre o eu e o outro, presentes na conformação desse território (HOLANDA DA SILVA, 2009).

Observa-se que o conceito de território é amplo e complexo, envolvendo variáveis que vão da política à experiência de seus ocupantes, passando pelo exercício de poder e pela questão identitária. A compreensão mais profunda desse conceito, por sua vez, requer que se avance para outras noções correlacionadas à de território, no caso, a de territorialidade e espaço, as quais, em uma abordagem em conjunto, abrem caminho para se abordar, mais adiante, a instituição escolar como território.

3. 2 Sobre territorialidades

A territorialização é, de modo geral, a apropriação de um certo espaço geográfico, que leva à construção de novas identidades (BOURDIEU, 1989) que decorrem da vida social e sua dinâmica. A territorialidade, para Raffestin (1993), seria a multiplicidade das vivências dos sujeitos, ou de um grupo, em um dado território. À vista disso, a territorialidade se relaciona com a experiência sobre um determinado território. Essa experiência, por sua vez, pode ser simbólica e estabelece uma relação específica do indivíduo ou do grupo com o território. Por conseguinte, essa relação se constitui como a própria territorialidade.

Raffestin (1993) aponta três elementos que compõem a territorialidade: senso de identidade espacial, senso de exclusividade e compartimentação da interação humana no espaço. A identidade espacial pressupõe uma relação cultural e/ou afetiva com o espaço, fazendo com que haja um senso de exclusividade, de posse e pertencimento àquela área, estabelecendo as formas de interação humana, resultando na constituição de um território de fato. Desse modo, o senso de identidade, na relação com o espaço, instaura um sentimento de apropriação, um exclusivismo na posse do espaço que leva a regulação das relações ali estabelecidas, caracterizando o processo de territorialização.

Andrade (1995) ressalta que a territorialidade é abordada a partir de dois aspectos: aquilo (material ou não) que está no espaço a se constituir como território e fará parte da gestão deste; e a consciência da população em fazer parte de um território, o que leva esse grupo a, efetivamente, fazer parte de um Estado, estando, assim, sujeito a relações de poder. Dessa maneira, a territorialidade envolve processos tanto objetivos quanto subjetivos que

fazem o espaço se transformar em território. Enfatiza-se, portanto, a relação entre a territorialidade e o Estado nacional, embora sejam reconhecidas a realidade objetiva e a subjetiva nesse processo. A territorialidade, no entanto, não tem relação com uma escala definida, o que significa dizer que um espaço geográfico pode se tornar um território graças à ação pessoal, ou individual, ou até a uma ação nacional ou continental (ANDRADE, 1995). Para que a territorialidade aconteça, não há medidas geográficas, importando mais a ação de atores sociais imbuídos de poder para tal no controle desse espaço (SACK, 1980).

Sack (1980) aponta a territorialidade como um controle do espaço geográfico, mas de modo que ocasiona também uma forma de controle social, ou o controle de determinados fenômenos, ou de relacionamentos. Raffestin (1993) coloca a territorialidade como o conjunto de relações entre os homens que pertencem a uma coletividade. Além disso, a territorialidade, ao se constituir, envolve tanto territórios concretos (espaços geográficos) quanto abstratos (idioma, religião, tecnologias, práticas culturais, etc.). Destarte, tendo em vista esses tipos de território, nem toda territorialidade requer um território para se constituir (HAESBAERT, 2005). Essa característica também mostra o papel da subjetividade que se manifesta, especialmente, na territorialidade abstrata, aquela que não depende de um espaço geográfico, mas do exercício ou manutenção, por exemplo, de certas práticas ou rotinas culturais.

A colocação de Raffestin (1993) permite entender que a territorialidade, aplicada à escola, engloba tanto o espaço físico-geográfico dessa instituição quanto as práticas educacionais, trazendo subsídios para se pensar a escola a partir de sua territorialidade. Assim, a instituição escolar não se torna território apenas a partir de sua área geográfica, mas dos fazeres que ela abriga, embora seja importante mencionar que “a territorialização [o processo da territorialidade] existe tão somente quando estas relações de controle, demarcação, pertencimento e identidade têm sua representatividade sobre uma área geográfica” (SANTOS; GAVRILOFF; FRAGA, 2012, p. 75). Desse modo, a territorialidade também traz uma questão identitária, pela ligação dos atores sociais com o território, podendo interferir nele através do que fazem socialmente.

Picheti e Chagas (2018) mostram uma relação de reciprocidade entre territorialidade e identidade, o que se dá não apenas pela relação de pertencimento a um espaço geográfico, mas pelas práticas sociais exercidas nesse espaço. Mas essas atividades também dependem da ação de um grupo dominante, ou de uma “ação apropriativa de um determinado espaço por um indivíduo ou um grupo de indivíduos que desenvolvem, em relação a um objeto ou símbolo, uma relação de posse” (COIMBRA; SARAIVA, 2013, p. 35). Essa posse seria dada pela relação de poder que molda e institui o território (RAFFESTIN, 1993, OLIVEIRA; NAVES, 2021), instaurando também certas formas de pertencimento (MISOCZKY *et al.*, 2012) para os sujeitos.

Dessa maneira, é importante observar que a territorialidade não apenas estabelece uma identidade, como também instaura e legitima o poder que leva à constituição do território, marcando simbolicamente aqueles que pertencem a esse espaço territorializado. Essas marcas podem ser entendidas como representações simbólicas feitas sobre o território e sobre o pertencimento construído nele e por ele (SARAIVA; CARRIERI; SOARES, 2014). A territorialidade, então, deixa marcas de seu processo nos indivíduos, marcas que se colocam como traços identitários sobre o uso, sobre as atividades nele exercidas ou ao simples pertencimento ao território.

Santos e Silveira (2001, p. 19), por sua vez, combinam a palavra territorialidade como sinônimo de pertencer àquilo que nos pertence, e “esse sentimento de exclusividade e limite ultrapassa a raça humana e prescinde da existência do Estado”. Para os autores em questão, a territorialidade se estende aos próprios animais (e inclusive foi a primeira forma de territorialidade estudada pelos naturalistas), como sinônimo de área de vivência e de reprodução.

Se uma parte da territorialidade, aquela referente ao espaço de vivência e de reprodução, foi por nós herdada do estudo da territorialidade animal, Santos e Silveira (2001, p. 19) afirmam, adicionalmente, que “a territorialidade humana pressupõe também a preocupação com o destino, a construção do futuro, o que, entre os seres vivos, é privilégio do homem”. O território e à passagem da territorialidade animal para a humana constituem aspectos que serão abordados, de maneira mais ampla, no próximo tópico, com a discussão de

concepções de território, mais especificamente, na abordagem idealista.

De acordo com Ambrozio (2013), a territorialidade estabelece também uma luta constante entre os chamados poderes relacionais, assim denominados por se darem através de relações entre os sujeitos, ou atores sociais. No trabalho de Amorin (2018), coloca-se da seguinte maneira:

o território é, portanto, um espaço que acolhe e permite o desenvolvimento de uma vida social, da produção econômica, da organização política, da atuação institucional, assim como da atuação de comunidades locais a partir de seus vínculos históricos e culturais (AMORIN, 2018, p. 6).

Segundo o autor citado acima, as próprias relações de poder, responsáveis pela formação do território, geram conflitos, pelos quais se estabelecem formas de exclusão de territórios deprimidos por territórios eficientes (DOMINGUEZ, 2008), o que leva a uma fragmentação e a uma descontinuidade que quebra a uniformidade de um território mais amplo, podendo gerar uma nova territorialização. Essa territorialização concretizar-se-ia através de relações que podem levar à distinção, por exemplo, entre instituições escolares de territórios centrais ou periféricos, ou escolas centrais ou periféricas. Esse aspecto dar-se-ia em uma relação de exclusão em que as escolas periféricas (ou de territórios periféricos) receberiam uma valoração social que influenciaria a representação do sentido do trabalho por professores que atuam nessas instituições.

Souza (1995) acrescenta que o território surge de um espaço que é ocupado e apropriado por um determinado grupo social. Essa apropriação é o procedimento que leva à territorialidade, pela qual há uma “compreensão coletiva dos indivíduos que tornam seu território uma identidade sua” (OLIVEIRA; NAVES, 2021, p. 163). Nessa perspectiva, Almeida (2010) acrescenta que a territorialidade envolve tanto dimensões simbólico-culturais quanto afetivas, já que há também, nessa territorialização, “o sentimento de pertencimento a um dado território” (ALMEIDA, 2010, p. 44).

Na concepção de Saquet (2009), a territorialidade se manifesta não apenas nas relações de poder, mas nas relações cotidianas da sociedade, que são múltiplas e híbridas, de modo que o autor permite entender que, mesmo nas organizações, como as escolas, observam-

se relações que caracterizam a própria territorialidade. A territorialidade, assim, não é apenas uma relação de poder exercido sobre um grupo em um espaço, mas um conjunto de relações que vão das mais triviais às mais complexas, sendo elas de natureza política, econômica, familiar, cultural, religiosa, etc. A territorialidade, portanto, é dinâmica e contínua, sendo, em alguns casos, a própria dinâmica da vida cotidiana em sociedade (SAQUET, 2009).

A territorialidade engloba a conjuntura relacionada à interação humana com um espaço físico. Essa interação favorece que se instaure o poder, como estruturador político dessas interações, em uma dinâmica social recorrente em um território. Essas interações podem ser de ordem social, econômica e/ou política, podendo, ainda mais, relacionarem-se com uma demanda coletiva, mais ampla, em razão da busca de se manter a sociedade estruturada nesse território (COLUCCI; SOUTO, 2011).

Notadamente, a territorialidade, não implica observar apenas a ação de um poder instaurado por razões externas ao grupo, nem somente a identidade desse grupo, mas as razões do próprio grupo pelas quais esse poder é demandado e instaurado. A demanda coletiva sobre o território, dado pela demanda de poder organizador dessa territorialidade, poderia ser um traço identitário, pois regularia a forma de pertencimento a esse espaço e o exercício das atividades pelos membros do grupo. No entanto, para além desses aspectos, importa verificar outro elemento fundamental para a territorialidade: o espaço.

3.3 Sobre espaços

Para Raffestin (1993), o espaço é a área que serve à constituição do território, sendo importante considerar que aquele precede a este e que o primeiro é a matéria-prima do segundo. Já na proposição de Andrade (1995), o espaço não corresponde a uma medida equivalente ao território, pois aquele pode incluir áreas adjacentes, que não estejam incluídas no território, já que não teriam sido ainda ocupadas pela atividade humana. Essa colocação se justifica pela relação que se estabelece entre o território e a instauração de poder, havendo uma ausência de poder justamente naqueles espaços não ocupados com a interação humana. Dessa maneira, o espaço seria mais amplo que o território, que seria

englobado por aquele.

Segundo Raffestin (1993), o espaço é constituído por superfícies, distâncias e propriedades, mas também por superfícies, pelas distâncias e propriedades reorganizadas, ressaltando, nessa conceituação, o papel da ação humana sobre o espaço. Essas alterações, por sua vez, são significadas pelos atores sociais. Assim, o espaço é tanto abstrato quanto simbólico, não correspondendo a um espaço real em si, e sim a organizações que nele se instauram. Portanto, de acordo com Raffestin (1993), o espaço é “inventado pelos homens” (RAFFESTIN, 1993, p. 48).

Colucci e Souto (2011) consideram o espaço por outro viés, no qual se leva em conta justamente sua ocupação e a interação social nele estabelecida. Os autores consideram, mais especificamente, o espaço geográfico como aquele marcado “pela inter-relação entre o meio físico (litosfera, hidrosfera, atmosfera e biosfera) e as esferas sociais” (COLUCCI; SOUTO, 2011, p. 116). Evidencia-se, na colocação desses autores, que o espaço geográfico, o espaço marcado pela ocupação humana e pela interação direta com o meio, destacar-se-ia da noção de espaço de Andrade (1995), que considera o espaço como área não ocupada, o que corresponderia ao espaço natural.

Alinhado às colocações de Raffestin (1993), Andrade concebe que espaço não seria, necessariamente, o espaço natural, não o espaço alterado geograficamente, pela interação humana. Por essa razão, os autores permitem entender que o espaço é a matéria-prima para o território. O espaço precede a ação territorial, ou seja, a territorialidade. Ele não seria construído, mas dado, sendo uma espécie de possibilidade para as práticas de territorialização, uma vez que sua ocorrência é anterior às práticas ou ações que instauram o território (RAFFESTIN, 1993, ANDRADE, 1995).

O espaço pode ser definido com base em três características, explanadas a seguir. O espaço é uma extensão física constituída, ou seja, quando se trata de espaço não se trata de uma abstração, mas de algo concreto e estabelecido fisicamente. O espaço envolve a disposição de coisas e as práticas sociais. As coisas materiais dispostas no espaço têm uma relação lógica entre elas, uma coerência. Por essa razão, o espaço deve ser analisado

como uma relação entre sua morfologia e as práticas ou comportamentos sociais (GOMES, 2002).

Uma vez que leva em conta as práticas sociais, a coletividade passa a ter um papel essencial na discussão sobre o espaço, visto que “as relações que os homens estabelecem entre si acabam por refletir na dinamização do espaço, configurando e reconfigurando este constantemente, em conformidade com os vários períodos históricos” (POLON, 2016, p. 91–92). As relações sociais, então, são também agentes que transformam e atuam decisivamente na constituição do espaço geográfico (SOUZA, 2015), relações que podem ser perpassadas pelo poder e também pela construção de fatores identitários, que atuam decisivamente na territorialidade.

Por essa razão, entende-se que o espaço é uma construção decorrente da atividade social. Então, “o espaço é uma constituição relacional, relação entre objetos/coisas espacialmente distribuídas, da relação entre os objetos e suas funções, o que traz os seus sentidos e significados, da relação entre esses objetos e as vivências, isto é, das práticas sociais” (LOPES, 2012, p. 25). Essas práticas sociais levam a entender que o espaço é “formado pelo resultado material acumulado das ações humanas através do tempo e pelas ações atuais que hoje lhe atribuem um dinamismo e uma funcionalidade” (SANTOS, 2002, p. 106). Sobre o espaço, então, acumulam-se os resultados das práticas humanas, reforçando as formas de funcionamento e também características ou marcas simbólicas que esse espaço deixaria nos indivíduos ou no grupo que nele atua (SARAIVA; CARRIERI; SOARES, 2014).

O espaço tem um papel importante na dinâmica envolvendo a constituição do território, podendo ser entendido como espaço físico e espaço social, sendo que o último também pode ser apropriado politicamente, vindo a ser o território de um grupo determinado (SOUZA, 1995). O território, nessa perspectiva, constitui-se a partir de um espaço, do qual se apropria um grupo (SOUZA, 1995). Se o território é o resultado dessa apropriação com seus devidos trâmites, a territorialidade, por outro lado, é “a compreensão coletiva dos indivíduos que tornam seu território uma identidade sua” (OLIVEIRA; NAVES, 2021). A territorialidade, então, envolve um saber e um apego ao espaço que ocupam.

Os sistemas, enquanto conjuntos de relações entre elementos, também podem ser considerados na concepção de territorialidade. De acordo com Fernandes (2009) e Santos (1996), o espaço envolve um conjunto de sistemas, a saber, sistemas de objetos e de ações, acrescentando que esses sistemas são indissociáveis, solidários e contraditórios. Para Fernandes (2009), não há como separar os sistemas, os objetos e as ações, porque eles se completam: as relações sociais produzem os espaços, e os espaços produzem as relações sociais. Colucci e Souto (2011) complementam essa colocação ao levarem em conta que o espaço é uma construção social, sendo o espaço, portanto, considerado dentro de um quadro de ações humanas, e não o espaço natural.

Para Santos (1996), o espaço é, acima de tudo, um lugar social, onde, necessariamente, interagem atores sociais dentro de um contexto, sendo também “um meio para a ação da sociedade” (QUEIROZ, 2014, p. 155), havendo uma apropriação desse espaço por agentes diversos que instituem nele ações econômicas e simbólicas (QUEIROZ, 2014). Desse modo, recaem sobre o espaço significações sobre os processos e eventos nele ocorridos, os quais envolvem não apenas as relações de poder dadas pelo Estado, mas relações econômicas e simbólicas.

O espaço se forma, pois, com dois tipos de sistemas: os sistemas de objetos (fixos e configurações espaciais) e o sistema de ações (fluxos e dinâmicas sociais). Acrescente-se ainda que o espaço tem forma e conteúdo. A forma diz respeito ao espaço de produção, de distribuição, de troca, de consumo e de circulação. Já o conteúdo diz respeito a estruturas, processos e funções (QUEIROZ, 2014). Santos (2002) coloca que o espaço envolve o fixo e o fluxo: sendo o primeiro as construções materiais, as configurações espaciais, por exemplo; e o segundo os processos, as ações e as dinâmicas sociais, a fim de refletir sobre as dinâmicas que se instauram nas estruturas que se constroem sobre o espaço.

De acordo com Teixeira (2008), o espaço não é plano nem uniforme, já que nele se instauram processos de constituição identitária pelo processo de territorialização. Essa identidade, por sua vez, depende da construção da organização desse território. Quando o espaço é organizado em território, têm-se também as condições para a organização da significação dada a esse espaço e, por conseguinte, as representações feitas sobre as

atividades que os sujeitos exercem nele.

Assim, Teixeira (2008) chama a atenção para o fato de que o espaço mostra contradições em sua relação com a sociedade. Essas relações se dão de maneira contínua e por meio de vínculos simbólico-culturais: aquelas em que a linguagem e o imaginário constroem representações, estabelecendo os sentidos que trafegam naquele espaço, através das ações humanas e das práticas espaciais (LEFÉBVRE, 1991). Assim, no terreno simbólico e cultural, o espaço assiste à presença de ideias que perpassam as relações sociais nele estabelecidas, como o sentido dos fazeres que nele são exercidos.

O espaço também pode se considerado do ponto de vista político, delimitado pelas instituições, estabelecendo regras e estratégias decorrentes das instâncias políticas. Nessa perspectiva, esse espaço seria regido não apenas pelos imaginários e pela linguagem, mas pela legislação, pelas tomadas de decisão de órgãos políticos e/ou legislativos e também pela ausência de decisões e/ou de interesses, e pela ocorrência de conflitos sociais (CASTRO, 2003). Exemplos desses espaços políticos são os municípios ou estados da federação, mas essa relação também pode se estender para as escolas, uma vez que elas se colocam como células políticas, por via da administração, que integram um espaço político mais amplo (CASTRO, 2003, MIRANDA; CUNHA; PEREIRA, 2020).

3.4 Territorialidade, espaço escolar e sentido do trabalho

A primeira consideração que embasa a inferência de que a instituição escolar ser considerada como território decorre da própria obra de Raffestin (1993). Se o território é um espaço, geográfico e/ou social, de relações de poder pela apropriação por um determinado grupo (RAFFESTIN, 1993, SOUZA, 1995, SANTOS, 2002, SAQUET, 2013), então, o ambiente organizacional, como uma escola, também pode se constituir como um território (SILVA; AZEVEDO, 2019). Desse modo, pode-se considerar o que se segue:

- a) A instituição escolar é um tipo de território (RAFFESTIN, 1993; SILVA; AZEVEDO, 2019).

Por outro lado, se o território envolve relações com o simbólico, pela linguagem, já que é por meio desta que se estabelecem as relações de poder, através das relações entre os atores sociais, e que se consolida esse poder (RAFFESTIN, 1993, SOUZA, 1995, FERNANDES, 2009, SAQUET, 2013). Essas mesmas relações de poder podem se subordinar a outras instâncias, como o Estado ou governo, que estabelecem uma distinção, também simbólica, entre territórios centrais (com mais poder) e periféricos (com menos poder). Nessa linha, cabe igualmente a seguinte consideração:

- b) A escola é, então, um território atravessado por relações de poder que determinam os papéis dos atores sociais através de representações feitas pela linguagem (RAFFESTIN, 1993, SOUZA, 1995, FERNANDES, 2009, SAQUET, 2013, SILVA; AZEVEDO, 2019).

O território, por via da linguagem, pode se manifestar por um viés psicológico, no qual os atores sociais manifestam sua relação com território e também com o poder exercido nele (EDUARDO, 2006, BORTOLIN; SOUZA, 2020), construindo representações sobre sua relação com o território, com o poder e com o status desse território, que pode ser central ou periférico. Nessa concepção, tem-se o que se segue:

- c) A instituição escolar é um território que gera representações negativas ou positivas sobre o papel ou com o fazer social nele exercido pelos atores sociais (RAFFESTIN, 1993, SOUZA, 1995, SILVA; AZEVEDO, 2019)

Se o território pode ser formado por diferentes atores sociais ou por cidadãos (RAFFESTIN, 1993), a escola, logo, pode ser um território, especialmente se levarmos em conta que essa territorialização é legitimada pelo Estado. Como a escola é um espaço perpassado por relações de poder, sendo entendida como um território (SILVA; AZEVEDO, 2019) em que as relações de poder afetam o cotidiano, entende-se que essa territorialidade afeta a construção do sentido do trabalho. No caso, trata-se de um território estabelecido pelo Estado através das legislações e políticas educacionais que aproximam o espaço escolar da ordem econômica global (SILVA; AZEVEDO, 2019).

Com base nessa relação entre escola e territorialidade, entende-se que o território também se relaciona com o trabalho (SANTOS, 2002), enquanto Bortoline Souza (2020) apontam que o núcleo de poder estabelecido em um território é determinado pelo trabalho e pelas relações sociais (BORTOLIN; SOUZA, 2020). Esses autores permitem entender, ainda, que o poder constituinte de um território é resultado de práticas, ou de fazeres, sociais, que incluem, no caso, o trabalho exercido pelos indivíduos e suas vivências profissionais.

Outro argumento plausível para se colocar a escola como território decorre de o trabalho ou a ação educacional se relacionar com ações políticas (PONTUSCHKA, 2013, CORRÊA *et al.*, 2021), as quais, por conseguinte, remetem às relações de poder que são constitutivas de um território (SOUZA, 2007). Nessa perspectiva, de acordo com Pontuschka (2013), “a educação sempre teve uma dimensão política, porque ela trata de relações de poder por meio de relações de saber” (PONTUSCHKA, 2013, p. 439). Nesse território, importam, sobretudo, as relações de poder, na medida em que o espaço escolar não apenas é constituído por relações de poder, mas também colabora para manter outras relações de poder, internas ou externas ao seu espaço. Assim, o saber colabora no estabelecimento de relações de poder que legitimam o espaço escolar, espaço de construção do saber, ou de trabalho com o saber, como território consolidado (CORRÊA *et al.*, 2021).

Cunha (2021) analisa o território também como elemento voltado para se abordar o trabalho, estreitando a relação possível entre o sentido do trabalho docente e o território escolar. Essa consideração decorre de o autor levar em conta que não há território neutro, desvinculado das atividades sociais, como o trabalho, e também das dinâmicas que perpassam essas atividades e dos sujeitos que as exercem (CUNHA, 2021). Dessa maneira, o território escolar é marcado pela vinculação com um contexto mais amplo, com um jogo de poder mais complexo, decorrente, muitas vezes, da própria interação entre o poder exercido pela escola e o poder exercido por outras instâncias, com o próprio Estado (CUNHA, 2021).

Nessa perspectiva, Pereira (2012) considera que o que torna a escola um território é o fato de ela abranger ideologias, ou posicionamentos políticos, e um jogo de relações de poder

concernente a uma busca de se obter domínio daquele espaço e naquele espaço. Os sujeitos envolvidos nessa dinâmica são os próprios trabalhadores da educação: professores, coordenadores, diretores. Essa dinâmica pode ser harmoniosa ou conflituosa, sendo marcada por interesses comuns ou contrários, tornando a escola um território heterogêneo.

Analisar a escola como território é uma operação complexa, considerando que esse território escolar é influenciado não apenas pelo Estado, mas pelas condições do próprio território em que ela se localiza, o bairro, por exemplo, que pode se enquadrar na tensão entre territórios centrais e periféricos (SANTOS, 2002; LEITE; CARVALHO, 2016). Há, portanto, uma interação entre os elementos fixos da escola, como a estrutura física, as normas e a instituição em si, e os fluxos, como o corpo discente que ela atende (SANTOS, 2002).

Sob esse ponto de vista, o sentido do trabalho docente poderia ser considerado na perspectiva da relação dos fixos com os fluxos, já que a interação entre os alunos, a comunidade e os professores, seja na partilha de uma história de vida, seja na vivência das condições socioeconômicas da comunidade, pode se manifestar na forma de condições de trabalho (LEITE; CARVALHO, 2016), perpassadas pelas tensões e/ou harmonias entre os sujeitos do território.

Dias da Silva (2022) coloca as escolas como territórios que reafirmavam a identidade nacional e agora reafirmam identidades locais. Nesse caso, pode-se, através da escola, reafirmar a identidade do trabalho, ou, antes, o sentido do trabalho, definindo o que é ser professor a partir daquele território. Essa ideia coaduna com a de Zourabichvili (2004), segundo o qual o território produz a identificação, ou seja, a identidade do sujeito. O território, portanto, deve ser considerado como construção identitária e cultural.

Ao tornar o espaço escolar um território com a colocação de leis e políticas, o Estado determina o trabalho do professor fazendo com que este se adeque a uma determinada postura, fazendo com que os princípios individuais do professor, ou suas convicções, sejam submetidos ao que determina a legislação, havendo, no caso, um desencontro entre a

realidade observada pelo professor e a determinação estabelecida pelo Estado na forma da lei, o que impactaria a representação deste docente sobre o seu trabalho exercido.

Tal determinação, como um exercício de um poder também pode levar o professor, que é um ator paradigmático nesse território, a construir representações negativas ou positivas sobre seu trabalho, que pode ser visto como um ator sintagmático, já que envolve as relações entre os atores paradigmáticos (RAFFESTIN, 1993), como professor e aluno, ou professor e supervisor, professor e coordenador, professor e diretor.

Aplicado às instituições escolares, o conceito de território, pelo poder de apropriação e dominação nele presente, controla fluxos de energia e informação com o intuito de “fazê-los circular, aplicá-los em pontos precisos para obter um outro resultado” (RAFFESTIN, 1993, p. 53). O território, enquanto organização, estabelece ainda o trabalho como uma necessidade e como algo de importância essencial, determinando-lhe um sentido, ou uma forma de significação. Assim, o território é um espaço de sujeição e dominação em que o trabalho vem a ser uma necessidade exterior ao indivíduo.

Se o território é um espaço significado pelas relações sociais e pelo exercício de um poder constituído, o sentido do trabalho também pode construir-se pelo território no qual esse trabalho acontece. Conforme Oliveira (2020), o território é também um “sentimento de pertencer àquilo que nos pertence” (OLIVEIRA, 2020, p. 43), podendo ser entendido como local de trabalho e como o próprio trabalho, o qual seria um território imaterial (FERNANDES, 2009), que fundamenta ideias e conceitos, como aquelas relacionadas ao sentido do trabalho. Haveria, então, uma relação entre território, identidade e trabalho, visto que a identidade do território decorre de uma trajetória de formação e inclui a organização e as relações interpessoais estabelecidas nele (SILVA *et al.*, 2017). Desse modo, o território envolve também a relação de pertencimento do profissional ao local de trabalho, que, como espaço territorializado, responde às representações sobre o sentido do trabalho ali exercido.

A respeito da detenção de poder que distingue os territórios entre centrais e periféricos e a maneira como essa separação se relaciona com os territórios imateriais, enquanto

territórios espaciais, as escolas abrigam em si, também, uma territorialidade imaterial (FERNANDES, 2009). As escolas, então, podem ser entendidas como centrais ou periféricas, recaindo, nessa distinção, uma territorialidade imaterial que organiza as representações sobre o território, sobre a relação dos atores sociais com ele e sobre a maneira como o trabalho é significado (RAFFESTIN, 1993).

Havendo uma tensão entre centro e periferia, como territorialidade, haveria ainda outra tensão a respeito da maneira de significação do trabalho em escolas (territórios) centrais e periféricos, recaindo sobre centralidade e periferia valores ou julgamentos sobre a atividade nele exercida e sobre o espaço em si (SANTOS, 2002), distinguindo-se entre trabalho edificante (MORIN, 2001, ANTUNES, 2005, NASCIMENTO *et al.*, 2016) (nas escolas centrais, por exemplo) e trabalho degradante (nas escolas periféricas).

Outra relação possível entre território e sentido do trabalho se dá na maneira como suas condições e o território interagem (PERPÉTUA; HECK; JUNIOR, 2018). Para isso, importa verificar a relação entre condições e relações de trabalho. Para os autores citados anteriormente, as condições de trabalho são “o conjunto formado pelos ambientes físico, químico, biológico e pelas condições de higiene, segurança e as características antropométricas do posto de trabalho” (PERPÉTUA; HECK; JUNIOR, 2018, p. 39–40) ao passo que as relações de trabalho remetem “à divisão do trabalho, ao conteúdo das tarefas, ao sistema hierárquico, às modalidades de comando, enfim, às relações de poder” (PERPÉTUA; HECK; JUNIOR, 2018, p. 40). No caso, a instituição em que se trabalha funciona como um território em que são estabelecidas condições e relações de trabalho, interferindo nos sentidos do trabalho.

Dessa maneira, o sentido do trabalho na instituição escolar, considerada como território, pode ser vinculado a diversos fatores. O sentido do trabalho, assim, pode ser decorrente da territorialidade: trata-se, no caso, do sentido do trabalho como pertencimento ou identidade, ou mesmo como acessibilidade, entendida como o campo em que o sujeito detém os conhecimentos para a atividade laboral naquele território, que é o caso do trabalho visto como identificação com um fazer ou com um grupo (SILVA *et al.*, 2017).

O sentido do trabalho também poderia decorrer das relações de poder típicas de um território, havendo modos de significar o trabalho como obrigação, submissão, sujeição ou castigo. Mas haveria igualmente as representações do trabalho enquanto prestígio social ou autorrealização, dados pela detenção de um poder na rede de relações em um dado território (RAFFESTIN, 1993, SANTOS, 2002). Outro fator que vincula o sentido do trabalho ao território seria a localização, central ou periférica, deste. Assim, o território central, por exemplo, seria dotado de maior prestígio, influenciando as formas de se representar o trabalho como edificante. Já o território periférico influenciaria a representação do trabalho como atividade degradante (PEREIRA, 2021). Embora possam ser abordados separadamente, esses três fatores, combinados, auxiliam a compreensão da representação do sentido do trabalho (SILVA; AZEVEDO, 2019).

Porém, não são esses fatores em si que determinam o sentido do trabalho, mas os próprios sujeitos, de modo que o trabalho pode ser representado como edificante e altamente prestigiado em um território periférico, porque esse sujeito reconheceria esse trabalho como prestígio social alcançado na comunidade em que ele atua (BORTOLIN; SOUZA, 2020, (SILVA *et al.*, 2017). Outro exemplo seria o fato de o trabalho ser considerado degradante (PEREIRA, 2021) por ser exercido em um território central em que esse sujeito se encontre em posição de sujeição (FERNANDES, 2009, SILVA; AZEVEDO, 2019).

A relação entre território e sentido do trabalho pode se dar também através do trabalho vocacionado (BUNDERSON; THOMPSON, 2009), uma vez que o trabalhador, nessa circunstância, tomaria o seu ambiente organizacional (MORIN, 2001, 2002) como um território (RAFFESTIN, 1993) pelo qual ele deve zelar. Na concepção de Morin (2001), o ambiente organizacional seria também espaço de ocorrência de valores espirituais e morais (COSTA; PAIVA, 2022) pelos quais se constituiria o sentido do trabalho. Assim, a possibilidade de conciliar interesses entre indivíduo e organização, favorecendo o comprometimento, poderia ser decisivo para a construção do sentido do trabalho como vocação (COSTA; PAIVA, 2022), já que, nas devidas condições dadas pelo ambiente organizacional, o trabalhador poderia ter uma correspondência entre seu senso de vocação e o ambiente em que atua profissionalmente (COSTA; PAIVA, 2022, COSTA; PAIVA; RODRIGUES, 2021, MORIN, 2001).

A relação entre sentido do trabalho com o vínculo na organização e, logo, como uma relação entre sujeito e território, também poderia se dar através do engajamento, que é o comprometimento afetivo (COSTA; PAIVA; RODRIGUES, 2021), que se relacionaria também com o chamado e com o entrincheiramento, que é uma tendência do indivíduo em permanecer no trabalho, apesar das condições negativas, pela insegurança em relação às perdas que o desligamento da organização ocasionaria (COSTA; PAIVA; RODRIGUES, 2021, VENTURA *et al.*, 2021)⁴.

O entrincheiramento poderia ser uma das formas pelas quais os indivíduos manter-se-iam em condições de trabalho sujo ou degradante (PEREIRA, 2021), mas também indício de uma forte identificação com o trabalho realizado (BUNDERSON; THOMPSON, 2009, 2019, COSTA; PAIVA; RODRIGUES, 2021). Por outro lado, o entrincheiramento também seria decorrente das condições experimentadas ou vislumbradas pelo desemprego (VENTURA *et al.*, 2021), o que mostra que o desemprego também é determinante na construção do *status* social do indivíduo, revelando que, mesmo na falta de emprego, o trabalho continua tendo um sentido essencial para o indivíduo (VENTURA *et al.*, 2021).

Já o engajamento é um tipo de vinculação que se relacionaria com o chamado na medida em que se daria uma entrega, ou um foco, à atividade visando ampliar a sensação de sentido do trabalho pela “atribuição de sentido positivo e o orgulho pelas responsabilidades que se tem” (COSTA; PAIVA; RODRIGUES, 2021, p. 476). O engajamento está próximo do comprometimento, sendo que este pode ter razões diversas, como as de ordem afetiva (ligação com o trabalho e/ou com a organização), instrumental (pela relação entre as expectativas e a recompensa), normativas (submissão às normas organizacionais e comportamentais), que se relacionam com a conduta do trabalhador na organização (COSTA; PAIVA; RODRIGUES, 2021). Já o engajamento leva o indivíduo a dispendir energia em suas atividades de modo a direcioná-las para as metas da organização (COSTA; PAIVA; RODRIGUES, 2021).

⁴ Embora os autores também tragam a questão da obediência, esta não será abordada, devido à relevância maior dos dois outros fatores, comprometimento e entrincheiramento, em relação ao tema desta pesquisa. Segundo os autores citados, a subserviência é característica de trabalhadores que ocupam funções mais simples e que têm baixa escolaridade, que não é o caso de professores.

3.5 O atual contexto do trabalho docente no Ensino Médio da rede pública de ensino

A pesquisa de Mesquita (2020) aponta que os professores de Ensino Médio são numerosos no país e também estão sujeitos a uma grande heterogeneidade relacionada às condições de trabalho. Parte dessas condições decorre da variação dos contratos de trabalho, da política salarial, dos currículos e da carga horária, que depende da legislação de cada estado, no caso de escolas públicas, ou de cada instituição, no caso da rede de ensino privada. Assim, a “jornada de trabalho heterogênea, controle organizacional centralizado pelo sistema de ensino, múltiplos processos de formação inicial, fragmentação disciplinar, ausência de espaços formativos, novos contextos sociais e culturais dos alunos” (MESQUITA, 2020, p. 330) ilustram as condições de trabalho que podem afetar o sentido do fazer laboral desses profissionais.

Dessa maneira, o sentido do trabalho pode depender das condições em que essa atividade é realizada, razão pela qual o ambiente organizacional, por exemplo, (MORIN, 2001, 2002) ou a vocação do trabalhador (THOMPSON; BUNDERSON, 2019, MADERO, 2020) podem ser questões importantes a serem levantadas em uma investigação sobre o sentido do trabalho. Outros aspectos relevantes para a compreensão desse sentido estariam relacionados à conjuntura (DINUBILA, 2020). Dessa maneira, entende-se que mudanças nas leis educacionais ou alterações na organização do ensino podem impactar o sentido do trabalho. Cita-se o exemplo concernente à reforma do Ensino Médio.

A reforma do Ensino Médio começou com alterações feitas, em 2017, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) com o documento normativo sobre o novo Ensino Médio vindo a público em 2018 (RIBEIRO DA SILVA, 2018). De maneira geral, essa reforma consiste em alterações curriculares que possibilitam aos alunos optarem por uma formação técnico-profissionalizante, o que seria possível pela escolha de determinadas disciplinas disponíveis na grade curricular.

Essas alterações trouxeram um aumento da carga horária (de 800 horas anuais para até 1400 horas), a manutenção de um conjunto de disciplinas comuns, a transversalidade (com

o aumento de conteúdos e do trabalho com a interdisciplinaridade), a opção pela formação técnico-profissional, o ensino noturno com carga horária semelhante à do ensino diurno, a reorganização dos currículos de formação docente para atender ao Novo Ensino Médio e uma avaliação nacional prevista para os egressos desse nível de ensino (CARMO *et al.*, 2018).

Essa reforma, no entanto, trouxe discussões relevantes que podem afetar o trabalho de professores, mobilizando, inclusive, maneiras pelas quais o sentido do trabalho é representado entre esses profissionais. Por exemplo, Carmo *et al.* (2018) citam que os professores não fizeram parte das discussões sobre essas mudanças, mostrando uma categoria de trabalhadores que não participaram das mudanças operadas em seu próprio trabalho. Já Dourado e Siqueira (2019) chamam a atenção para a maneira como a reforma do Ensino Médio colaborou para alterar o sentido social do Ensino Médio: a ênfase na formação de mão de obra técnica dá ao Ensino Médio um caráter tecnicista, podendo influenciar a maneira como o professor vê a relevância ou o papel social do trabalhador docente.

Notavelmente, tal reforma coloca os professores do Ensino Médio não a serviço da sociedade em geral ou de valores relacionados à construção do conhecimento, mas a serviço da classe empresarial (MARSIGLIA *et al.*, 2017). Essa reforma colabora para a formação de mão de obra para um mercado de trabalho precarizado, graças à ênfase dada, nessa reforma, à formação de competências e habilidades específicas em detrimento de conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, que colaboram para uma formação humana mais qualitativa (PINA; GAMA, 2020).

Nesse contexto, os professores foram afastados dessa discussão, abrindo margem para o desconhecimento do propósito dessa reforma (SILVA; MARTINS, 2020). A maneira por meio da qual a reforma foi operacionalizada colaborou para que os professores fossem colocados como objetos, e não sujeitos do processo escolar, já que não houve diálogo entre docentes e legisladores. Segundo autoras, a reforma do Ensino Médio resgatou a importância da divisão e hierarquização do trabalho, distinguindo-se entre formuladores e

executores de tarefas, posicionando os professores como responsáveis por essa formação (SILVA; MARTINS, 2020).

Silva e Martins (2020) colocam essa reforma como medida autoritária, voltada para interesses empresariais e acrescentam o desconhecimento dos professores sobre as especificidades dessa reforma como um fator importante a ser considerado nessa discussão. Assim, o Novo Ensino Médio traz um outro viés, estabelecido para o trabalho docente, em que o professor tende a ser colocado como subalterno que se compromete com a formação de mão de obra destinada ao trabalho precarizado. Essas medidas também se afastam do que a própria educação representa para os professores (MADERO, 2020), de modo que, havendo mudanças no sentido da educação (CORRÊA; CUNHA, 2018, SILVA; MARTINS, 2020), é possível que haja também mudanças no sentido do trabalho voltado à educação, de modo que a reforma do Ensino Médio, como uma conjuntura relacionada ao trabalho docente (ANDRADE OLIVEIRA, 2020, NETA; CARDOSO; NUNES, 2021), se coloque também como um preditor de sentido do trabalho.

Finalizado o marco teórico que suporta a discussão proposta neste estudo, no próximo capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na condução do mesmo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico da presente pesquisa no que consiste a tipo, abordagem e método de pesquisa, bem como unidades de análise e de observação, coleta e análise de dados.

4.1 Tipo, abordagem e método de pesquisa

Sendo uma pesquisa classificada de acordo com sua finalidade metodológica (VERGARA, 2005), a presente pesquisa caracteriza-se como sendo do tipo descritiva. A pesquisa descritiva tem como objetivo central descrever características que contribuem significativamente para a compreensão de um dado fenômeno em tela (GIL, 2017). Tendo como base essas premissas, a presente pesquisa busca descrever de que modo aspectos relacionados à geografia social podem influenciar no processo de construção de sentidos do trabalho de docentes de diferentes escolas da rede estadual de ensino de Belo Horizonte. Vale ainda complementar que, segundo Gil (2017), esse tipo de pesquisa permite levantar opiniões, atitudes e crenças dos sujeitos, sendo uma metodologia coerente com os objetivos desta pesquisa, voltada para a investigação de como os professores de escolas públicas (público pesquisado) representam o sentido (atitudes e crenças) de seu fazer laboral.

Em relação à abordagem, esta é uma pesquisa qualitativa, já que o tema estudado é um fenômeno, encontrado em um grupo social, que decorre da subjetividade dos indivíduos, já que a maneira como o trabalho é significado depende da cultura e percepção do indivíduo nesse contexto cultural (GODOY, 1995). Enquanto abordagem qualitativa, esta pesquisa busca compreender o fenômeno estudado a partir da perspectiva dos próprios sujeitos, inseridos em sua prática laboral e munidos de crenças sobre suas práticas (GODOY, 1995).

Importante destacar que, nesta pesquisa, a subjetividade das experiências vividas e as percepções observadas também são importantes na construção do estudo, já que se concebe a realidade como um fenômeno construído conjuntamente entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos nessa investigação (PATIAS; HOHENDORFF, 2019). Além disso, a

fundamentação teórica oferece parâmetros necessários para nortear e/ou filtrar os dados subjetivos da pesquisa de campo. A escolha da abordagem qualitativa decorre do aprofundamento que ela possibilita em uma pesquisa voltada para observar resultados, verificando os processos que levam a esses resultados e que variáveis contribuem para eles.

Os sujeitos da pesquisa, o ambiente em que atuam e seu contexto de atuação integram o que se investiga, de modo que o fenômeno é observado em relação aos sujeitos, ao ambiente e à cultura (GODOY, 1995), garantindo o aprofundamento do estudo e uma compreensão mais sólida do fenômeno, justificando-se pelo fato de que a pesquisa é realizada com sujeitos, cujas individualidades subjetivas influenciam o fenômeno estudado.

Por outro lado, a abordagem qualitativa justifica a pesquisa de campo para coletar dados, já que as informações obtidas com o trabalho de campo permitem dissociar as percepções do pesquisador dos dados informados objetivamente. E ressalte-se que, ao “valorizar-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada” (GODOY, 1995, p. 62), tem-se a oportunidade de compreender o fenômeno estudado sendo o pesquisador o “instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados” (GODOY, 1995, p. 62).

Quanto ao método empregado para o desenvolvimento da pesquisa, a caracterização é de um estudo de caso. Tal método de pesquisa pode ser entendido segundo três perspectivas diferentes, conforme o quadro seguinte:

Quadro 1- Definições de estudos de caso

Autor	Definição
Gil (2017)	Estudo aprofundado de objeto, permitindo seu detalhamento e seu conhecimento mais profundo
Yin (2015)	Método de pesquisa qualitativo para explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais em seu próprio contexto, de forma detalhada e aprofundada
Gerring (2013)	Estudo aprofundado de um caso a fim de compreender uma classe maior de casos similares ao então observado

Fonte: Gil (2017), Yin (2015) e Gerring (2013) (adaptado).

Os autores apontam como principal característica do estudo de caso a possibilidade de se

aprofundar na compreensão de um fenômeno, de modo que as três definições se tornam viáveis, visto que se busca uma compreensão do problema levando em conta as variáveis presentes no fenômeno estudado (o sentido do trabalho docente) a partir de sua relação com o contexto. Esse estudo de caso também permite focar melhor, as hipóteses com a ênfase dada às variáveis da pesquisa.

O estudo de caso permite delinear melhor o problema estudado preservando o contexto em que a situação é realizada, permitindo identificar melhor as variáveis dos fenômenos (GIL, 2017). Yin (2015) especifica que o aprofundamento permitido pelo estudo de caso se relaciona com o contexto, que envolve o universo dos sujeitos pesquisados, enquanto Gerring (2013) relaciona o estudo de um determinado fenômeno a outros, a fim de que um estudo de caso possa trazer contribuições a outros posteriormente feitos.

Mais proveitoso do que escolher uma definição de estudo de caso é utilizar as três, já que elas se complementam trazendo aplicações mais satisfatórias. Assim, recorre-se à definição de Gil (2017) por considerar-se que esta pesquisa busca um aprofundamento no estudo do objeto, levando-se em conta o contexto dos sujeitos pesquisados, conforme Yin (2015), de modo a gerar contribuições para outros estudos de caso que se relacionem com o trazido nesta pesquisa (GERRING, 2013). Nesse sentido, para a presente pesquisa, buscar-se-á utilizar características das três abordagens de estudos de caso para se compreender os processos de construção de sentidos do trabalho para professores, considerando suas relações socioespaciais.

4.2 Unidade de observação e unidade de análise

A unidade de observação, que inclui a pesquisa qualitativa, decorre de um processo do qual são levantadas características úteis aos dados a serem usados na pesquisa. Desse modo, a unidade de observação, ou unidade de coleta de dados, é um elemento, unitário ou coletivizado, que serve à coleta dos dados buscados na pesquisa (COHEN; AMARAL, 2000), sendo tomadas como unidade de observação três escolas da rede estadual de ensino de Belo Horizonte, localizadas em ambientes espaciais com características antagônicas.

As escolas pesquisadas estão subordinadas à Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A (SRE METROPOLITANA A) e se localizam na região centro-sul da capital mineira. O critério para a divisão das superintendências de ensino é geográfico, de modo que cada superintendência agrega escolas de vários municípios, independentemente das características socioeconômicas destes. A SRE Metropolitana A inclui, além de Belo Horizonte, os municípios de Barão de Cocais, Belo Vale, Bom Jesus do Amparo, Bonfim, Brumadinho, Caeté, Catas Altas, Crucilândia, Moeda, Nova Lima, Nova União, Piedade dos Gerais, Raposos, Rio Acima, Rio Manso, Sabará e Santa Bárbara.

Para fins deste estudo, as unidades de análise foram denominadas escolas A, B e C, respectivamente, dada a necessidade de preservar a identidade das instituições e dos sujeitos de pesquisa, atendendo, assim, aos critérios éticos previamente estabelecidos entre a pesquisadora, a direção educacional da Metropolitana A e as escolas em questão. A escola A, localizada no centro da cidade de Belo Horizonte, atende alunos do centro e de outros bairros da região. A escola B, localizada em uma região periférica, atende alunos advindos da comunidade ou aglomerados perto da sua localização. Já a escola C atende alunos da periferia, especialmente do aglomerado conhecido como Morro do Papagaio, e também da comunidade Barragem do Santa Lúcia e Morro das Pedras. Importante ressaltar que esta escola está geograficamente construída em um espaço de fronteira⁵ entre um bairro nobre e a periferia da cidade. Essa fronteira mostra que a escola, estando em um bairro nobre e atendendo a alunos da periferia, se encontra entre duas realidades sociais e econômicas distintas.

Esse contraste entre a localização das escolas foi o principal critério para a escolha das mesmas como unidade de análise, já que, tendo por base a relação entre espaços, território e sentidos do trabalho, podem-se encontrar dados mais relevantes, sobre o modo como o trabalho é significado em territórios centrais e periféricos. Considerando que os termos aglomerado, favela e comunidade⁶ foram recorrentes nas entrevistas, cabe esclarecer que

⁵ A palavra fronteira é utilizada em seu sentido comum, não remetendo a um conceito teórico.

⁶ Não é objetivo desta dissertação realizar uma abordagem teórica sobre os conceitos de favela, aglomerado e comunidade. Embora se reconheça a importância desse aprofundamento para o presente estudo, salienta-se que a digressão acima tem apenas o propósito de embasar melhor a menção a elementos do território/territorialidade presentes nas falas das(os) entrevistadas(os).

aglomerado, segundo o IBGE (2022), é:

uma forma de ocupação irregular de terrenos de propriedade alheia – públicos ou privados – para fins de habitação em áreas urbanas e, em geral, caracterizados por um padrão urbanístico irregular, carência de serviços públicos essenciais e localização em áreas restritas à ocupação (IBGE, 2022).

A definição de aglomerado, então, tem um caráter técnico, podendo ser usada como sinônimo de favela, conforme mencionado nas entrevistas. O termo favela parece ter uma origem popular e, com o tempo, ganhou sentido pejorativo (NEUSTADT, 2013), ao passo que comunidade é um termo de uso recente usado em contraponto ao termo favela pelo fato de aquele ter um sentido menos depreciativo que este.

Esse contraste entre a localização das escolas foi o principal critério para a escolha das mesmas como unidade de análise, visto que, tendo por base a relação entre território e sentidos do trabalho, podem-se encontrar dados mais relevantes, sobre o modo como o trabalho é significado em territórios centrais e periféricos. Ressalta-se que a Escola A está localizada em uma região central, a Escola B está localizada e atende exclusivamente a uma população periférica e a Escola C está localizada fora da região periférica, entretanto, atende alunos advindos dos aglomerados próximos da escola, sendo aqui denominado espaço de fronteira. Sendo assim, tais unidades de observação foram estrategicamente escolhidas neste estudo, para buscar aprofundar na inferência inicial de que os sentidos do trabalho dos professores são construídas considerando-se as dinâmicas espaço-territoriais distintas.

A unidade de análise é o recorte ou seleção do que se pretende analisar, sendo uma forma de organizar os dados a serem analisados (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998). Conforme Teixeira (2003), a unidade de análise depende do objetivo da pesquisa em relação ao que se investiga, sendo formada, por exemplo, pelos indivíduos de uma comunidade, por uma organização, ou por diferentes grupos em uma comunidade. Toledo e Shiaishi (2009) definem a unidade de análise como “o tipo de caso aos quais as variáveis ou fenômenos que estão sendo estudados e o problema de pesquisa se referem, e sobre o qual se coletam e analisam dados” (TOLEDO; SHIAISHI, 2009, p. 110). Siglenton (1988) acrescenta que as unidades de análise podem incluir objetos ou eventos que serão

descritos, analisados e/ou comparados. Nesse mesmo sentido, Moraes (1999) ressalta que “as unidades podem ser tanto as palavras, frases, temas ou mesmo os documentos em sua forma integral” (MORAES, 1999, p. 13). Assim, a unidade de análise desta pesquisa são as representações sobre o trabalho feitas por professores de Ensino Médio de escolas públicas estaduais de diferentes espaços geográficos.

Unidade de observação e unidade de análise se complementam ao possibilitarem relacionar as escolas em que os sujeitos da pesquisa atuam (unidade de observação) e o conteúdo informado por eles (unidade de análise), o que também permite fazer uma correlação entre o espaço, ou o contexto, e a maneira como os sujeitos da pesquisa constroem suas representações. Tal aspecto é coerente com os objetivos da investigação, para a qual a representação sobre o trabalho docente pelos professores é influenciada pelo espaço no qual esses sujeitos são atuantes.

4.3 Coleta de dados e sujeitos da pesquisa

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, ou semiabertas, baseadas em um roteiro elaborado previamente. Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada se apoia nas inferências da pesquisa explorando o tema de forma aprofundada, de modo que as respostas dos entrevistados podem levar à construção de outras hipóteses. Manzini (2003) considera que essa entrevista também pode se abrir para outras questões que surgem em quaisquer circunstâncias, flexibilidade que a torna mais viável, contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado em sua totalidade.

A entrevista semiestruturada, então, é um procedimento satisfatório para se coletar os dados da pesquisa graças à possibilidade de fornecer informações que contribuam para o entendimento do tema em sua complexidade. Por outro lado, podem ser encontrados outros dados relevantes com a flexibilidade permitida desse instrumento de coleta de dados.

O critério para a escolha dos sujeitos da pesquisa foi o nível de ensino em que eles atuam, a saber, professores de Ensino Médio, não sendo relevante o tipo de contrato com a escola ou o tempo de atuação, por exemplo. Portanto, foram entrevistados professores tanto

efetivos quanto contratados⁷. O acesso a eles se deu graças à comunicação da pesquisadora com a Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A, de Belo Horizonte, sendo os entrevistados previamente notificados sobre a realização da pesquisa por meio da direção de cada escola e/ou das partes competentes, enfatizando-se que a participação na pesquisa é voluntária; respeitando-se, inclusive, a recusa de vários docentes.

Os sujeitos entrevistados foram identificados, conforme o gênero, como Entrevistado ou Entrevistada, sendo numerados pela ordem em que participaram da entrevista, Entrevistado 1, Entrevistada 2, sendo que serão chamados como E1, E2 e, assim, sucessivamente. As entrevistas foram presenciais, realizadas *in loco*, ou seja, nas próprias escolas, sendo gravadas e transcritas integralmente para a análise dos dados. Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), elaborado em conjunto com a secretaria da Pós-Graduação em Administração do Centro Universitário Unihorizontes. Considerando os aspectos éticos que envolvem a pesquisa, importante ressaltar que o projeto de pesquisa foi submetido ao conselho de ética do Centro universitário Unihorizontes. O comitê de ética deu parecer positivo para a pesquisa através do processo nº 1/2022, conforme exigido pela Superintendência da Metropolitana A para acesso ao campo. Após aprovação, toda a documentação foi encaminhada à superintendência e às direções das respectivas escolas para avaliação.

Para realizar as entrevistas, foi feito o primeiro contato com a Superintendência no dia 8 de outubro, por telefone, sendo agendada uma visita presencial à instituição, situada em Belo Horizonte. Na visita, foi apresentado o projeto de pesquisa e explicado o intuito da mesma. Como a superintendência é responsável por acompanhar várias escolas, a própria superintendente sugeriu as escolas a serem pesquisadas, levando em conta os diferentes territórios e públicos atendidos, assegurando, assim, que cada uma das escolas atendesse aos diferentes aspectos geográficos sugeridos pela pesquisadora.

⁷ Professores efetivos são aqueles aprovados em concurso público e que trabalham em regime de dedicação exclusiva, gozando de maior estabilidade no cargo. Já os contratados são aqueles que, uma vez aprovados em um processo seletivo simplificado, trabalham na instituição por um período de até dois anos.

Em seguida, a superintendente conversou por telefone com a diretora de cada uma das escolas para verificar a possibilidade de aceite da pesquisa. Como foi aceito o desenvolvimento da pesquisa, o telefone das diretoras foi passado para a pesquisadora para que fosse realizado o contato e marcado o primeiro encontro. Ainda neste dia, a superintendente entrou em contato com a responsável pela autorização de processo de pesquisa na SRE Metropolitana A para informar sobre os trâmites legais para autorização e início do processo, visto que as diretoras responsáveis pelas escolas estudadas já haviam concordado em participar da pesquisa. A responsável, intitulada Analista Educacional, encaminhou um e-mail para a pesquisadora informando o processo a ser feito: formulários a serem preenchidos e assinados tanto pela pesquisadora quanto por seu orientador e enviados juntamente com uma cópia do projeto (APÊNDICE A - B). As solicitações foram realizadas na íntegra e o processo respondido também via e-mail como aceite para prosseguimento do processo nas escolas.

4.4 A aproximação com o território

A aproximação com os territórios nos quais a coleta de dados se desenvolveu ocorreu de maneira distinta. A seguir são apresentados cada um dos processos, bem como algumas observações iniciais sobre os territórios em pauta.

4.4.1 Escola A (o território central)

O primeiro contato com a Escola A foi realizado, primeiramente, com a diretora, no dia 11 de outubro, via mensagem telefônica, sendo agendada uma visita presencial para o dia 17 do mesmo mês. No dia em questão, o projeto foi apresentado e explicado. A diretora se prontificou em conversar com a equipe pedagógica e dar retorno quanto ao melhor dia para que a pesquisa fosse realizada.

O retorno foi feito também via mensagem telefônica e sugerido que ocorresse em um sábado, para não atrapalhar a dinâmica da escola e por contar com grande número de professores, o que facilitaria a participação. As entrevistas foram realizadas em dois

sábados, sendo um no mês de outubro e outro no mês de novembro, todas no período da manhã.

A pesquisadora se dirigiu ao local para as entrevistas usando carro próprio, sendo que, no dia da apresentação com a diretora, foi preciso deixar o carro em estacionamento pago, uma vez que todos os estacionamentos são rotativos e não foi encontrada vaga disponível. Já nos dois sábados em que a entrevista aconteceu com os professores, o carro foi estacionado na lateral da escola, onde o estacionamento não é cobrado nos finais de semana. Para se chegar ao local, foi gasto em torno de 45 minutos, visto que a pesquisadora mora longe da escola pesquisada. Entretanto, o deslocamento ocorreu sem problemas por ser realizado por grandes vias que dão acesso à escola e também por ser um final de semana, período em que o trânsito diminui consideravelmente.

Ao chegar à escola, tanto na apresentação para a diretora quanto para as entrevistas com os professores, a entrevistadora precisou deixar seus dados registrados na recepção e somente após ser anunciada conseguiu acesso à parte interna da escola. Em ambos os sábados utilizados para realização da pesquisa, havia muitos docentes na sala dos professores para onde a pesquisadora foi direcionada para se apresentar e realizar o convite para quem quisesse participar a entrevista. A mesma foi feita em uma sala separada e disponibilizada pela supervisora que estava trabalhando no dia da realização. Muitos não quiseram participar, e ainda houve aqueles que comentaram não verem sentido na pesquisa, já que, na prática, ninguém escutaria o que os professores têm a dizer.

Foram realizadas 8 entrevistas com professores que possuem contrato de trabalho temporário ou efetivo. Eram professores com tempos diferenciados de trabalho na escola e também de áreas distintas. Ao todo, foram realizadas 5 horas, 15 minutos e 16 segundos de entrevistas. As mesmas foram transcritas no Word, em fonte Calibri número 11, com margem superior e inferior de 2,5 cm, esquerda e direita de 3 cm e espaçamento simples, totalizando 59 páginas para análise.

A Escola A fica localizada na região central de Belo Horizonte, uma região de fácil acesso e com várias linhas de ônibus que circulam na proximidade, o que facilita para o público

diversificado, oriundo de várias regiões. Em torno, é possível ver vários comércios locais, bancos, praças e muitas áreas arborizadas. A região é cercada por vários hospitais e clínicas médicas, possuindo, ainda, avenidas e ruas muito conhecidas e frequentadas em Belo Horizonte. A localização central da escola viabiliza o acesso a museus, parques e locais históricos da cidade. O prédio é uma construção antiga, pequena, tombada como patrimônio histórico municipal, o que impossibilita grandes mudanças na sua estrutura. Tem um formato circular que favorece a sua localização central, com acesso por três ruas do bairro.

O estacionamento da escola é pequeno e não atende todos os funcionários. Entretanto, existem estacionamentos rotativos em toda a sua extensão bem como estacionamentos particulares. Todas as salas possuem boas condições de desenvolvimento de trabalho docente, contendo boas carteiras e mesas para os estudantes, televisão e grandes janelas. Apesar de possuírem boas estruturas físicas, as janelas não podem ter cortinas, o que causa problemas de iluminação excessiva e calor. Outro fator observado foi o excesso de barulho do trânsito em uma das partes da escola, cujas salas estão voltadas para uma avenida bastante movimentada. Outro aspecto importante observado é o grande número de carteiras em relação ao espaço da sala de aula, o que torna o espaço pequeno para o trânsito do professor durante a aula e maximiza o número de alunos para aquele espaço. Todos os espaços da escola são muito limpos, e não há pichações em suas paredes.

Conforme informações institucionais recebidas da direção, a escola possui biblioteca, secretaria e uma boa sala de professores. Possui 1 laboratório de informática e 1 laboratório para desenvolvimento de atividades práticas de Biologia/Química/Física. Não possui quadras, mas possui espaços internos e externos que são utilizados pelos alunos, para recreação bem como para realização de projetos que são executados em parcerias, a curto prazo, com algumas universidades.

A escola atende aos segmentos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio com funcionamento das 6 às 18 horas; em dois turnos por dia; manhã e tarde. Possui 11 salas, totalizando 22 turmas. Ao todo, a escola atende 401 estudantes no Ensino Fundamental II e 426 alunos no Ensino Médio. E, para desenvolver este trabalho, a escola conta com 29

funcionários administrativos e 42 professores, sendo que, deste total, 28 atendem ao Ensino Médio.

4.4.2 Escola B (o território periférico)

O primeiro contato com a Escola B foi realizado, primeiramente, com a diretora por mensagem telefônica, no dia 26 de outubro, quando foi agendada uma visita presencial para o dia 28 do mesmo mês. Nesse dia, o projeto foi apresentado e explicado para a supervisora da escola, uma vez que a diretora se encontrava em reunião com a Secretaria de Educação. A supervisora, que também ocupa o cargo de vice-direção, prontificou-se a conversar com a equipe pedagógica e dar retorno quanto ao melhor dia para que a pesquisa fosse realizada.

O retorno foi feito também via mensagem telefônica e sugerido que ocorresse durante a semana nos horários vagos e destinados a planejamento. As entrevistas foram realizadas em dois dias do mês de novembro. Todos os dois dias, a pesquisadora ficou na escola no período de manhã e tarde, já que muitos professores trabalham nos dois turnos e, assim, ficaria mais fácil conseguir professores que tivessem disponibilidade para contribuir com o trabalho. Daí justifica-se o fato de existir um grande período de tempo entre uma entrevista e outra.

A pesquisadora se dirigiu de carro próprio ao local das entrevistas, sendo que, no dia da apresentação com a diretora, foi realizado um caminho sugerido pelo aplicativo, que tornou o deslocamento mais longo. Neste dia, foi possível verificar um entorno muito grande de aglomerados pelo trajeto, bem como uma longa avenida deserta cercada de casebres por todos os lados. Na chegada, próximo da escola, existe um grande hospital público, que foi sugerido, desde o primeiro contato, como local mais apropriado para estacionar o carro, pois, perto da escola, o estacionamento é complicado, devido ao número de carros na rua, pedestres e ônibus. Conforme instruído, no dia apresentação, a pesquisadora deixou o carro estacionado e seguiu o trajeto a pé. Esta caminhada foi importante para se familiarizar com o entorno da escola. Para chegar ao local, foi gasto em torno de 1 hora e 15 minutos, visto que a pesquisadora mora longe da escola pesquisada.

No segundo dia, foi feito um trajeto um pouco diferente. Entretanto, ao chegar próximo da escola, o aplicativo sugeriu a passagem pelo mesmo lugar, não tendo sido possível acessar o local sem passar próximo a aglomerados. Já no outro dia da pesquisa, a pesquisadora tentou colocar o carro mais próximo da escola, pois já se sabia que seria preciso ficar um longo período para realização das entrevistas. Entretanto, conforme informado, é muito difícil conseguir uma vaga naquele local e, por não conhecer outro caminho e sem saber se seria seguro deixar o carro, este ficou estacionado na rua que dá acesso à entrada do aglomerado, mas não tão próximo da escola.

Ao chegar à escola, tanto na apresentação para a diretora quanto para os dias das entrevistas com os professores, a pesquisadora não precisou deixar seus dados registrados, sendo conduzida para dentro da escola, onde a supervisora já estava aguardando. O primeiro contato com os professores, nos dois dias, foi realizado na hora do intervalo da manhã, em que foi feita a apresentação e o convite para quem quisesse responder à entrevista. A mesma foi realizada na sala que hoje é utilizada com multiuso e biblioteca. Portanto, ao final de cada entrevista, a pesquisadora se dirigiu à sala dos professores para verificar a possibilidade de participação de algum voluntário. Alguns estavam no local, entretanto, não mostraram interesse em participar; ademais, alguns, inclusive, deixaram claro que não queriam participar. Durante o tempo de espera, a pesquisadora conseguiu andar pelo espaço, fazer algumas observações importantes para esta pesquisa e, inclusive, almoçar juntamente aos professores que ficam nos dois turnos e se alimentam no local. Foi um momento de muito acolhimento por todos os que estavam presentes naquele momento.

Foram realizadas 8 entrevistas com docentes que possuem contrato de trabalho de contratado ou efetivo, com tempos diferenciados de atuação na escola e também de áreas distintas. Ao todo, foram realizadas 4 horas, 51 minutos e 45 segundos de entrevistas. As mesmas foram transcritas no Word, em fonte Calibri número 11, com margem superior e inferior de 2,5 cm, esquerda e direita de 3 cm e espaçamento simples, totalizando 61 páginas para análise. Os entrevistados que participaram se mostraram com muita vontade

de ajudar os estudantes daquela escola, e, em uma das entrevistas, foi preciso parar a gravação devido à emoção da entrevistada, causando comoção na pesquisadora também.

A Escola B fica localizada na região periférica de Belo Horizonte e atende a um dos maiores aglomerados da região, sendo que, nas proximidades, é possível ver as características predominantes de grandes favelas: muitas casas, becos e falta de estrutura de planejamento. Na entrada, além de ruas estreitas, recheadas de comércios locais, está o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS): um dos serviços públicos que abre as portas para garantir o acesso de famílias em situação de vulnerabilidade a direitos sociais. Próximo, também é possível observar um grande hospital público, com atendimento pelo SUS. Ao chegar à escola, encontramos muros pichados e ruas que começam a estreitar-se, tornando-se becos que fazem limite entre a escola e a entrada do aglomerado. Existe um ponto de ônibus na porta da escola, o que facilita a chegada dos estudantes ao local e justifica a presença de tantas pessoas circulando pelas redondezas. Não foi visto nas proximidades um posto policial. Entretanto, foi informado, durante as entrevistas, que a escola possui parceria com a polícia escolar.

A escola está passando por uma grande reforma, e, durante toda a entrevista, tivemos que lidar com grandes barulhos. É um prédio característico de escola pública, com seus tijolinhos a vista, com quase 60 anos, sendo que nenhuma parte da estrutura foi derrubada para novas instalações. Foi possível ver a precariedade em que se encontra a escola: salas depredadas com muitas pichações e carteiras rabiscadas.

Os alunos, em sua maioria, não utilizam uniforme. Há muito entulho e várias pessoas circulando. Trata-se de uma movimentação atípica de uma escola, mas justificada pela obra. Olhando pela sala de um dos prédios, que dá vista para a entrada do aglomerado, é possível ver, por cima no muro da escola, um rapaz “tomando conta do local⁸” (grifo nosso), uma visão que, para quem não conhece a realidade, pode assustar. No primeiro dia de pesquisa, fazia muito frio, caía uma garoa fina, e muitos estudantes haviam faltado,

⁸ “Tomar conta do local”: expressão nossa para indicar que o rapaz monitorava uma área de atuação do tráfico de drogas.

realidade comum em dias assim, de acordo com relatos mostrados na pesquisa, devido à falta de condições adequadas dos alunos e suas famílias.

O espaço destinado para a realização das entrevistas é utilizado como uma biblioteca, que, hoje, serve como espaço multiuso, com realização de palestras, projeções e desenvolvimento de leitura. Vale ressaltar que o teto da mesma remete às antigas instalações do local, que era uma delegacia. Assim, verificamos outra característica típica de aglomerados: os famosos “puxadinhos”. São estruturas que vão sendo levantadas, conforme necessidade, mas sem o planejamento adequado. Foi possível verificar um espaço utilizado como laboratório de informática, porém com instalações inadequadas e insalubres. A escola possui uma quadra pequena e um refeitório, dado que a instituição atende alunos em tempo integral e fornece alimentação. Andando pelas dependências da escola, foi possível ver várias depredações e rabiscos em praticamente todos os ambientes. O espaço da secretaria já passou pela reforma e mostra um ambiente diferente: grande, organizado e muito bonito.

De acordo com informações institucionais, a escola funciona das 7h às 22h 30min atendendo 3 turnos escolares, divididos nos segmentos do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA. Ao todo, são 730 alunos, sendo que, deste total, 385 são do Ensino Médio. É importante ressaltar que a escola desenvolve o ensino integral no Ensino Médio, em que são atendidos 175 alunos do total acima mencionado. Para realizar esses atendimentos, a escola conta com 5 funcionários administrativos e 15 professores.

4.4.3 Escola C (o território de fronteira)

O primeiro contato com a Escola C foi realizado com a diretora, via mensagem telefônica, no dia 11 de outubro e agendado para o dia 18 do mesmo mês, com uma reunião para apresentação do projeto no turno da manhã. O trajeto da casa da pesquisadora até o local foi feito em 1 hora e 05 minutos. Foi um trajeto tranquilo, realizado por vias tradicionais de Belo Horizonte e que passa por uma área nobre de bairro de classe alta com grandes casas e até mansões. A rua principal que dá acesso à portaria da escola constitui uma via principal que não possui local para estacionar, sendo necessário deixar o carro na rua lateral da

escola, repleta de grandes casas, todas residenciais, que mostram um grande poder aquisitivo dos moradores.

A diretora, uma pessoa muito acolhedora e simpática, ficou encarregada de conversar com a equipe e me enviou também o contato do supervisor do Ensino Médio, que me acompanharia no dia das entrevistas, visto que a mesma estava entrando em período de férias. O contato foi feito com o supervisor, que agendou dois dias, no turno da manhã, para que as entrevistas fossem realizadas, aproveitando as janelas e horários de planejamento dos professores. A escola possui um local chamado de sala de módulo onde as entrevistas aconteceram, composta por uma mesa de reunião e computadores que os professores utilizam para realizar seus planejamentos.

Nos dois dias de entrevistas, o supervisor encaminhou a pesquisadora para a sala proposta, e o mesmo encaminhou os professores ao local para que a entrevista pudesse acontecer. Vale ressaltar que, durante o intervalo, a pesquisadora teve acesso à sala dos professores e conseguiu se apresentar para todos e falar um pouco sobre a proposta do trabalho que estava sendo desenvolvido.

No primeiro dia de entrevista, a pesquisadora saiu da escola fazendo um caminho alternativo e conseguiu perceber que este trajeto levava a ter uma visão de muitos aglomerados que, até então, estavam escondidos pela paisagem das grandes mansões. Este caminho também terminou dando acesso a uma grande via, que dá acesso a uma das BRs de Belo Horizonte.

No segundo dia de entrevista, o caminho realizado para a ida até a escola estava com muito congestionamento, e foi preciso recalcular a rota. Seguindo as orientações do aplicativo, foi possível chegar à escola, seguindo, entretanto por dentro de um dos aglomerados, sendo que uma das ruas percorridas terminava em um beco e não havia como o carro passar. Para prosseguir, foi necessário voltar e pedir informações aos moradores que se encontravam na rua. As orientações foram seguidas, e duas ruas abaixo do local, estava novamente na rua principal que dava acesso à escola, o que mostra que as pessoas daquela região podem ir caminhando para a escola.

Foram realizadas 8 entrevistas com professores que possuem contrato de trabalho temporário ou efetivos, com tempos diferenciados de trabalho na escola e também de áreas distintas. Ao todo, foram realizadas 4 horas, 2 minutos e 27 segundos de entrevistas. As mesmas foram transcritas no Word em fonte Calibri número 11, com margem superior e inferior de 2,5 cm, esquerda e direita de 3 cm e espaçamento simples, totalizando 47 páginas para análise. Os entrevistados que participaram se mostraram com muita vontade de ajudar os estudantes daquela escola, sendo que uma das entrevistadas, por coincidência, é uma ex-aluna e moradora de um dos aglomerados da região.

A Escola C fica localizada em uma região urbana de classe média de Belo Horizonte. Em seu entorno, é possível ver uma grande área residencial cercada de muitas casas e grandes prédios. Encontra-se em uma localidade em que, logo abaixo, está uma das avenidas mais conhecidas de Belo Horizonte, repleta de grandes lojas de grife e comércios como farmácias, padarias e muitos bares para atividade noturna. Próximo à escola, há um posto de saúde e um projeto social, este na rua de trás. Do lado de fora, é possível ver algumas pichações típicas de grandes cidades, mas nada em excesso.

Já na chegada, encontramos uma recepção limpa, e a entrada somente é liberada com identificação na secretaria, o que aconteceu em todos os dias em que a pesquisadora precisou ir até o local. A escola possui corredores amplos, muitas plantas decorativas, salas arejadas e bem conservadas. O prédio é bem colorido, diferente da estrutura tradicional que encontramos nas escolas públicas. Possui uma biblioteca grande, uma sala de professores, laboratório de informática e um para práticas de Ciências da Natureza. Todas as salas possuem televisão e são extremamente limpas, como todos os espaços da escola, inclusive os banheiros.

O ar aconchegante da escola só perde espaço para a realidade escondida atrás dos arranha-céus que estão em seu entorno. Pelo andar superior, é possível observar os aglomerados que compõem a paisagem e de onde são oriundos os estudantes matriculados ali. Apesar de ser uma escola que não se encontra dentro da periferia, ela é de fácil acesso para vários aglomerados que se encontram ao seu redor. Assim, a escola

não é periférica, mas atende uma população oriunda das várias comunidades que estão ao seu redor.

De acordo com informações institucionais, a escola funciona das 7h às 22h30min, atendendo 3 turnos escolares, divididos nos segmentos de Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA. Ao todo, são 1435 alunos atendidos, sendo que, deste total, 420 são do Ensino Médio. Para desenvolver este trabalho, a escola conta com 29 funcionários administrativos e 143 professores, sendo que, deste total, 131 atendem aos segmentos do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA. A escola possui parceria com a Marinha do Brasil, Instituto Superação (Minas Tênis Clube), Associação das Obras Pavonianas (AOPA), UMA, Dom Helder, Pitágoras, Posto de Saúde Tia Amância, Faculdade de Ciências Médicas e Projeto Ler e Viver.

4.5 Sobre dos dados

Os dados deste estudo serão analisados pela aplicação da análise de conteúdo temática, seguindo as prerrogativas de Bardin (2011). Tal análise pode ser compreendida como um conjunto de técnicas voltadas para a análise de comunicações ou textos. A opção por tal técnica se deu dada a possibilidade de analisar as categorias temáticas que emergem dos textos verbais, na forma de entrevistas, requerendo uma interpretação do pesquisador (BARDIN, 2011).

A análise de conteúdo traz um método de analisar mensagens de modo a obter conhecimentos sobre o emissor, o receptor e também sobre o meio e as condições de produção da mensagem (CARDOSO; OLIVEIRA; GHELLI, 2021), sendo bastante aplicável a pesquisas qualitativas e a interpretação de dados obtidos em textos (MORAES, 1999). Para Bardin (2011), questionários e entrevistas são matérias-primas para a análise de conteúdo. Nesse mesmo sentido, Franco (2008) ressalta que essas mensagens podem ter um conteúdo explícito e implícito, o que significa que nem sempre aquilo que o informante quer dizer está expresso em palavras. Por essa razão, a análise de conteúdo prevê a construção de inferências como parte desse conjunto de técnicas.

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é formada por técnicas de análise das comunicações que descrevem o conteúdo objetivando encontrar elementos que permitam estabelecer hipóteses sobre a produção das mensagens (BARDIN, 2011). No caso, por meio da análise de conteúdo bardiana, podem-se encontrar nas entrevistas os elementos que sustentem as hipóteses de pesquisa. Nessa perspectiva, essa técnica de análise se volta para a recorrência de características presentes em textos. Franco (2008) complementa que essas mensagens, coletadas nos textos das entrevistas, também trazem elementos do contexto de produção dessas falas, sendo que a entrevista, submetida à análise de dados, constitui material satisfatório para se compreender a relação entre o contexto dos sujeitos da pesquisa e a relação com as representações que eles fazem sobre o sentido do trabalho docente.

A análise de dados de Bardin (2011) é dividida em três etapas, ou fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A primeira fase é dada pela exploração do material e pelo tratamento dos resultados. Nessa fase, é feita a organização do material a ser processado na próxima etapa, sendo feita uma leitura flutuante, pela qual se escolhem os materiais (textos) para a análise, a verificação de hipóteses e objetivos quanto a sua coerência e validade bem como a formulação de indicadores a serem utilizados.

Na etapa seguinte, exploração do material, é feita uma abordagem do texto apontando nele as regularidades que formarão as categorias de análise. Por exemplo, o sentido do trabalho como X ou como Y. Essa exploração leva em conta o referencial teórico e as hipóteses e inferências de pesquisa, sendo observadas as recorrências ou elementos que tenham relação com as hipóteses formuladas e que ajudem a estabelecer categorias de análise. A exploração do material requer a elaboração de unidades de registro, como frases, palavras ou expressões, com informações a serem usadas na análise.

Essas unidades de registro se tornam, então, categorias de análise e, para serem consideradas como tal, as unidades de análise devem apresentar semelhanças entre si, formando uma recorrência, passível de ser cotejada com as hipóteses e o referencial teórico. Essas categorias podem ser construídas segundo critérios, como o critério expressivo (BARDIN, 2011), ou o que está dito na entrevista, o que o informante quis dizer,

estando esse dizer explícito ou não.

A terceira etapa é o tratamento dos resultados, na construção de inferências e na interpretação do material analisado, o que é feito por meio de inferências, interpretações orientadas pelo material em concordância com as hipóteses e suposições de pesquisa (BARDIN, 2011).

Finalizado o percurso metodológico do estudo, no próximo capítulo os dados são apresentados e discutidos.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, os dados coletados em campo são apresentados e discutidos tendo como base a proposta desta pesquisa, bem como o marco teórico construído.

5.1 Perfil socioprofissional dos entrevistados

Conforme já explicitado em linhas anteriores, esta pesquisa contou com um total de 24 professores entrevistados nas três escolas escolhidas como *locus* de observação, sendo 8 entrevistados para cada uma das escolas. O quadro 2 a seguir apresenta algumas características socioprofissionais dos entrevistados a fim de facilitar na compreensão do lugar de fala de cada um deles.

Quadro 2 – Perfil socioprofissional dos sujeitos de pesquisa

Escola	Entrevistado	Idade	Sexo	Tempo como professor	Tempo/ Rede Estadual	Tempo/ escola	Vínculo	Filhos
A	E1	35	Fem.	4 anos	4 anos	1 ano	Convocado	Não
	E2	36	Fem.	13 anos	13 anos	10 anos	Efetivo	Não
	E3	53	Fem.	19 anos	19 anos	8 anos	Efetivo	Sim
	E4	59	Mas.	23 anos	18 anos	9 anos	Efetivo	Sim
	E5	45	Fem.	22 anos	22 anos	11 anos	Efetivo	Sim
	E6	43	Fem.	17 anos	13 anos	3 anos	Convocado	Não
	E7	45	Fem.	6 anos	6 anos	6 anos	Efetivo	Não
	E8	43	Mas.	13 anos	10 anos	9 anos	Efetivo	Não
B	E9	35	Fem.	11 anos	11 anos	1 ano	Efetivo	Não
	E10	42	Fem.	5 anos	5 anos	15 dias	Convocado	Sim
	E11	36	Fem.	9 anos	9 anos	3 anos	Efetivo	Não
	E12	60	Mas.	35 anos	9 anos	1 ano	Efetivo	Sim
	E13	41	Fem.	20 anos	9 anos	1 ano	Convocado	Sim
	E14	41	Mas.	10 anos	10 anos	9 anos	Efetivo	Sim
	E15	30	Mas.	6 anos	6 anos	1 ano	Efetivo	Não
	E16	44	Fem.	18 anos	18 anos	5 anos	Efetivo	Sim
C	E17	34	Fem.	3 anos	3 anos	1 ano	Efetivo	Não
	E18	55	Fem.	20 anos	20 anos	18 anos	Efetivo	Sim
	E19	28	Fem.	4 anos	4 anos	1 ano	Efetivo	Não
	E20	34	Fem.	8 anos	6 anos	1 ano	Efetivo	Não
	E21	30	Mas.	3 anos	1 ano	6 meses	Convocado	Não
	E22	56	Mas.	23 anos	23 anos	1 ano	Convocado	Sim
	E23	34	Fem.	7 anos	7 anos	1 mês	Convocado	Não
	E24	49	Fem.	20 anos	7 anos	1 ano	Convocado	Sim

Fonte: dados da pesquisa

Conforme apresentado no quadro 2, dos 8 entrevistados que trabalham na escola central (A), todos possuem idade superior a 30 anos, sendo que a maioria dos que aceitaram participar são do sexo feminino. A maior parte deles têm mais de 13 anos de profissão, com tempo de serviços variado na rede pública. A maioria dos funcionários são efetivos, ou seja, não trabalham em outra escola, sendo que 2 utilizam transporte público; 4, transporte particular (carro); e 2 moram na região e se deslocam a pé.

Na escola B, localizada na região periférica, os entrevistados abrangem do número 9 ao 16, apresentando idade superior a 30 anos. A maioria que aceitou participar é do sexo feminino. O tempo na profissão se mostrou muito variado, com período inferior a 10 anos na rede pública. É importante analisar que, nesta escola, a maioria dos entrevistados têm apenas 1 ano de trabalho e são funcionários efetivos, o que nos leva a observar que foram recém-efetivados. A maioria não trabalha em outra escola; 3 utilizam transporte público; 4 usam transporte particular (carro); e 2 moram na região e se deslocam a pé.

Por fim, na escola de fronteira (C), têm-se os números 17 ao 24, tendo a maioria idade próxima dos 30 anos. A maioria que aceitou participar é do sexo feminino. Apenas 3 dos entrevistados possuem um tempo grande na profissão (superior a 20 anos), sendo que os outros possuem um tempo inferior a 10 anos. É importante analisar que, nesta escola, a maioria dos entrevistados têm apenas 1 ano de trabalho, e o tempo de serviço entre efetivos e contratado se mostrou equilibrado, sendo que 3 dos entrevistados foram efetivados recentemente. Metade trabalha também em outra escola. Três utilizam transporte público; 2 usam transporte particular (carro); e 3 moram na região e se deslocam a pé.

Importa destacar ainda que do total de entrevistados, 16 são professores efetivos do Estado, ou seja, professores concursados, ao passo que 8 são convocados, outrora denominados como designados, inclusive esta é a nomenclatura ainda utilizadas pelos professores para referir-se aos professores não concursados.

5.2 Operacionalização e categorização dos dados

O roteiro de entrevistas utilizado versa sobre o sentido do trabalho docente, embora, especialmente, a partir da pergunta 9, são abordados aspectos como território, territorialidade, espaço e a reforma do Ensino Médio. Foram levantadas as seguintes categorias relacionadas ao sentido do trabalho: autoidentificação, autorrealização, sofrimento, vocação e necessidade. Nas questões que envolvem o território, a territorialidade e o espaço, foram levantadas as seguintes categorias: poder, pertencimento, formalidade, interatividade, pertencimento⁹, conflito e exclusão. Tais elementos também serão explicados mais adiante.

Em um sentido amplo, o que foi possível perceber, a partir da análise das categorias apontadas, refere-se ao papel das representações sobre o território sobre os sentidos do trabalho, já que estes decorrem da forma de inserção do sujeito no território, de suas relações com os sujeitos e das percepções sobre as relações de poder exercidas ou sofridas por ele. Por essa razão, as categorias apontadas para a análise do(s) sentido(s) do trabalho podem se mostrar condizentes com aquelas apontadas sobre o território, a territorialidade e o espaço.

Considerando que território/territorialidade e espaço são importantes na construção do sentido do trabalho, são levantadas, também, categorias híbridas, decorrentes da relação entre esses fatores e da maneira como eles podem ser interpretados a partir das respostas dos(as) entrevistados(as). Esse hibridismo pode se dar através de categorias pareadas, como autorrealização/pertencimento, sofrimento/poder e vocação/conflito, por exemplo, ou categorizações triádicas, como, por exemplo, sofrimento/poder/conflito, autorrealização/pertencimento/interatividade.

Em relação à reforma do Ensino Médio como condição de trabalho, são levantadas as mesmas categorias aplicadas na análise do sentido do trabalho e na análise de questões relacionadas ao território, à territorialidade e/ou ao espaço: autoidentificação,

⁹ Optou-se pelo termo pertencimento, ao invés de autoidentificação, para não se confundir entre autoidentificação como sentido do trabalho e autoidentificação como o sentimento de pertencer ao território.

autorrealização, sofrimento, vocação, necessidade e poder, autoidentificação (pertencimento), formalidade, interatividade, pertencimento, conflito e exclusão. A aplicação dessas mesmas categorias se deve ao fato de a reforma do Ensino Médio trazer elementos que recaem sobre a própria representação do trabalho docente.

Algumas considerações devem ser feitas sobre as categorias. Primeiramente, deve-se considerar que elas não são isoladas, já que uma pode remeter a outra, ou serem pensadas dentro de um mesmo *continuum* sem que haja entre elas oposição ou exclusão. Em segundo lugar, as categorias podem ser agrupadas em macrocategorias sob a qual se agrupam outras categorias inter-relacionadas. Por exemplo, na macrocategoria sofrimento, ter-se-iam desamparamento, estagnação, frustração.

Além das categorias, as perguntas e as respostas dos(as) entrevistados(as) também estabelecem um diálogo, de modo que, em vez de realizar uma análise estanque, são reunidas perguntas afins, dado o seu conteúdo, para que os relatos das entrevistas possam trazer uma compreensão mais ampla sobre aquele tema. Por esse motivo, a apresentação das perguntas não segue uma ordem numérica, já que decorre do conteúdo dessas questões, reforçadas pelas respostas dos entrevistados. Pelo mesmo motivo, as perguntas serão abordadas mais de uma vez devido ao tipo de afinidade que o conteúdo delas apresenta.

5.3 O sentido do trabalho docente em suas categorias

Inicialmente, neste estudo optou-se por buscar compreender o perfil dos(as) entrevistados(as) e suas respectivas histórias de vida, buscando estabelecer uma relação, por exemplo, entre a trajetória de vida desse(a) profissional, a relação desta com a profissão exercida e os possíveis reflexos nas formas de significar o trabalho docente. As categorias identificadas e seus respectivos códigos analíticos são apresentados no quadro 3 na sequência.

Quadro 3 – Os sentidos do trabalho docente e suas categorias

Categorias	Códigos Analíticos			
Vocação	Facilidade para ensinar	Paixão	Mediador	Inspiração
	Responsabilidade moral	Referência	Por prazer	Missão
	Transmite conhecimento	Sonhador	Constrói futuro	Incentiva
	Desejo de contribuir	Facilitador	Transformador de vida	Melhorar a sociedade
Sufrimento	Professor virou objeto	Desrespeitado	Desvalorizado	Frustração
	Depósito de alunos	Salário baixo	Não continuar	Grevistas
	Sem reconhecimento	Preguiçoso	Sem prestígio	Mal visto
	Responsabilidade fora da função	Desmotivado	Marginalizados	Não realizado
	Muita burocracia	Estressado	Pior funcionário	Criticados
	Escola depósito de filhos	Menosprezados	Sem autoridades	Sem suporte
	Cobrança da família	Mudar de área	Medo	Angustiado
Autorrealização	Sentindo gratidão pelo momento	Apaixonar-se	Amor pela profissão	Férias com a família
	Trabalho de meio horário	Realização	Oportunidade	Trabalho como Escolha
Necessidade	Por causa da formação	Uma não escolha	Perto de casa	Falta de opção
	Desemprego	Mudança de carreira	Ser da região	Trajectoria de vida
Autoidentificação	Professor do aglomerado	Ser professor	Relacionamento positivo	Morador do aglomerado

Fonte: desenvolvido pela autora.

Consideradas as categorias apresentadas no quadro 3, a seguir apresenta-se a discussão de cada uma delas.

5.3.1 O sentido do trabalho docente como vocação e como necessidade

As categorias vocação e necessidade serão abordadas nesta mesma seção por representarem duas faces complementares do sentido do trabalho. Vocação e necessidade, desse modo, podem ser entendidas como duas maneiras contrárias de representar essa missão docente. No caso da vocação, trata-se de um chamado a fazer para o outro, pelo outro, mas atendendo a sua própria vontade. No caso da necessidade, trata-se de um fazer para outro, mas, em muitos casos, contrariando a própria vontade, já que se trata de um trabalho exercido não para a autossatisfação, mas para a satisfação de necessidades básicas a serem supridas para a sobrevivência.

O trabalho por vocação coloca esta atividade como a própria satisfação da necessidade, dado que o trabalho vocacionado estaria além dessa satisfação material, sendo

responsável pela necessidade de realização, para si e para a sociedade. Desse modo, o que se pode notar é a vocação como umas das principais justificativas do entrevistado para o fato de terem se tornado professor. Interessante ainda destacar que essa noção de vocação perpassa a vida pessoal do indivíduo, fato que pode ser percebido, por exemplo, quando questionados sobre “quem são” [questionamento voltado ao *self* do entrevistado e a forma como ele se posiciona frente ao mundo], o “ser docente” emergiu de todas as entrevistas, ou seja, para eles é indissociável o quem são do que fazem.

Nesse sentido, a vocação, enquanto categoria dos sentidos do trabalho emergente nos depoimentos, envolve um desejo de transformação social, de engajamento, de altruísmo e um sentimento de missão, que remetem a um objetivo maior do sujeito (ajudar o outro, tornar o mundo um lugar melhor), que mobiliza o trabalho como forma de alcançar esse fim. O trabalho seria visto, então, como uma forma de responsabilidade social, uma obrigação do sujeito para com a sociedade, um dever zelar, independentemente de seu nível de engajamento, uma adesão a uma determinada causa ou crença em prol da qual se trabalharia (BUNDERSON; THOMPSON, 2019, MADERO, 2020, MENG; OUYANG, 2020, COSTA; PAIVA, 2022).

Em alguns casos, o trabalho pode ser significado a partir das próprias dificuldades do sujeito, sendo essas dificuldades a motivação para um espírito altruísta e idealista.

Sou mãe solo, pago muito imposto e estou tentando melhorar o mundo (E16).

A educação é uma maneira de mudar o mundo, então eu sou meio idealista, acho que todo professor é um pouco idealista, mas eu sou um pouco idealista em relação à educação (E4).

Em alguns relatos, a ideia de vocação da profissão de professor está intimamente atrelada à possibilidade de ajudar e modificar a vida dos outros, através de uma missão social (SUN; LEE; SOHN, 2019):

Gosto de ajudar as pessoas. Luto por um Brasil melhor na medida do possível (E6).

Eu sempre quero passar um pouquinho do que eu vivi, principalmente as coisas ruins, para os outros, mostrar que, mesmo nas adversidades, a gente consegue não ir para um caminho ruim, não ir, por exemplo, igual aqui, que é uma escola que

atende a comunidade, não ser uma pessoa que mexe com droga, que está no tráfico, essas coisas (E17).

O trabalho aparece também percebido como um fazer para outro, que é entendido como extensão dessa missão, ou dever:

Entrei para Biologia por causa de uma doença da minha filha, então isso abriu a minha vida em 100% depois que eu entrei para biologia, sendo professora de Biologia (E10).

A preocupação com o bem público também se coloca nessas percepções, em que o trabalho é colocado como um fazer não apenas para o outro, mas para a sociedade (THOMPSON; BUNDERSON, 2019, MATTEI; HEINEN, 2020; SILVEIRA *et al.*, 2020):

Eu me considero uma funcionária pública, uma boa funcionária pública, que tem espírito público, de cuidado com a coisa pública, e que tem uma consciência boa sobre essa posição que eu tenho (E18).

Sempre procuro inovar naquilo que eu faço, tentando levar um conhecimento a mais do que os meus alunos poderiam ter, já que, geralmente, eles têm uma dificuldade muito grande com a Matemática (E12).

O professor 22 reforça esse sentido do trabalho, voltado para a ajuda aos alunos, o que pode ser também como uma missão vocacionada:

Tento ajudar no que eu posso, principalmente com os alunos que eu sei que têm muita dificuldade nessa área. Estou aí para ajudar no que for possível (E22).

A vocação também pode assumir a forma de uma busca que praticamente responde pelo sentido da profissão docente, em que a busca de conhecimento é uma percepção constante nas falas dos entrevistados:

Sou uma pessoa que sempre buscou por conhecimento, acho que o grande motor que me fez fazer tudo o que eu fiz até hoje foi buscar conhecer as coisas, conhecer o mundo em que eu vivo, de uma forma muito intensa (E11).

A vocação ainda aparece como um grande motivador da escolha da profissão docente, mostrando haver uma forte relação entre a profissão docente e o trabalho vocacionado. O entrevistado 1 apresenta esse trabalho docente vocacionado como uma missão ou

engajamento (BUNDERSON; THOMPSON, 2009, THOMPSON; BUNDERSON, 2019, SUN; LEE; SOHN, 2019, MADERO, 2020, COSTA; PAIVA; RODRIGUES, 2021, SILVA; DOURADO, 2022):

Desde nova eu sempre notei que eu tinha facilidade para ensinar as pessoas. Nosso país é um país que precisa muito investir na educação um investimento capital e humano contribuir para um Brasil melhor (E1)

Notavelmente, a trajetória de vida neste estudo emergiu como um meio pelo qual se descobre essa vocação e se lança nessa profissão que mostram o trabalho docente como autoidentificação¹⁰ (BUNDERSON; THOMPSON, 2009, PETRI; GALLON; VAZ, 2018, THOMPSON; BUNDERSON, 2019, SUN; LEE; SOHN, 2019; IRIGARAY, *et al.*, 2019, MADERO, 2020, COSTA; PAIVA; RODRIGUES, 2021, SILVA; DOURADO, 2022):

Gostava de pegar meus amigos da rua e ficar brincando de escolinha e eu sempre era a professora. No Ensino Médio, era eu quem costumava corrigir as provas do professor, comecei nas Ciências da Computação, fui pegando mais gosto e logo depois entrei (E2).

Dou aula desde os 10 anos de idade. Por uma coincidência, uma vizinha era analfabeta e ela tinha muita preocupação do filho não aprender a ler. E aí ela começou a me indicar para aulas para ensinar para casa, e eu comecei a dar aula particular e ganhava dinheiro com isso (E5).

A vocação pela tarefa de transmitir conhecimentos também é um fator que indica o trabalho docente como vocação. Nota-se que essa vocação se fortalece com a percepção de talentos e/ou qualidades individuais que tornam o trabalho docente mais significativo positivamente (MORIN, 2001; ANDRADE; TOLFO; DELAGNELLO, 2012, VILLAS BOAS; MORIN, 2016a, BUNDERSON; THOMPSON, 2019):

Ah, eu sempre quis passar o conhecimento para as outras pessoas. Eu acho que foi essa motivação mesmo, de estar permitindo que outras pessoas também consigam desenvolver o conhecimento (E8).

Sempre tive uma facilidade de explicar conteúdos que as pessoas acham muito difíceis. Quando eu estudava ainda, enquanto criança, eu sempre ajudei os meus colegas em recuperação, eu tinha o prazer de fazer o trabalho para eles. Então, eu acho que essa facilidade em aprender acabou me direcionando para essa área. (E13)

Com a profissão eu me sinto realizada, porque é uma coisa que eu gosto de fazer. Não faço por dinheiro, não faço por falta de opção. Quando eu ingressei, eu já sabia mais ou menos o que seria e eu gosto, gosto dessa convivência com o aluno. (E3)

¹⁰ O conceito de autoidentificação será melhor abordado na seção 5.3.3 na página 112.

Eu me sinto totalmente realizada. Mas eu ainda tinha aquela visão dos meus professores endeusados, que eram pessoas fantásticas, extremamente inteligentes, e, quando eu me vi perdida, foi nessa tábua de salvação que eu me segurei. A pandemia veio aí para provar se eu estava correta ou não, e eu consegui sobreviver, nesta pandemia, com a educação, me reinventar, aprender novas coisas. Isso me faz ser muito motivada, aprender novas coisas diariamente. (E6)

100%. Sei que aqui eu faço a diferença na vida de muitos jovens que precisam de alguém que se preocupe com eles. (E16)

Em alguns casos, essa vocação não é uma questão de escolha, mas de uma responsabilidade decorrente de um dom que deve ser exercido (BUNDERSON; THOMPSON, 2019, MENG; OUYANG, 2020).

Ser professor é passar o conhecimento. É, basicamente, a base, passar o conhecimento que a gente tem, porque, querendo ou não, quando somos professores temos mais facilidade. (E2)

A vocação também evoca um retorno a um passado de valores considerados positivos, casos em que se incorre em uma nostalgia que mobiliza o sentido do trabalho docente:

Porque eu acredito na educação, acredito que a educação faz pessoas melhores todos os dias, mesmo que não seja com cálculos, com interpretações de texto, mas ela faz com que você retorne valores que foram perdidos ao longo do tempo. (E13)

Essa vocação altruística leva a uma persistência, e é evidenciada por meio da pouca importância dada aos desgastes ou a dificuldade trazida pelo trabalho (BUNDERSON; THOMPSON, 2019):

Responsabilidade. A gente tem muita responsabilidade com qual o significado da escola. (...) Eu acho que o papel do professor é muito isso, de aconselhar, de ouvir o aluno. Um aluno cada vez mais carente de ser ouvido sabe. (...) Eu falo que depois desta pandemia, mas ainda eu não ensino apenas matemática, eu dou coragem para o menino. O professor está neste lugar também de despertar este aluno pelo menos para ele saber que passou por aí. Eu já tive aluno que nunca foi aprovado em matemática. Você imagina que peso é isto para uma pessoa? Às vezes se professor é aquele cara que argumenta e senta e olha a dificuldade daquele aluno. 40 alunos por turma. A gente trabalha manhã, tarde e noite e eu sei que difícil é. (E5)

Ah, é um desafio tão grande, porque uma coisa é o que você idealiza, outra é a realidade, que é completamente diferente. (E20)

O trabalho docente como uma missão ou uma responsabilidade altruística também pode se dar através de uma identificação com a condição social e econômica do aluno, identificação que decorre da própria trajetória de vida do docente. Nesse caso, o sentido altruístico do

trabalho docente decorre de uma consciência da dificuldade do outro através do reconhecimento de aspectos comuns na trajetória de vida de professor e aluno.

Você tem um poder de fala quando você sai daquele lugar de classe pobre, de bairro. Não fui favelada, não passei fome, mas vivia com dificuldade. (...) Eu atualmente, sento, coloco eles do lado. Converso sobre o erro que eles tiveram. Eu falo que é um serviço de atendimento ao cliente. Então é isto. Eu acho que eles precisam deste ouvido e desta proximidade maior atualmente. Sempre precisou, mas hoje eu acho que precisa de mais. (E5)

E ser uma referência até para quem não tem, imagina, às vezes, a pessoa vem de um lar, de um abrigo, ou vem de uma família muito difícil, às vezes só tem a mãe, só tem o pai, mora com os avós, mora com os tios, não tem uma referência. E, às vezes, a gente está ali e nem sabe que a gente é essa referência para o menino. (E17)

O sentido altruísta pode também requerer que o próprio professor sirva de exemplo para o aluno, não só orientando sua formação, mas conduzindo-o para a vida a exemplo de uma relação entre mestre e discípulo, o que dá ao sentido do trabalho, vocacionado um teor religioso em que, ao mesmo tempo que é representado como uma vocação do professor visa despertar a busca nos alunos (BUNDERSON; THOMPSON, 2019, MADERO, 2020, MENG; OUYANG, 2020):

Levar para o aluno um desejo de aprender algo. Ser uma pessoa que inspire ele a ir para frente. Se vocês quiserem se sobressair na vida, tem que estudar. O estudo é fundamental". Alguma coisa num sentido profissional, de autoafirmação, de conhecimento da vida, não só para o trabalho, mas também para a vida. (E12)

Então, o professor é aquela pessoa que acaba ajudando você a descobrir caminhos. E eu hoje me vejo muito mais assim do que uma pessoa que vai passar conteúdo uma pessoa que vai tentar entender o aluno e com a sua experiência de vida, e não apenas com o seu conteúdo vai ajudar a direcionar o jovem. (E14)

Eu acho que é você conseguir levar a pessoa de um lugar para o outro. As pessoas às vezes dizem que você não tem que pegar a frente, que o professor tem que deixar o aluno, mas, às vezes, os alunos não têm muito o caminho, eles não sabem. Então, eu acho que é ser essa referência, para conduzir essa pessoa de um lugar para um lugar que ela, como foi comigo, graças a uma professora eu me identifiquei com isso, me desloquei para o lugar que eu acho que eu tenho que assumir para a sociedade. (E21)

Ser professor é ser, talvez, exemplo, uma maneira de mostrar para o aluno que o mundo tem solução, que ele tem que criar essas soluções para os problemas do mundo. (E24)

Importante ainda ressaltar que, apesar desse componente vocacional no sentido do trabalho docente, ocorre também a queixa de descrédito da profissão, que funciona como

um tipo de ressentimento com a sociedade devido a uma perda de *status* da profissão. Nesses casos, a vocação, embora, amenize o desgaste do trabalho, não impede uma consciência dessa queixa (VILLAS BOAS; MORIN, 2016a, ANTUNES, 2009, 2011, POCHMAN, 2014, FARIA, 2017, AISENSEN *et al.*, 2020, BERNAL-TORRES; PERALTA-GÓMEZ; THOENE, 2020, MATTEI; HEINEN, 2020, SILVEIRA *et al.*, 2022, BUNDERSON; THOMPSON, 2019):

Ah, professor para mim é o mestre. Eu acho que a gente merecia, não é questão de salário, mas ter mais valor para a sociedade para a família e para os estudantes. (E6)

Os professores não são tão bem vistos como antigamente. Professor hoje é visto como aquela pessoa que tem uma profissão desvalorizada, e os próprios alunos e pais não tem mais aquele respeito pelo professor. É aluno batendo boca com o professor, pais batendo boca com o professor, você não tem diálogo. (E23)

Nessa perspectiva, o trabalho docente pode ser representado negativamente devido à sobrecarga ocasionada pelas responsabilidades que a sociedade lhes atribui. Apesar dessas condições, há um senso de obrigatoriedade que os leva a continuar exercendo essa função, reconhecida como uma função nobre e necessária (BUNDERSON; THOMPSON, 2009, ROCHA; PEREIRA-FERREIRA, 2021, NETA; CARDOSO; NUNES, 2021), havendo, inclusive, um comprometimento afetivo com a atividade, o que reforça a vocação como categoria corrente nos relatos dos(as) entrevistados(as).

Nessa geração em que a gente vive, ele tem se tornado aquela pessoa que é responsável pela vida dos alunos. O aluno está com problema de aprendizagem a culpa é do professor. Não enxerga que o professor realmente é uma peça importante do todo. (E1)

Não temos muito valor não é aquele profissional tão valorizado eu sou mãe, sou educadora, sou amiga, sou confidente, sou psicóloga eu sou um exemplo para eles. (E3)

Me sinto quando eu consigo ver que os alunos entenderam aquele conteúdo. O professor de apoio tem que ser tão bom ao ponto de chegar o momento que o aluno não precise mais do apoio. (E23)

A visão do trabalho docente como missão ou responsabilidade social mostra como a docência é um trabalho fortemente caracterizado pelo vocacionamento, não apenas causado pelo bem-estar e autossatisfação, mas pela preocupação com os resultados de seu trabalho para o outro (ANDRADE; TOLFO; DELAGNELLO, 2012, BUNDERSON; THOMPSON, 2009, BUNDERSON; THOMPSON, 2019, SUN; LEE; SOHN, 2019,

MADERO, 2020, COSTA; PAIVA; RODRIGUES, 2021, ROCHA; PEREIRA-FERREIRA, 2021, SILVA; DOURADO, 2022).

Ser professor é ser educador, é formar, é ser gigante é construir futuro, é pensar no Brasil. Buscar mudanças para a sociedade. Todo professor é um sonhador de um mundo melhor. Ele pratica o caminho da mudança(E4)

Professor para mim não é nem quem ensina, mas é mais quem mostra o caminho. Quem incentiva, quem escuta, quem mostra as opções, quem mostra o conteúdo. Ensinar de várias maneiras mesmo com tanta dificuldade. Mesmo com a sala toda cheia. (E6)

Como professora, eu estou formando cidadãos, estou formando pessoas que vão, depois, serem adultas numa sociedade e que precisam ter ética, ter consciência da sociedade que vivem, ter consciência de si mesmas, de si próprias, e atuar nessa sociedade. (E18)

Só essa questão mesmo da democracia, da autonomia das escolas. Das escolas terem uma margem de liberdade maior para atender o público, de acordo com o que o público precisa. Porque, o que que esses meninos precisam? O que eles precisam, o que eles demandam, é o entendimento do mundo, e de como eles vão circular nesse mundo para sobreviver. Então é entender os problemas que os afetam, que não são problemas deles, porque, às vezes, você vive num mundo onde todo o seu fracasso e o seu sucesso dependem de você mesmo, e não, existe um contexto, existe uma estrutura que vem de cima para baixo. Como que ele pode relacionar com isso, driblar isso e avançar em cima de disso? Então, essa falta de autonomia da escola, de enxergar o aluno, eu acho que é isso que provoca o desinteresse do aluno. Para que que você vai ensinar determinada coisa? O que vai acrescentar na vida desse aluno? Como que você contextualiza, traz aquele conteúdo, para a realidade do aluno? Você tem que trabalhar a realidade dele, porque senão ele não tem interesse. Quando você trabalha a realidade dele, ele tem total interesse. (E18)

Note-se que o outro, por sua vez, conforme mostram as entrevistas pode ser pluralizado, de modo que a preocupação com o trabalho em prol do outro se torna um trabalho em prol da sociedade ou em prol do país. Desse modo, o sentimento de prazer, autoidentificação e autorrealização também aparece associado a essa missão assim como o sentimento de necessidade que levou, e leva, o docente a executar esse trabalho (ANDRADE; TOLFO; DELAGNELLO, 2012, BUNDERSON; THOMPSON, 2009, BUNDERSON; THOMPSON, 2019, SUN; LEE; SOHN, 2019, MADERO, 2020, MATTEI; HEINEN, 2020, SILVEIRA *et al.*, 2020, RÓZANSKI; ARDICHVILI; BYUN, 2020, COSTA; PAIVA; RODRIGUES, 2021, ROCHA; PEREIRA-FERREIRA, 2021, PEREIRA; PAIVA; IRIGARAY, 2021, 2022, SILVA; DOURADO, 2022).

É porque eu ainda acredito nisto. Eu quero aposentar neste cargo e logo depois eu vou repensar se eu continuo ou não na prefeitura se eu vou só para o ensino

superior. É o que eu queria fazer e é o que eu faço. E é o que eu sei fazer com tranquilidade. (E5)

Hoje porque eu tenho um projeto pessoal. Como eu disse eu tenho prazer em ensinar. De cuidar, de ensinar, de apontar caminhos. (...) Então hoje eu sou professor porque eu estou neste processo de conquista, de construção de algo melhor para mim. (E14)

Porque eu imagino uma sociedade melhor, e acho que essa sociedade melhor passa pela educação. É uma questão muito ideológica minha mesmo, de ver a possibilidade de a educação melhorar a nossa sociedade. (E15)

Eu vejo como missão para mim (E21).

Desse modo, a docência se coloca como uma missão que é a própria fonte de prazer para o docente, sendo com ela e por ela que o professor se realiza como sujeito de determinada profissão (MATTEI; HEINEN, 2020, SILVEIRA *et al.*, 2020, RÓZANSKI; ARDICHVILI; BYUN, 2020). Por outro lado, essa missão também pode ser encarada pelo sujeito como condição para a própria sobrevivência. O que ocorre quando os sentidos do trabalho emergem da necessidade.

A análise das entrevistas aqui coletadas permitiu identificar como categoria emergente a necessidade como fonte de sentidos do trabalho. Assim importa salientar que tal categoria revela um viés utilitarista pelo qual o trabalho é exercido, ou uma atividade despótica, autoritária e/ou imperativa. A ocorrência da categoria necessidade aponta que a escolha profissional não atende a um desejo próprio da maioria dos docentes entrevistados. Nesse caso, o trabalho docente atenderia a uma necessidade, mais do que a uma vocação, que é a segunda categoria na qual os resultados mais incorreram.

A falta de opção foi o principal fator apontado pelos docentes. O desemprego, a mudança de carreira ou a proximidade com o lugar onde mora foram outros fatores levantados. O trabalho pela necessidade se relaciona com a sobrevivência do indivíduo, e não com o prazer (BASTOS; PINHO; COSTA, 1995, ANTUNES, 2009, ANDRADE; TOLFO; DELAGNELLO, 2012, MICHAELSON, 2019, MATTEI; HEINEN, 2020, SILVEIRA *et al.*, 2020). Com esse enfoque, encontra-se o depoimento seguinte:

Eu sou formada em letras. Fiz por necessidade, talvez. Não foi minha primeira opção. Era a opção que eu tinha na cidade que eu morava. A empresa que eu trabalhava fechou, eu assumi como minha verdadeira profissão (E7).

A professora 7 mostra que o trabalho docente foi a única opção encontrada para garantir a sobrevivência, mostrando que o trabalho pode ser exercido mediante uma adequação a circunstância dada. Já a professora 13 coloca o trabalho docente como um meio oportuno de sobrevivência graças às condições encontradas no território:

Perdi meu emprego e me vi perdida sem qualificação já com meu primeiro filho no braço precisei trabalhar. Escolhi trabalhar dentro do aglomerado. Na educação nunca ficaria desempregada porque aqui tem muita criança. (E13)

A educação, conforme o depoimento de E7 e E13, mostra-se ainda como uma saída para a necessidade de emprego, absorvendo profissionais movidos, puramente, pela necessidade de trabalho. Já os entrevistados E4 e E7 mostram que mudanças na trajetória profissional motivaram escolhas que levaram ao exercício da profissão docente:

Quando me formei em Geografia, eu não era professor, trabalhava num banco público, o banco foi privatizado, e eu resolvi tomar outro caminho. Foi uma mudança de carreira. Não foi uma escolha, foi uma mudança de percurso, eu não sairia daquele lugar se não houvesse a modificação da privatização do banco, eu não desgosto de ser professor, porém não foi uma escolha, foi um caminho posterior. (E4)

Note-se a precarização no mercado profissional dadas por mudanças no universo empresarial, em que a docência deixa de ser opção para se tornar a opção restante. Por outro lado, E7 mostra que não apenas a profissão pode ser exercida por necessidade, mas também o curso de formação. Assim, a profissão docente é tida como uma última opção em caso de necessidade, semelhantemente a um emprego de baixa qualificação profissional, o que leva a uma representação negativa sobre o trabalho docente (ANTUNES, 2011, MACHADO; GIONGO; MENDES, 2016, ARAÚJO; MORAIS, 2017, PETRI; GALLON; VAZ, 2018).

Eu não escolhi. Não foi meu primeiro desejo. Eu fiz a faculdade de Letras, ponto. Eu precisava fazer uma faculdade. A única opção que tinha perto de mim era de Letras. Eu não trabalhava como professora. A empresa que eu trabalhava fechou. A opção que eu tive na hora foi esta. Foi dar aulas. Aí ok, entrei na escola meio que por necessidade, mas eu não me arrependo 100 % de ser professora. Só que eu acho que muita coisa tinha que ser melhorada. (E7)

A desidentificação com a profissão docente pode ser vista como um reflexo do desprestígio social da profissão, já que o acesso ao trabalho docente significa, em contrapartida, a falta de acesso a outros empregos (BERNAL-TORRES; PERALTA-GÓMEZ; THOENE, 2020, PEREIRA, 2021, NETA; CARDOSO; NUNES, 2021).

Eu não escolhi ser professora. Ser professora foi uma consequência do que eu escolhi estudar e conhecer não foi um processo fácil me reconhecer como alguém que ensina, foi muito difícil. Demorei muito a aceitar a nomenclatura de Professora, me incomodava. Durante muito tempo não foi uma escolha, a vida me levou a ser professora. (E11)

Para alguns casos, a escolha quanto à formação acadêmica como forma de garantir ascensão ao mercado de trabalho e aponta a formação acadêmica como única opção para garantir o acesso ao mercado e trabalho e alguma ascensão profissional. Esse caminho também é determinado pela escolha de cursos superiores na área de Ciências Humanas, como Letras e História, havendo também uma quebra de expectativa entre o que se espera do trabalho e o que encontra nele (AISENSEN *et al.*, 2020, VENTURA *et al.*, 2021):

Eu nunca quis ser professor. Como as pessoas advindas da classe econômica mais baixa, famílias desestruturadas, pouco poder econômico, eu tive oportunidade de fazer faculdade e fiquei entre História e Letras. Eu achei que iria entrar na faculdade e sair um expert em inglês. Me frustrei. Pela falta de base anterior. De não ter feito um curso de língua. pela escola pública não oferecer uma qualificação adequada. Eu escolhi Letras por causa do inglês e da música e foi aí que eu me tornei professor de Inglês. (E14-2)

A influência da família na determinação da profissão docente também pode ocorrer de maneira marcante, como mostra E18, que aponta a área de formação e a profissão docente como um percurso natural e inevitável, marcado pela falta de opção e de possibilidade de mudanças. Assim, a profissão docente é vista como única alternativa de determinados cursos superiores, estagnando a possibilidade do trabalho como atividade edificante e desafiadora que possibilite um futuro profissional melhor (MORIN, 2002, CROMPTON, 2010, IRIGARAY *et al.*, 2019, MORIN, 2019):

Eu venho de uma família de professores. Na minha família as mulheres são professoras, é uma coisa, para mim, natural. E eu cursei História, e História não é um curso que dá muita opção, então, apesar de você poder cavar outras coisas em História, o básico é ser professor. Então acabou que o curso que eu optei por fazer na universidade tinham poucas opções de trabalho. (E18)

Em contrapartida, E19-2 reforça que a formação se torna um condicionante para o exercício da profissão, de modo que a escolha da formação se torna um redutor de opções em que o trabalho docente aparenta proximidade com o trabalho degradante (BERNALTORRES; PERALTA-GÓMEZ; THOENE, 2020, PEREIRA, 2021, NETA; CARDOSO; NUNES, 2021).

Pela minha formação mesmo. Não tenho muitas escolhas a não ser a sala de aula. (E19)

A escolha do trabalho docente também se dá por uma questão de sobrevivência, evidenciando o sentido do trabalho, nesses casos a necessidade como uma de suas básicas estruturas (BASTOS; PINHO; COSTA, 1995, ANTUNES, 2009, ANDRADE; TOLFO; DELAGNELLO, 2012, MICHAELSON, 2019, MATTEI; HEINEN, 2020, SILVEIRA *et al.*, 2020).

Hoje por falta de opção. E eu também deixei as coisas acontecer porque ser professor te suga muito. (...) Então eu sou professora hoje por falta de opção e porque eu me acomodei. E também não tenho como fazer duas coisas ao mesmo tempo. (E7)

Eu estava quase abandonando, de verdade, essa área da educação. Aí, coincidentemente me efetivaram. Aí eu ando buscando outras alternativas para conciliar com a de professora, porque eu realmente acho que é uma profissão que ajuda outras pessoas, mas é extremamente desgastante. Eu gostaria de conciliar com outras coisas. (E20)

Então, falta de opção. Eu fiz a faculdade, aí eu falei “não vou para a sala de aula”, mas foi o que eu consegui. Tanto que eu consigo sala de aula esporádico, às vezes eu trabalho 3 ou 4 meses no ano, porque esse negócio de designação é meio complicado. Aí eu tenho que ver os concursos e tal, fui investir em outra área, área técnica, mas o salário também não é tão bom. (...) Então é coisa que eu quero conciliar, mas foi no início, por falta de opção, foi o que apareceu para mim. (E23)

A partir de tais relatos, é possível identificar um processo de instrumentalização dos sentidos do trabalho, ao passo que a “falta de opção” torna-se o fator mais preponderante das escolhas dos professores. Em alguns relatos, torna-se possível ainda identificar uma relação que o entrevistado busca fazer entre a necessidade e um sentimento de recompensa pelo convívio com os alunos (BUNDERSON; THOMPSON, 2009, COSTA; PAIVA; RODRIGUES, 2021):

Bom, é muito essa relação com os alunos. E não que seja uma relação sem conflitos, não é essa a questão, é sempre esse pensar que eu posso proporcionar para o outro um ambiente de aprendizado. Então isso, para mim, é importante. (E8)

Em outras situações, o trabalho docente como necessidade tem um sentido mais pragmático e utilitarista, sendo o sentido do trabalho docente relacionado a uma funcionalidade (COSTA; PAIVA; RODRIGUES, 2021):

Ser professor é um facilitador. Na realidade, é aquele que faz esse trânsito entre o conhecimento consolidado e aquilo que o estudante vai processar disso. Então é um facilitador desse contato. (E8)

Ser professor é intermediar o crescimento dos alunos. Fazer um papel de mediador, de apoio, para que o estudante possa ter o seu protagonismo e alcançar seus objetivos em vida. (E9)

Ser professora é construir e compartilhar conhecimento, trabalhar a sociabilidade e socialização de crianças e adolescentes. (E18)

Conforme pode ser observado nos trechos citados, esse sentido dado ao trabalho poderia consistir em um tipo de engajamento, que transforma o esforço do professor no cumprimento do que ele acredita que seja sua tarefa ou que seja a meta da escola em que ele atua (COSTA; PAIVA; RODRIGUES, 2021). Notavelmente, a necessidade, em alguns casos, aparece fortemente relacionada à ideia de autoidentificação, assim como se discute nas linhas que se seguem.

5.3.2 A emergência do sofrimento como sentido do trabalho docente e seus contrastes com a autorrealização

Um ponto importante a ser ressaltado nesta pesquisa refere-se à emergência das vivências de sofrimento e de autorrealização e suas respectivas relações com a construção dos sentidos dos trabalhos dos professores em pauta. A categoria sofrimento aponta um estado negativo do sujeito em relação ao trabalho. Já a autorrealização implica um estado de satisfação do sujeito em sua relação com o trabalho. Essas duas categorias, assim, se colocam como importantes para a melhor compreensão uma da outra.

O sofrimento consiste em um estado de insatisfação com o trabalho, que pode se manifestar, por exemplo, nas expressões de estagnação e frustração, características de adoecimento mental (ANTUNES, 2005, ROSSO; DEKAS; WRZESNIEWSKI, 2010,

IRIGARAY *et al.*, 2019, NETA; CARDOSO; NUNES, 2021). Tais percepções podem ser evidenciadas, por exemplo, no depoimento da professora 2.

Educação está muito difícil, pais transferem a responsabilidade de educar para a gente, escola vira um depósito de alunos bagunceiros (...) estou muito desapontada com as escolas em geral, não pretendo continuar sendo professora. Ser professor não depende só de você, não vejo resultado no próprio trabalho, tem me deixado bastante frustrada procurando um jeito para ir para outro ramo. (E2)

Em outros relatos, é possível identificar sinais de esgotamento decorrente de seu trabalho:

Não sabia muito bem o que eu ia fazer quando entrei para o curso de História. Mas, ao me deparar com a sala de aula, eu acabei gostando da dinâmica da sala de aula e fiquei por aí. Não sei até quando eu vou aguentar, mas por enquanto sou jovem, estou indo. (E15-1)

Comecei a trilhar esse caminho, mas eu cansei e desisti de continuar uma qualificação. E aqui estou agora (E20-1).

O trabalho docente aparece representado negativamente devido, também, à sobrecarga ocasionada pelas responsabilidades que a sociedade lhes atribui. Os relatos anteriores também mostram como as condições de trabalho e o sentido dessa atividade vão além dos limites do ambiente escolar, já que sobre os professores recaem responsabilidades que estão além da função. São capacidades que seriam responsabilidade da família e/ou do Estado (ANDRADE OLIVEIRA, 2020).

O professor, para a sociedade, é aquele que educa, aquele que forma, aquele que instrui, aquele que conduz. Na prática, em algumas comunidades o professor é cuidador, em outras ele é formador, mentor. Fica cuidando da disciplina do aluno, do respeito, se bate ou se não bate, se briga, se respeita ou não respeita. O papel do professor depende muito da comunidade em que ele está. (E4)

Para a sociedade hoje em dia, fica parecendo que a escola é um depósito dos seus filhos, de muitos filhos. Eu acho que a família deveria caminhar junto com o professor e frequentar mais a escola. participar mais das coisas da escola. hoje em dia a gente não pode fazer nada, não pode corrigir direito. Se você chama a atenção do aluno, você já vira inimiga do aluno e da família também. A gente é cobrado o tempo todo. E também, se a gente não tiver disciplina na sala de aula, não tiver um ambiente saudável para trabalhar, fica muito difícil. (...) E ele mesmo com baixo salário, se ele tiver o respeito, tiver o reconhecimento que ele está buscando o melhor para educar este adolescente. (E6-)

Na verdade, acho que seria meio ilusão, né. Para a sociedade, para mim, a visão tinha ser daquele profissional que sai de casa para trabalhar e ensinar uma disciplina. E a pessoa, claro que de acordo com a idade, se é criança teria que ter coisas de criança, mas ela tinha que ter exemplo e educação básica em casa. Fazer limites, saber respeito. Tudo dentro de casa. Quando é adolescente, te confronta porque não tem isto desde sempre. Aí a pessoa tem 15, 16 anos ela não tem limite,

não tem respeito, ela acha que pode usar o celular o tempo todo. Pode entrar e sair da sala o tempo todo. Então, este respeito que se aprende em casa não tem. (E7)

Hoje a preocupação dos pais é menor com os filhos, e acaba que o professor assume um pouco desse papel. Então, parte do respeito que os alunos têm é um pouco dessa figura, do professor assumindo um papel meio familiar. (E15)

Os relatos mostram que o trabalho do professor, conforme o modo como é visto pela sociedade, torna-se múltiplo, complexo e heterogêneo, fazendo com que o trabalho com educação se coloque além da educação escolar, diluindo papéis da escola e família e Estado e colocando essa mistura sob a responsabilidade de um mesmo sujeito e/ou instituição: o professor e a escola (ANDRADE OLIVEIRA, 2020).

A tensão entre a representação coletiva e social do professor também evidencia a dificuldade de estabelecer um lugar social para o docente, um lugar preciso no mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, estabelecer um sentido coerente para a profissão docente (BUNDERSON; THOMPSON, 2009).

Eles ficam numa dúvida entre a importância deste professor e, de um outro lado, ele julga assim como uma pessoa que tem pouco tempo de trabalho, que trabalha meio horário, que reclama de um salário que não devia ter. Mas este valor que o professor precisa, não só financeiro, eu acho que este lugar do professor está um pouco desgastado. A gente é mal visto. Como aquele cara que não quer trabalhar, que faz greve. Então, o professor não é este Deus também. Apesar das pessoas passarem anos com professores à frente, este lugar do professor ainda é confuso para a sociedade. (E5)

Enxergam o professor como pessoas bem corajosas por escolhermos estar nessa profissão, porque está se tornando uma profissão que, eu já ouvi falarem, se tornou uma profissão obsoleta. Tem uma grande parcela da sociedade que enxerga o ser professor como, realmente, uma não escolha, acho que as pessoas não entendem o porquê de você ter escolhido ser professor, sendo que você poderia ser qualquer outra coisa. (E9)

Uma figura ambivalente. Eu acho que, ao mesmo tempo, eles reconhecem a importância do professor, eu acho que a educação nunca foi tão atacada, politicamente falando, a ideia do professor como doutrinador. Mas também não existe uma valorização, em termos financeiros. (...) Existe muito saudosismo na hora de falar “ah, a educação antigamente era melhor”. (...) Existe o momento do conflito com o professor, e que acaba sendo, muitas vezes, desrespeitoso. Na sociedade, existe uma necessidade de reconhecimento da figura “nossa, professor tem que ser valorizado”, mas ao mesmo tempo existe uma crítica muito forte do educador, hoje, no sentido de falar que ele não está fazendo o trabalho dele direito, por exemplo. (E15)

Fica claro nos relatos uma forte sensação de ambiguidades e ambivalências que permeia a ocupação do professor da escola pública, sendo ele obrigado a lidar com as

paradoxalidades que envolvem o complexo território de construção e significação do ser docente. A profissão docente, assim, ainda carrega o dilema de sua colocação e/ou representação social, sendo difícil estabelecer tanto as atribuições, e seus limites, quanto os sentidos do “fazer docente” para a sociedade (BUNDERSON; THOMPSON, 2009, SUN; LEE; SOHN, 2019).

As expectativas em relação à sociedade também são quebradas na construção desse sentido do fazer docente, sendo esse trabalho entendido dentro de uma valoração negativa, que é atribuída não ao indivíduo, mas à sociedade (VILLAS BOAS; MORIN, 2016a, ANTUNES, 2009, 2011, POCHMAN, 2014, FARIA, 2017, AISENSEN *et al.*, 2020, BERNAL-TORRES; PERALTA-GÓMEZ; THOENE, 2020, MATTEI; HEINEN, 2020, SILVEIRA *et al.*, 2022, BUNDERSON; THOMPSON, 2019, AISENSEN *et al.*, 2020, VENTURA *et al.*, 2021, NETA; CARDOSO; NUNES, 2021).

Como o pior tipo de funcionário. O professor público, ou o professor privado também, vê pessimamente também. Um sofredor, aquele que é agredido pelos alunos, aquele que trabalha muito e ganha pouco, o que é verdade, mas é uma pessoa que tem um trabalho difícil. Quando eu falo que sou professora, as pessoas falam “coitada!”, é o coitado, o professor é o coitado. Não tem prestígio social nenhum. Tem um prestígio social da boca para fora, mas, na prática, é um coitado. (E18)

A sociedade menospreza totalmente o professor. Na visão da sociedade, a gente não faz nada, a gente não trabalha, a gente faz greve... É isso que a sociedade vê do professor, como preguiçosos, que não merecem ter um salário bom (alguma coisa assim), como se a gente fosse culpado pela situação da educação de como ela é. (E19)

A sociedade em si, eu acho que ela respeita. O que eu acho que aconteceu ao longo do tempo, foi uma degradação, uma visão errada. A sociedade, em si, ela respeita muito o professor. Só que o Estado, eu acho que não valoriza tanto. (E21)

Profissão sem prestígio. Desvalorizados. Cuidadores dos filhos. Consultório, parque de diversão. (E23)

Conforme pode ser observado, a maneira como ocorre essa representação negativa atribuída ao trabalho docente sugere um sentido negativo em que o trabalho docente tem o sentido de sofrimento (PETRI; GALLON; VAZ, 2018, IRIGARAY *et al.*, 2019). Para além de todo sofrimento que permeia essa ocupação, torna-se interessante ressaltar nas entrelinhas das entrevistas um movimento por meio do qual se percebe uma perda de valor social do trabalho do professor, em especial, o de escola pública. Nesse sentido, torna-se contraditório pensar que uma ocupação teoricamente prestigiosa aos poucos assume uma

pecha que parece macular a identidade de seus profissionais. Observam-se aqui indícios de que a teoricamente “prestigiada profissão docente” aos poucos vem assumindo características de um trabalho sujo, estigmatizado e marginalizados (PEREIRA; PAIVA; IRIGARAY, 2022), sendo este um ponto profícuo para futuras investigações.

Nesse sentido, a baixa valorização social torna-se um vetor importante para falta de autorrealização dos entrevistados. Assim, a projeção do sentido do trabalho docente como sofrimento também pode decorrer da falta de autorrealização, o que leva a adoecimento, estresse, trabalho degradante, frustração, etc. No caso, o adoecimento e frustração são indicadores do trabalho como sofrimento.

Basicamente 0. Eu adoeci, estresse o tempo todo, é revoltante ver alunos querendo dormir, enquanto você está lá na frente ensinando, alunos afrontando professores. Então, além de não ter o respaldo da Secretaria de Educação, que não nos auxilia em nada e os professores é quem sempre estão errados, ainda vem os pais reclamando de tudo. Então, eu estou totalmente frustrada e doída para sair dessa profissão. (E2-6)

Na maioria das vezes a gente fica frustrado. Mas eu acho frustrante, tanto pela questão do salário, tanto pela questão da estrutura da educação, e também pela forma de como é essa relação com os alunos, e até mesmo entre os professores. Tanto que eu estou fazendo direito, estou fazendo outra graduação. (E 19-6)

Esse sentido negativo do trabalho, manifestado, no caso, como frustração, passa pela quebra de expectativa com aqueles para quem o trabalho é dirigido: o corpo discente. A perda de expectativa revela uma dissimetria entre a vocação do professor e o rendimento apresentado pelos alunos, rendimento que também pode contar como parte das condições do trabalho docente. Pode-se pensar também na quebra de expectativa trazida pelo engajamento sem recompensa (MADERO, 2020, MESQUITA, 2020, COSTA; PAIVA; RODRIGUES, 2021):

Eu acho que a pergunta deveria ser ao contrário: “o quanto a gente se sente frustrado”, porque a gente se sente mais frustrado do que realizado. Eu percebo que um estudante não sabe as quatro operações, muitos deles, não sabem matemática básica, não sabe ler e interpretar um texto simples, isso me deixa frustrado. A gente tem muito mais estudantes abaixo do esperado do que um acima do adequado. Então, isso é frustrante. (E4)

Eu não me sinto realizada. Apesar que eu gosto da profissão. Nós somos obrigados a passá-los de ano, e isto também me deixa muito frustrada. Nós somos obrigados a passar todos estes alunos, e a gente vê que lá na frente vai prejudicar muito a vida deles. (E6)

Este modelo de educação tradicional e esta proposta pedagógica que nós temos, ela, na minha opinião, ela tira muito o censo e o sentido da educação como uma ferramenta de transformação. E aí a maioria das nossas aulas são assim uma luta para que a gente consiga atrair a atenção e o interesse dos alunos. A gente fica a maioria, a maior parte do nosso tempo lutando por disciplina, por um interesse forçado dos alunos porque espontaneamente a maioria deles não veem um sentido na escola, na minha opinião. Então, é uma frustração constante, mas, no meio deste mundo de desinteresse, a gente encontra por vezes alguns alunos interessados não só na matéria da gente, mas num conhecimento de vida, numa experiência de vida. O professor é muito mais que passar conteúdo. É abrir janelas, é mostrar possibilidades. E quando a gente consegue fazer isto. Muito de vez em quando, é o momento em que eu me sinto realizado. Na maioria do tempo, eu não me sinto realizado como professor e até por isto que eu carrego esta frustração que eu decidi fazer é investir em uma outra graduação. Então (...) sobre a realização como professor ela acontece muito de vez em quando, quando você sente que consegue ajudar o aluno de alguma forma não necessariamente com conteúdo. (E14)

Não. Quando eu consigo ajudar um aluno é muito bom, de verdade, mas na hora em que eu olho o que a gente representa para a sociedade, o quanto a gente recebe, que é uma desvalorização enorme... Me desanima um pouco, me desanima consideravelmente. (E20)

O engajamento do professor e mesmo sua vocação mostram que o retorno ou a compensação se tornam alimentadores ou motivadores dessa vocação, sendo que a falta desse retorno leva a sentimentos de frustração entre os docentes (MADERO, 2020, MESQUITA, 2020, COSTA; PAIVA; RODRIGUES, 2021).

Nesse contexto, as condições de trabalho, especialmente, as dadas pelo vínculo com a escola, e a estabilidade também são fatores importantes nessa significação, já que a estabilidade pode ser motivadora para o trabalho, ao passo que a rotatividade de profissionais pode levar à precarização das atividades, levando à representação do trabalho como um desafio baseado nas dificuldades que levam o trabalho a representar um mal-estar para o professor (ANTUNES, 2011, MACHADO; GIONGO; MENDES, 2016, ARAÚJO; MORAIS, 2017, IRIGARAY et al., 2019, ROZANSKI; ARDICHVILI; BYUN, 2020, NETA; CARDOSO; NUNES, 2021):

Bem variado, a grande maioria dos professores são efetivos, acho que uns 80% são efetivos, são poucos os contratados. Mas, em termos de tempo na escola, é bem variado também. Esse ano entraram junto comigo mais uns 5 professores, alguns eu sei que entraram no ano passado, desse último concurso que teve, essas últimas nomeações. E tem uma galera também que eu acho que a maior porcentagem está aqui de uns 3 a 5 anos, a grande parte, mas tem uma galera aí que está quase que desde a inauguração da escola, uma galera que está aqui a muitos anos. (E9)

2012 e durante os anos subsequentes que eu trabalhei, a maioria era de professores designados. A rotatividade era muito grande. Difícil de você conseguir desenvolver

um projeto de longo prazo justamente por causa desta rotatividade de professores, de profissionais. (E14)

Eu acho que a maioria é efetiva, mas eu não tenho certeza. Trocam muito de professor, tem muito professor designado, tem muito professor que entra de licença. O professor adocece. Quando estava na época da pós-pandemia, a gente ficava fazendo aposta para ver quem que ia adoecer naquela semana. “oh, fulano ainda não teve covid, vai ter”, e tinha! A gente adocece muito, e isso gera muita substituição, a gente fica doente aqui dentro. É insalubre, principalmente aqui no (falou o nome da escola), a gente está nessa obra, que começou na pandemia. A gente já voltou da pandemia aqui. Então rinite, sinusite, quando tinha a covid e a gente vinha trabalhar de máscara, mas os meninos te abraçam, como que você não vai abraçar esses meninos? (E16)

Não, aqui agora tiveram bastantes nomeações. Agora, com esses últimos anos, teve a nomeação dos efetivos. Mas esse é um problema desta escola, tem ajustamentos racionais nessa escola, quando os professores pedem, por questão de saúde, para sair da sala de aula, e também a questão de muita designação, às vezes, dá uma certa instabilidade na questão da continuidade ou da pedagogia da escola. Então, realmente, o designado, não é nem uma questão de não gostar dos designados, é uma questão da instabilidade, você está sempre lidando com designados, pessoas novas, que você não sabe como são, como que trabalham. Então, aqui é um meio a meio, mais ou menos um meio a meio, designados com efetivos. (E18)

Eu estou desmotivada, por conta de, querendo ou não, ser só o “cumpra-se” e não olham o lado do professor, então, o professor hoje se transformou num objeto. No começo do ano, eu tive covid, e aí a licença foi até sábado, na sexta eu quebrei o dedo do pé, então veio também mais atestados, e não foi porque eu quis, foram coisas que estavam propícias. Porém, eu tive que voltar antes de ter um retorno ao médico (do qual eu acredito que ele me daria mais tempo de afastamento), porque, se eu passasse mais de 60 dias afastada, eu perderia parte do meu cargo. Então, realmente, são coisas que eles não veem que nós somos seres humanos, que estão trabalhando, que existem seres humanos aqui. Ontem mesmo na rua me deparei com aluno, e ele “oi, professora, tudo bem? Ganhei bolsa...”, você vendo seus alunos formando, tive alunos formando em medicina. Então é vendo isso que você pensa “nossa, eu contribuí para ele estar ali”, mas em contrapartida tem uns aí que não conseguem e a gente se sente impotente e vê que realmente, mesmo dando nosso espírito aqui, a gente não é nada. É o famoso “você trabalha ou só dá aula?”, “você não fez mais do que a sua obrigação”. Então isso mexe um pouquinho com a gente. (E2)

Bom, é o seguinte, tomara que nós sejamos mais valorizados, porque nós estamos fazendo papel, muitas vezes, de pai e mãe. Porque às vezes o aluno não tem isso em casa. (E22)

Os depoimentos também mostram que outro fator de precarização do trabalho e adoecimento é a própria estrutura física da escola, estrutura física que se coloca como um condicionante para se estabelecer o trabalho dentro de um sentido positivo ou negativo (ANTUNES, 2011, MACHADO; GIONGO; MENDES, 2016, ARAÚJO; MORAIS, 2017, IRIGARAY *et al.*, 2019, ROZANSKI; ARDICHVILI; BYUN, 2020, NETA; CARDOSO; NUNES, 2021). Desse modo, aqui se podem perceber fortes indícios de que o esvaziamento de sentidos do trabalho observado em alguns relatos dar-se-ão em função

dos reflexos da precarização e do escamoteamento das relações de trabalho do professor da rede pública de ensino.

Em contraponto ao sofrimento, a categoria autorrealização mostra um estado de satisfação ou bem-estar com o trabalho, que pode se manifestar, inclusive, na expressão de gratidão ou de paixão pelo que se faz. Esse delineamento, por sua vez, permite compreender melhor como se concebe o trabalho sentido do trabalho como sofrimento. A autorrealização consiste em de fazer o que se gosta e de experimentar gratidão por isso (MORIN, 2002, ANDRADE; TOLFO; DELAGNELLO, 2012, PEREIRA, PAIVA; IRIGARAY, 2021, SILVA; DOURADO, 2022), como mostram os depoimentos seguintes:

Agradeço muito pelas oportunidades que eu tive na vida: poder estudar. (...) continuei estudando e hoje estou quase concluindo o mestrado também (E1)

Gosto do que eu faço, vim ser professora por vontade própria (...), era realmente o que queria sempre gostei da matéria que leciono. (E3)

Escolhi uma profissão que eu gosto e pretendo continuar nela (E5)

Sou apaixonada pela profissão (E9)

Amo a minha área (E10)

Sempre quis ser professor (E21)

A representação do trabalho docente como autorrealização se relaciona com a satisfação de um desejo sempre buscado. O que não significa que haja desconhecimento das dificuldades relativas à profissão (MORIN, 2001, 2002, ANDRADE; TOLFO; DELAGNELLO, 2012, BUNDERSON; THOMPSON, 2019).

Desde nova eu já tinha essa vontade, mas não tive oportunidade. Sempre trabalhei com dentista e sempre querendo essa área, daí quando eu tive a oportunidade eu fiz o curso. É uma coisa que eu sempre quis. (E10)

Por vocação, não tenho nenhuma dúvida disso. Não teria outros motivos (E12)

Uma escolha natural da formação. Sairia da universidade ou como pesquisador ou como possível professor de escola. Mas por enquanto eu me sinto realizado enquanto professor, apesar dos pesares. (E15)

Em alguns casos, a persistência em se tornar professor, mesmo frente a outras opções ou a outras atividades exercidas, reforça o sentimento de autorrealização (ANDRADE; TOLFO; DELAGNELLO, 2012, BUNDERSON; THOMPSON 2019, MATTEI; HEINEN, 2020):

Considerando que essa foi uma profissão que eu escolhi, não me foi imposta, e eu tenho possibilidade de mudar de área atuação, eu me sinto uma pessoa muito realizada. Eu percebo que eu contribuo para o desenvolvimento dos meus estudantes, por mais problemas que a educação brasileira tenha, eu me sinto realizada nessa profissão. (E1)

Porque eu gosto mesmo, eu gosto. Já tive outras opções, trabalhei em banco, já trabalhei em financeiro, trabalhei em siderurgia, mas o meu foco mesmo, que eu gosto, é dar aula. (E22)

As características da própria profissão satisfazem ao trabalhador, sendo também um fator importante na escolha dessa profissão. Nesse sentido, o fato de trabalhar diretamente com a mudança de história do outro e, em alguns casos, com pessoas que se encontram à margem social parece atuar diretamente na promoção da autorrealização (VILLAS BOAS; MORIN, 2016a, 2016b, MATTEI; HEINEN, 2020), apesar de todo sofrimento que a ele está interligado.

era uma coisa muito boa, sempre gostei e até mesmo por aquela coisa “ah, você pode optar por trabalhar por meio horário, você tem férias junto com a família”, enfim. Então eu entrei na docência por isso. (E3)

Eu gosto de interagir, gosto de interagir com pessoas. Gosto de aulas dinâmicas, dinamismo, interação. E gosto de ensinar. (E24)

A profissão docente, nesses casos, coloca-se como um ponto de chegada de uma busca movida pelo professor (ANDRADE; TOLFO; DELAGNELLO, 2012, BUNDERSON; THOMPSON 2019, MADERO, 2020, MATTEI; HEINEN, 2020). Um ponto importante ainda a ser salientado é que a autorrealização aqui descrita se entrelaça à categoria vocação, refletindo um caráter de dependência mútua entre eles. Na outra margem, é possível perceber algumas ambiguidades entre autorrealização e sofrimento.

Embora haja autorrealização, esta nem sempre corresponde à percepção total do docente, havendo uma ambiguidade entre o sentido do trabalho como prazer e sofrimento, já que há também queixas, como aquelas relacionadas ao salário, à burocracia, ao excesso de exigências e de trabalho, realizado, em parte, depois do expediente. Por essa razão, encontra-se também uma ambiguidade entre categorias, aparentemente, opostas, como autorrealização e sofrimento. Assim, há alguns depoimentos em que a insatisfação prevalece sobre a autorrealização, ao passo que, em outros, a autorrealização prevalece

sobre a insatisfação (MORIN, 2001, PETRI; GALLON; VAZ, 2018, IRIGARAY *et al.*, 2019, PEREIRA 2021).

Me sinto realizado, em partes, na questão da profissão e da forma de retorno dos alunos, em partes, é a questão salarial, porque eu acho que o professor é o que ganha menos, aquele nível superior que tem um salário menor, e que trabalha muito, porque, ao contrário do que muitas pessoas imaginam “ah, porque são só 4 horas por dia”, a quantidade de coisa que a gente faz fora da escola, a relação, porque o professor não consegue se desligar, ele fala assim “na sexta-feira eu vou para casa e acabou o meu trabalho” não, você sempre está pensando no planejamento, sempre está pensando que você tem que corrigir tais coisas, que você tem que preencher diário... São muitas coisas que o professor faz fora da sala de aula, então isso é uma questão. (E8)

Eu não me imagino fazendo outra coisa e eu sou realizada exercendo. E o que acontece é que uma grande parcela do tempo da carga horária do professor ocupada com outra coisa que não é exercer a profissão de professor, e isso é o que torna essa nossa insatisfação. O que cansa, o que deixa a gente chegar no final do ano exaurido, é o que está além das salas de aula, o além do que eu acredito que seja o trabalho que o professor tem que fazer. Hoje o professor tem que ser psicólogo, tem que ser tudo, e isso para mim não é problema, isso faz parte da mediação, faz parte da função do professor. É a parte burocrática mesmo, é a parte que não deixa nosso trabalho andar, aquela coisa que a gente planeja para fazer e daí vem aquela burocracia de sempre e não deixa a gente fazer, e assim a gente vai se frustrando. (E9)

A minha realização profissional está em 90%, porque é a carreira que eu escolhi, o que me faz feliz é estar na sala de aula. A falta de reconhecimento, tem dia que deixa a gente bem desanimado. (E10)

É ambíguo porque, ao mesmo tempo que eu gosto muito do que eu faço e eu vejo, muitas vezes, que eu tenho um retorno positivo dos alunos de como eu faço, mas tem a questão, por exemplo, de todo ano ter que fazer uma greve para buscar uma melhoria salarial. A gente acaba se sentindo muito desvalorizado. Ao mesmo tempo que eu me sinto realizado no que eu faço, eu sinto que existe um passo que precisa ser dado em relação à essa realização, que é a valorização do profissional. (E 15-6)

Muito, me sinto realizada à profissão, não salarialmente, não socialmente. Mas a profissão em si eu faço bem, eu gosto de fazer. Então é cansativo, paga-se pouco, mas, a profissão em si, o contato com os jovens, o contato com as crianças, é muito gratificante. (E18)

Na maioria dos depoimentos, a causa da insatisfação é o salário, visto como um indicador da falta de reconhecimento do trabalho docente. Se há relatos em que o baixo salário é compensado pela vocação do professor, há outros em que o baixo salário é a descompensação pela dedicação ao trabalho, o que remete ao problema do trabalho vocacionado e engajado, conforme mencionado anteriormente, mas sem compensação por esta postura (MORIN, 2001, PETRI; GALLON; VAZ, 2018, IRIGARAY *et al.*, 2019, PEREIRA; PAIVA; IRIGARAY, 2021).

5.3.3 O sentido do trabalho docente e a autoidentificação

A autoidentificação permite ao sujeito projetar uma imagem de si através de sua atividade laboral, seu pertencimento a um território, suas vivências religiosas, seu vínculo familiar. Uma primeira consideração a ser feita diz respeito à centralidade do trabalho para os(as) entrevistados(as). Tal centralidade é dada pela relação entre o modo como o indivíduo se identifica com sua profissão e como ele se relaciona com os outros a partir dela. Essa centralidade afeta a própria autoidentificação dos entrevistados, o que é evidenciado pelo fato de a maioria se apresentar, em resposta à pergunta 1, como professor(a), alguns(algumas) realçando sua trajetória de formação.

Formada desde 2009 em matemática (E2).

Ser professora por vontade própria (E3).

Me tornei professor a partir dos 36 anos de idade (E4).

Professora, 22 anos na rede estadual (E2).

Sou professora desde 2016 (E7).

Observa-se, então, que o trabalho se torna um modo de se autoidentificar (RÓZANSKI; ARDICHVILI; BYUN, 2020, PEREIRA; PAIVA; IRIGARAY, 2021, 2022). Nesse processo de autoidentificação, o ser professor, em alguns momentos, partilha espaço com outras características do(a) entrevistado(a). Essas características autoidentitárias dizem respeito à religião, faixa etária, origem étnica, família, entre outras.

Uma pessoa que professa o cristianismo como religião (E1).

Eu sou um homem negro de 59 anos (E4).

Sou mãe, esposa, professora (E10)

Uma pessoa que trabalha, que quer fazer tudo pela família (E17).

Tais elementos, por sua vez, não diminuem a centralidade da atividade laboral nessa autoidentidade (RÓZANSKI; ARDICHVILI; BYUN, 2020). A autoidentificação constrói-se, também, por uma relação intensa e afetiva de autopertencimento à escola enquanto que

autoidentificação leva o sujeito a se colocar em um dado lugar social firmado pelo trabalho docente (PICHETI; CHAGAS, 2018, RÓZANSKI; ARDICHVILI; BYUN, 2020, PEREIRA; PAIVA; IRIGARAY, 2022).

É porque é o que eu faço realmente gostando de fazer, é o que eu gosto de fazer. (E10)

Eu sempre fui professora. “Ah, muda de profissão!”, eu tentei. Eu trabalhei 6 meses vendendo uma editora, com livros didáticos, mas o legal é dar aula. Eu não sei, não é a mesma coisa. Eu gosto disso, eu sou apaixonada. (E16)

Porque eu escolhi ser professora, porque eu gosto de ser professora, porque é a profissão que eu quis para mim. (...) Ser professora, para mim, não é bico, eu amo a profissão, eu estou no meu lugar, no lugar certo. (E17)

A inserção nesse lugar social, passaria também pela vocação manifestada pelo professor. Essa mesma vocação ajuda a estabelecer um lugar ao qual se pertence e, ao mesmo tempo, um lugar social ao que se pretende chegar a pertencer (BUNDERSON; THOMPSON, 2009, 2019, SUN; LEE; SOHN, 2019, MADERO, 2020).

Dadas as representações de sentidos até aqui discutidas, nos tópicos que se seguem buscou-se analisar de que modo os sentidos do trabalho são influenciados considerando as dinâmicas espaço-territoriais apresentadas por Raffestin (1993).

5.4 As dinâmicas espaço-territoriais do “ser docente”

Raffestin (1993), ao estabelecer que a territorialidade se constitui com territórios concretos (espaços geográficos) e abstratos (idioma, religião, tecnologias, práticas culturais, etc.), permite compreender a relação das escolas visitadas para a coleta de dados com o território concreto e simultaneamente abstrato, pois elas ocupam um espaço geográfico e também abrigam uma prática social e/ou cultural que são as atividades de ensino-aprendizagem. Nas escolas onde ocorreu a pesquisa, observa-se ainda que a territorialidade e do território, fazem se defrontarem o desencanto social e a realização (EDUARDO, 2006), em parte, dada pela localização central (escola A), periférica (escola B) e de fronteira (escola C) do território, o que pode afetar a maneira como os sujeitos desse território representam seus fazeres (HOLANDA DA SILVA, 2009, FONTES, 2022).

As escolas tornam visível ainda a ocorrência dos territórios primeiros, territórios segundos e territórios terceiros (FERNANDES, 2009). Todas as escolas representam territórios primeiros, já que são espaços estabelecidos pela esfera governamental. As escolas B e C permitem depreender melhor o conceito de território segundo, dado que elas se encontram em localidades com vida social e atividade econômica ativa, por estarem em áreas residenciais e comerciais. Contudo, é a Escola C que traz mais aplicabilidade ao conceito de território terceiro, dado pelas relações sociais tácitas (aquelas mais rotineiras) como pelas relações tensas, envolvendo, por exemplo, a presença de tráfico de drogas.

Na interação entre sujeitos e territórios, observa-se que a participação da família, enquanto comunidade escolar, mostrou-se muito pequena nas três escolas. Na escola A, a família é mais presente e participa mais da vida dos alunos. Entretanto, não existe uma aproximação entre essas instâncias, uma vez que os alunos são de lugares diferentes e não existe uma comunidade educativa como referência, não se formando um pertencimento ao local.

Já nas escolas B e C, os pais participam pouco ou são totalmente ausentes, muitos por serem famílias desestruturadas ou por trabalharem muito. Existe uma aproximação maior nas escolas B e C com o trato com as famílias enquanto comunidade escolar por parte da gestão e também um convívio de professores, por alguns destes serem moradores na comunidade. Nota-se, nessas análises, que, nas três escolas, muitas famílias são ausentes das preocupações escolares, mesmo que a escola pertença ao território da comunidade.

Partindo de tais discussões, o quadro 4 apresentado a seguir descreve as categorias que emergiram nesta pesquisa, considerando o cenário previamente exposto, suas respectivas dinâmicas espaço-territoriais e a representação/construção dos sentidos do trabalho de professores da rede pública estadual de ensino de Belo Horizonte.

Quadro 4 – As dinâmicas espaço-territoriais do “ser docente”

Categorias	Códigos Analíticos		
Pertencimento	Bem localizada	Fácil acesso	Alunos esforçados
	Trabalho diferenciado	Não falta trabalho	Região nobre
	Alunos respeitosos	Funcionários cordiais	Alunos carinhosos
	Família participativa	Escola com prestígio	Tem diálogo
	Quebrar paradigmas	Ser da comunidade	Dou aula para meus vizinhos

Conflito	Sem segurança	Alunos preguiçosos	Alunos deprimidos
	Sem identidade escolar	Alunos agressivos	Sem recursos básicos
	Sem relação com espaço	Família desestruturada	Alunos desrespeitosos
	Público de aglomerado	Condições Inadequadas	Desafiadora
	Divisão de realidade	Alunos defasados	Medo
	Alunos Desinteressados	Condições precárias	Salas cheias
	Precisa de manutenção	Equipe dividida	Sem suporte do estado
	Sem suporte da família	Desvalorizados	Falta laboratório
Poder	Classe média	Projetos não saem	Acúmulo de funções
	Falta investimento tecnológico	Vaidade	Tratamento diferenciado
	Desvantagem em vários aspectos	Relações de conflitos	Autoritarismo
	Falta respeito e democracia (gestão)	Região privilegiada	Muda a gestão
	Diferença escola privilegiada	Somente a gestão tem contato	Exigência e cobranças
Formalidade	Falta de opção/contrato	Lidar com alunos com dificuldades	Falta material
	Patrimônio histórico	Difere o público	Sem vantagens
	Não existe favoritismo	Profissão	Muda é a gestão
Interatividade	Bom relacionamento com a gestão	Trabalho em equipe	Trabalhar perto de casa
	Participação da família	Escola maravilhosa	Comunidade cuida da escola
Exclusão	Alto risco social	Vulnerabilidade	Falta de projeto
	Inadequada	Precária	Região perigosa
	Violência perto da escola	Linear do crime	Sem acessibilidade
Pertencimento/Vocação	Mudar o mundo	Missão	Responsabilidade
	Transmitir conhecimento	Ser referência	Apaixonada pela educação
	Tenho bom relacionamento alunos	Trabalhar com inclusão	Dar exemplo
	Trabalhar com público de periferia	Realizar Transformação	O trabalho aqui é ajudar
Pertencimento e Autorrealização	Trabalhar com público de periferia	Lidar com o Desafio	Realização
	Liberdade para trabalhar	Gratificante	Papel social
	Respeitando a hierarquia	Satisfação	Acolhimento

Fonte: desenvolvido pela autora.

Tendo como base as categorias e respectivos códigos analíticos apresentados no quadro 4, nas subdivisões que se seguem, os dados são discutidos e analisados frente ao referido quadro teórico.

5.4.1 Dinâmicas espaço-territoriais de pertencimento

O pertencimento a um território, seja por se ter nascido nele, morar ou trabalhar nele, remete a uma forma de autoidentificação. Esse pertencimento pode ser um componente emocional, que se manifesta com um sentimento de pertencer a um dado espaço geográfico no qual o trabalho é exercido, influenciando sua significação (HOLANDA DA SILVA, 2009, SANTOS; GAVRILOFF; FRAGA, 2012, SARAIVA; CARRIERI; SOARES, 2014, PICHETI; CHAGAS, 2018).

Eu sou mineira, nascida em Belo Horizonte. (E1).

Moradora, nascida e criada no aglomerado. Sou uma pessoa aqui da comunidade (E14).

O pertencimento reforça a concepção de que o trabalho docente é importante para a escola e, ao mesmo tempo, para o território, dando ao sujeito uma sensação de pertencimento, dada a relevância de sua atividade para aquele território e para a manutenção dessa territorialidade (SACK, 1980, RAFFESTIN, 1993, BOLIGIAN; ALMEIDA, 2003, HOLANDA DA SILVA, 2009, SANTOS; GAVRILOFF; FRAGA, 2012, MISOCZKY *et al.*, 2012, AMBROZIO, 2013, PICHETI; CHAGAS, 2018).

Meu trabalho é muito importante aqui na escola, porque essa escola é muito organizada, a direção da escola é bastante presente na nossa vida. Então eu sinto que a minha importância é muito grande na escola. (E1)

Eu acho que eu tenho muita importância aqui, eu vejo pelos meus alunos, pelas respostas que eu tenho deles. Então hoje, o grupo, eu faço parte mesmo, eu visto a camisa, então eu acho que eu sou importante para o ornamento da escola. (E3)

Então eu acho que para essa escola, não sou insubstituível, mas eu sou um bom professor, eu gosto daqui, consigo organizar meu material, tenho um bom relacionamento com os alunos, então eu não sou insubstituível, porém sou fundamental, como um bom professor de Geografia e, como eu sou um professor comprometido, isso é fundamental para a escola. (E4)

Eu acredito que seja importante porque eu venho desta comunidade, do público. Eu sou parte do público que esta escola atende. Eu sou morador do aglomerado aqui. Eu convivo com os alunos aqui fora da escola, do ambiente escolar. Tem famílias que me conhece. Acho que a minha importância de uma certa forma é ser uma referência no sentido de que há outros caminhos para se vencer na vida porque, infelizmente, acho que esta é uma realidade do nosso país. (E14)

Essa escola é mais cômoda, para mim, porque ela é mais perto da minha casa. A escola melhorou bastante nos últimos anos, em termos de infraestrutura. (E18)

O pertencimento, tal como observamos nos depoimentos, coloca-se como uma convicção do sujeito em relação ao modo como ele imagina ser considerado por outros sujeitos daquele território. O pertencimento projeta, do sujeito e para o sujeito, uma imagem de essencialidade voltada para sua presença e para o seu fazer naquele território (RAFFESTIN, 1993, BOLIGIAN; ALMEIDA, 2003; PICHETI; CHAGAS, 2018).

Há também uma inter-relação mais forte entre os sujeitos que motiva o apego ou o senso de pertencimento ao território que se confunde com o engajamento, sobretudo no caso de territórios periféricos, em que esse engajamento se mostra mais forte (PARIMITA; PURWANA; SUHUD, 2021).

Ela é uma escola diferenciada das outras do Estado. O nosso grupo é muito unido. Existe um respeito mútuo. A gente vê pais todos os dias aqui querendo que seus filhos venham para cá. (E3)

Uma escola perto da minha casa. Uma equipe bacana. “Nessa escola eu fico com vergonha de não trabalhar. Eu fico com vergonha de não trabalhar bem, então eu vou procurar fazer o meu melhor, porque o ambiente é tão propício a isso, a fazer o melhor”, e isso me motiva muito. (E8)

Como eu disse eu nasci, cresci, moro e crio os meus filhos aqui. A minha motivação está em tentar devolver para a comunidade um pouco do que sei. vê-los aprendendo e vendo por meio do exemplo que existe um caminho possível me motiva a continuar. (E14)

É um desafio trabalhar aqui. Descobri que era uma escola num ponto de atenção, e aí eu falei “nossa, pode ser uma briga grande tentar melhorar a situação aqui”. E existe outro lado também, que é estar perto de alunos que às vezes precisam. (E15)

Aí, eu não saio daqui de jeito nenhum. Porque eles precisam de mim, porque eu faço a diferença, porque aqui eu sei que esses meninos precisam de gente que gosta deles. Eu vou sair daqui e dar o meu lugar para alguém que não gosta deles e está aqui por conta do salário? Minha motivação é fazer a diferença na vida dos meus alunos, porque eles precisam de mim. (E16)

Em relação a tudo que eu escuto por aí, eu estou em uma das melhores escolas. Os professores são bons. A localização é ótima. A equipe é empenhada com o aluno. Todo mundo é muito engajado. Talvez por causa da cobrança. (E7)

Nesse caso, trata-se de uma projeção que o sujeito realiza sobre o próprio território, associando a qualidade do território à importância de seu pertencimento a ele (SARAIVA; CARRIERI; SOARES, 2014, PICHETI; CHAGAS, 2018). Esse pertencimento identitário se manifesta, também, como uma relação simbólica de posse do espaço, a respeito do qual o sujeito emite posicionamentos, exteriorizados nas entrevistas, por meio de críticas à

estrutura da escola, que leva à configuração do território (RAFFESTIN, 1993, SANTOS; SILVEIRA, 2001, COIMBRA; SARAIVA, 2013, OLIVEIRA; NAVES, 2021):

Falta algumas coisas porque a escola foi pensada a 100 anos atrás. Então não tem uma quadra para educação física, não tem um pátio coberto. Não tem um estacionamento. Acho que o tamanho das salas poderia ser maior ou então ter uns 6 alunos a menos que faria muita diferença. (E7)

Mas está passando por uma reforma, e a perspectiva é de grandes melhoras, está ficando bem bacana. Atualmente, não são espaços bacanas, tipo a quadra de esportes e refeitórios. (E9)

Muito boa, é uma escola grande. Eu só acho que ela é pouco acessível, caso a gente tivesse algum aluno portador de deficiência, porque tem muita escada. Biblioteca é ótima. Laboratório de informática é ótimo, a sala de multimídias é muito boa, tem o laboratório de ciências. (E19)

Acho boa, tem espaço, um grande número de salas, tem laboratório de informática, laboratório de ciências, tem espaço multimídias para a gente fazer interação com vídeo. (E24)

O território se consolida, então, com o englobamento da escola. O pertencimento à escola é um pertencimento ao território, sobre o qual o sujeito detém um certo poder de fala que o leva à emissão de críticas, de opiniões (RAFFESTIN, 1993; OLIVEIRA; NAVES, 2021). Assim, a opção por determinado território também mostra que ocorrem julgamentos dos sujeitos sobre os territórios e julgamentos sobre o trabalho a partir do território em que ele é, ou será, exercido (PERPÉTUA; HECK; JUNIOR, 2018, BORTOLIN; SOUZA, 2020).

Ah, eu gosto muito de Belo Horizonte, e as escolas aqui são divididas em metropolitana “A, B e C”, e eu gosto da metropolitana A. Como eu sou contratada, o sistema funciona assim, e aí, na escolha de vagas, eu pensei “dessa vez eu vou tentar trabalhar nessa escola” e eu consegui pegar aula, pegar o contrato para esse ano aqui nessa escola. (E1)

Outra coisa foi que me falaram que é uma escola onde os alunos respeitam a hierarquia e também pesou. E ser uma escola pequena porque eu não tinha experiência eu não queria entrar numa escola que tivesse 25 salas. (E7)

Foi por opção. (...) Eu sempre trabalho numa escola fora do aglomerado durante a manhã, é sempre assim, eu prefiro sair de manhã, e trabalhar dentro do aglomerado à tarde, talvez por uma justa organização. E era dentro do que eu queria trabalhar com o Ensino Médio. E também porque era um desafio, são doenças específicas, deficiências específicas que esses alunos têm e que eu ainda não tinha trabalhado. (E13)

Eu vim para cá porque é mais perto da minha casa, e como eu sabia que eu tinha que pegar duas escolas para manter, (...) então eu sempre penso no trajeto. (...). Eu sou apaixonada pela escola, pela gestão. Então, eu só sairia daqui, hoje, se a gestão saísse, se a direção sair. (E17)

Esses julgamentos dizem respeito a características dos sujeitos, como público discente e sobre a gestão, o que influencia a percepção do trabalho realizado no território (RAFFESTIN, 1993, MORIN, 2001, 2002, SANTOS, 2002, PERPÉTUA; HECK; JUNIOR, 2018, BORTOLIN; SOUZA, 2020, PEREIRA, 2021). Desse modo a relação com o território também pode ser heterogênea, devido ao fato de o território ser frequentado por sujeito de outras regiões, um território terceiro, que marcado mais pelas relações sociais, com diversas sensações de pertencimento, quer pela delimitação geográfica, quer pelas atividades nele exercidas, ou pelos objetivos que o sujeito instaura para si nesse território (RAFFESTIN, 1993, HAESBAERT, 2005, SANTOS, 2006, FERNANDES, 2009, MIRANDA; CUNHA; PEREIRA, 2020, FONTES, 2022).

É uma escola central, e isso é uma coisa bem diferente hoje, porque não existe uma comunidade escolar. A gente não tem uma comunidade escola propriamente dita, porque os estudantes vêm de todos os locais, inclusive, às vezes, de outras cidades. Então não tem essa relação deles com o espaço em torno. Isso é muito diferente, porque quando você dá aula num bairro, são as pessoas que moram no bairro, as pessoas têm a escola como referência do bairro, todo mundo ali se conhece e convive, os estudantes fazem trabalho em casa juntos... E aqui isso é muito diferente, muda muito a questão da comunidade escolar. Para mim, pessoalmente, é muito interessante, porque é uma região central, e eu moro muito próximo, então a questão de vir a pé, a questão de poder sair daqui e estar próximo de tudo por estar no centro, facilita essas questões para quem mora próximo, para nós, principalmente, que temos uma vida de sair daqui, de ir comprar alguma coisa, de se divertir em algum lugar... Então isso é uma característica bem própria da escola. (E8)

Desafiadora, totalmente desafiadora. O público que a gente atende é um público um pouco carente, que tem umas especificidades da região, de aglomerados e isso tudo. Acho que o acesso para cá é bom, é tranquilo, eu venho tranquilamente de transporte público. É um ambiente de aglomerados, é um ambiente suburbano e é bem desafiador, um público desafiador. (E9)

Uma boa região. Eu acho que é uma região mais central, tem acesso a UPA/Posto de Saúde aqui do lado, essas questões básicas que a gente precisa tem. Atrás tem um trabalho social que é feito um diálogo com a escola, o que é muito interessante, os alunos às vezes ficam no contraturno fazendo trabalhos lá. (E19)

Um perfil muito diverso. De famílias carentes, então às vezes o aluno não tem um agasalho, ele vem para a escola de chinelo, de bermuda e de camiseta independente do clima. Alunos que faltam muito. Imaginar o menino descendo o morro aqui do aglomerado para vir para a escola, 6 horas da manhã, porque muitos deles, inclusive vem a pé, nessa situação é um menino que está congelando. (E15)

Nós temos alunos carentes, alunos alegres demais, depressivos. Temos aquele aluno que não quer nada com nada mesmo, aqueles que já vem com um foco de querer ser alguma coisa no futuro. (E22)

Os depoimentos mostram o quão heterogêneo pode ser o território quando este for levado em conta a partir dos sujeitos que o ocupam (HAESBAERT, 2005; FONTES, 2022). Nesse contexto, para o caso do presente estudo, o pertencimento se mostra como uma vantagem, citada como uma proximidade com a escola e também como o pertencimento ao território da comunidade, o que reitera não apenas o sentimento de pertencer ao território, mas, também, a legitimação dada, por outros sujeitos, a esse pertencimento (SACK, 1980, RAFFESTIN, 1993; PERPÉTUA; HECK; JUNIOR, 2018).

O ambiente escolar é uma vantagem imensa, o compromisso que a comunidade escolar tem (no caso os alunos, os pais e a direção escolar) em manter a escola. Então a principal que eu vejo aqui é o compromisso que a comunidade tem com a manutenção da escola e do aprendizado. (E1)

Próximo de casa. É uma escola central, que seleciona os alunos. Há uma seleção dos alunos aqui, há uma seleção territorial, uma seleção financeira, porque nem todo pai de aluno pode pagar uma van para vir para cá. Então tem uma seleção social e econômica, espacial e de opção também. É uma escola desejada, então a gente tem uma seleção. Não é uma prova, isso que eu quero dizer, não significa que todo mundo aqui está no mesmo nível de aprendizagem. A gente tem alunos de alta performance de média e alunos de baixa performance de aprendizagem, mas eles foram selecionados para estudar aqui, por esses quesitos que eu falei. Então os alunos acabam tendo uma seleção, não é uma seleção com prova, existe uma seleção socioespacial que essa escola exerce e traz um aluno mais interessado para cá. (E4)

Próxima da minha casa. É uma escola que, por a gente receber alunos de várias regiões, eu acho que se torna mais tranquila. Porque eles não vêm do espaço que ele está. Porque nesta região a gente é assim. Eu escuto muito isto. Então eu acho esta vantagem da localização. Desta miscelânea, desta mistura de alunos. Muito bom o grupo de professores que a gente tem. Aqui como são vários, esta mistura é muito favorável. Porque eles saem do estigma da região deles e aqui eles podem ser eles mesmo. Porque lá na pedreira você tem que falar gira, e aqui não. Ele vem da pedreira e eu pergunto, mas você é o mesmo que estava comigo lá? Ele fala a professora, o mesmo! Mas aqui, né... é diferente. (E5)

Essa liberdade de trabalho, eu acho que é o que é mais importante, a possibilidade de desenvolver os projetos, de ter um respaldo da escola. E a questão dos alunos mesmo. (E8)

Locomoção por estar na comunidade, a questão da localização é a principal. Porque se eu encontrasse uma outra escola mais organizada, com estrutura melhor; mesmo que sendo um pouco mais longe eu preferiria trabalhar em outro lugar. Porque eu gosto de trabalhar aqui na parte da manhã, mas eu detesto trabalhar aqui na parte da tarde por causa do público que a gente atende. (E14)

Como se pode observar, o público discente atendido pela escola influencia de diferentes maneiras os sentimentos relativos a esse pertencimento, o qual pode ser percebido ora de maneira, ora positiva, o que denota um processo fluido de pertencimento e territorialização, que, por sua vez, influencia consideravelmente na construção desse “ser docente”, que

atualmente vive as ambivalências de uma ocupação teoricamente prestigiada, mas marcada pelo escamoteamento de suas relações de trabalho na esfera pública e aviltamento simbólico na esfera social.

5.4.2 Nas “arenas docentes”: as dinâmicas espaço-territoriais de conflito

O conflito é uma categoria que se instaura a partir da percepção das tensões presentes no território, tensões que se estabelecem por via dos atores sociais, evocando, especialmente, as relações entre centro e periferia e que se manifestam tanto nas relações interpessoais como na estrutura física das escolas. O conflito entre sujeitos, ou entre sujeitos e território, pode decorrer das relações sociais correntes na escola e dos julgamentos que recaem sobre aquele território, de modo a estabelecer uma tensão, em parte, pela relação entre centro e periferia (RAFFESTIN, 1993, SOUZA, 1995, SANTOS, 2002, EDUARDO, 2006, DOMINGUEZ, 2008, HOLANDA DA SILVA, 2009, BERNAL-TORRES; PERALTA-GÓMEZ; THOENE, 2020, BORTOLIN; SOUZA, 2020).

(...) É uma escola desafiadora, porque ela não é bem vista para os moradores. Então eu queria muito saber o porquê, apesar de já ter trabalhado em quase todas as outras que têm dentro do aglomerado, queria entender se ainda era esse estigma de que essa escola fazia divisa com uma delegacia. O pessoal fala que aqui tinham uns porões da ditadura e não sei o que, que era uma escola que ninguém cuidava, tudo isso e mais um pouco. E hoje eu me deparei com uma escola que não é só isso, ela tem o ponto de completar 60 anos de existência e ninguém da minha família nunca estudou aqui, ninguém da minha família nunca veio trabalhar aqui. Então eu queria mesmo saber qual que era o estigma dessa escola e tentar entender o porquê de a comunidade em torno dessa escola ter esse estigma, eu vim para ver, vim mesmo para conhecer isso de perto. (E13)

Tem conflitos. Esses conflitos têm sido abordados, às vezes, de uma forma, a meu ver, que não deveriam ser. Eu acho que a escola reflete a sociedade, e nós temos uma sociedade que é violenta, então essa violência reflete aqui dentro, na comunicação entre as pessoas, na comunicação, às vezes, com os alunos, às vezes de uma forma autoritária. Às vezes eu sinto falta de relações mais democráticas, no sentido das coisas serem decididas mais coletivamente, tanto na relação professor aluno, quanto na relação entre colegas, ou entre chefia e professores então eu sinto falta de relações mais democráticas, respeitar mais, o respeito um ao outro, respeitar a vontade dos alunos, por exemplo, que não é respeitada, a vontade deles não é muito levada em conta. Às vezes se constroem relações a base de um certo autoritarismo que é da sociedade brasileira. (E18)

As condições são boas. Apesar de atendermos um público vindo da comunidade, a escola é muito bem cuidada. As salas são limpas. Não temos pixações. Os banheiros são limpos. Temos laboratórios, salas boas, uma boa sala de professores (E17)

Essa tensão, conforme os depoimentos acima, decorre do perfil dos alunos atendidos, das instalações físicas da instituição, das relações de poder, especialmente autoritárias, entre os sujeitos e também da própria maneira como a escola é vista pela comunidade. Nesse preâmbulo, uma importante observação se dá a partir da análise das tensões entre centro e periferia que se coloca como um importante fator na construção do sentido do trabalho, geralmente, sendo o território periférico, o que conduz à construção de um sentido negativo para o trabalho e o território central como fonte de sentido positivo para o trabalho docente (ANTUNES, 2005, NASCIMENTO *et al.*, 2016):

Para mim é luta, representa luta mesmo. (...) Agora eu estou nessa escola que é mais periférica, mas já passei por escolas mais centrais, já passei por escolas que atendiam públicos bem diferentes, um público mais “fácil”, o padrão que todo mundo gostaria de ter (E9)

A tensão entre centro e periferia torna o território um espaço constituído pelas percepções sobre as condições sociais e econômicas, que são representadas pelos sujeitos a partir das relações econômicas e laborais ali exercidas (RAFFESTIN, 1993, HAESBAERT, 2005; HOLANDA DA SILVA, 2009, FERNANDES, 2009; OLIVEIRA; NAVES, 2021).

Localização que, inclusive, permite uma reflexão. Uma parede está no bairro, e a outra parede está no aglomerado. Então ela está em dois mundos, e eu acho que ela permite, inclusive para os alunos, uma reflexão da desigualdade social que existe no país. A gente consegue visualizar bem essa desigualdade que existe aqui. Numa rua você tem casas de luxo e do outro lado você tem uma boca de fumo. A gente vê a dureza na vida. (E15)

É posicionada num lugar onde o entorno é meio elitizado, o entorno, mas tem alguma área específica que é o público daqui que é esse público mais carente. (E21)

São mais educados. Eles têm tudo. Estão sempre limpinhos, com uniforme organizado. Tem todos os materiais. A gente vê com bons celulares, fone de ouvido, lanchando. (E6)

Então os jovens procurando inserção no mercado de trabalho e normalmente os adultos, procurando na sua maioria um melhor posicionamento no mercado de trabalho. Todos advindos aqui da comunidade. (E14)

O aluno dessa escola é agitado, como vários dos adolescentes, alguns gostam de ser rebeldes, serem do contra, gostam de questionar e às vezes é só pelo questionamento mesmo. Alunos que se cortam, alunos que às vezes somem por estarem internados por conta da depressão, alunos que dormem o tempo inteiro por conta de medicação, então a depressão é forte. Muito agitados também, e às vezes é difícil lidar com essa dualidade na sala de aula. Enquanto uns estão completamente desinteressados e dormindo, outros estão ali correndo pela sala. É um aluno mais periférico, da comunidade aqui perto. (E19)

O território escolar, então, revela-se um espaço de intersecção entre centro e periferia, desvelando a tensão entre seus ocupantes e a visão sobre os diferentes sujeitos, ou territorialidades, em interação, embora essa tensão também possa ceder a relações de harmonia e reciprocidade (RAFFESTIN, 1993, BOLIGIAN; ALMEIDA, 2003, HAESBAERT, 2005, SANTOS, 2006, HOLANDA DA SILVA, 2009, FERNANDES, 2009, BORTOLIN; SOUZA, 2020, OLIVEIRA; NAVES, 2021).

Essa mesma apropriação do espaço territorial pode levar a críticas à infraestrutura, na medida em que há uma divergência entre a maneira como o sujeito representa o espaço e a maneira como o espaço se apresenta ao sujeito, impactando significativamente a representação sobre o trabalho ali exercido (RAFFESTIN, 1993; IRIGARAY *et al.*, 2019).

A estrutura era ruim, refletia, talvez, até o exterior. Parecia um reflexo com um certo abandono, sucateamento. Mas eu acho que, com a reforma, as coisas estão ficando melhores, estou achando legal. (E11)

Quando eu cheguei aqui, eu vi que a escola estava numa precariedade muito grande, a estrutura. Vai ficar bem bacana, acredito que vá ficar um ambiente show de bola para fazer um bom trabalho. Tem que mudar é a mentalidade do aluno, para ele poder sair da escola sabendo algo que vai fazê-lo crescer na vida. Isso é o que precisa ser mudado, mas isso é uma estrutura familiar. (E12)

Quando eu cheguei, eu fiquei horrorizada, era uma escola muito antiga, pouco espaço, muito mal organizado e distribuído. (E13)

Acho que tem escolas que são mais bem equipadas, outras que são menos equipadas. tem uma certa diferença grande, não há padronização, tudo é meio que puxadinho aqui, puxadinho ali. A acústica dela é muito ruim, então o barulho é muito grande. (E18)

Desse modo, sobre o espaço recaem percepções do docente. Esse espaço e suas instalações físicas também são significadas pelo sujeito como parte do sentido do trabalho ali exercido. Essa relação pode, inclusive, envolver o território circundante (o bairro, o aglomerado) fazendo com que a escola, enquanto território, materialize um diálogo com o território que a circunda, levando os sujeitos a entenderem as similaridades entre as condições físicas da escola e as de moradias do território englobante como naturais e condizentes umas com as outras (EDUARDO, 2006, COIMBRA; SARAIVA, 2013).

A estrutura física, ela é bem precária. Mas a escola aqui, ela faz parte do aglomerado e, no aglomerado, uma das realidades que a gente tem e, esta é uma realidade que eu vivo, são os puxadinhos. E a escola, por ela ter o espaço mais

reduzido no início e depois que esta parte da delegacia foi anexado, então ela foi meio que crescendo desordenadamente como a própria estrutura social que nós temos aqui da favela, né. Salas antigas, com estrutura elétrica precária, rebolco soltando. O espaço, ele é precário demais e ele não é adequado, mas ele está sofrendo alterações, mudanças e reforma neste momento e a expectativa que a gente tem é que melhore bastante. (E14)

A gente está passando por uma reforma. Então a estrutura física, neste exato momento, está em pedaços. A gente ficou um bom tempo sem biblioteca. Existe um movimento de renovação da estrutura física da escola que é importante. Quando eu cheguei aqui, me falavam que dentro das salas de aula, quando estava chovendo, era goteira atrás de goteira, não tinha como ter aula, chovia mais dentro da sala do que do lado de fora. (E15)

Agora, caótica. Mas antes, vai lá embaixo para você ver, o antes e o que ainda não foi reformado, caótico. Tem sala de aula que não tem uma tomada. Tem sala de aula que o quadro está torto. Caótico. Os banheiros em péssimas condições. Olha o chão, passa lá embaixo e você consegue ver a diferença das salas reformadas para as salas que estão por reformar. Aqui onde a gente está era uma cela, isso aqui é um puxadinho, sabia disso? Então aqui era uma cela, ali onde é a sala dos professores era um posto de saúde, a escola era só aquela outra parte. Então a escola veio absorvendo, e a gente tem esse estigma de ser “a escola onde era a cadeia”. A própria comunidade evita vir para cá, por causa desse estigma. (E16)

A relação mostrada entre território englobante, a comunidade e/ou o bairro, e o território englobado, a escola, acabam levando a uma reafirmação das condições de trabalho, sobretudo se elas forem negativas, causando, ainda, conflitos na relação dos sujeitos do território circundante com o território circundado (RAFFESTIN, 1993, ANTUNES, 2005, EDUARDO, 2006, COIMBRA; SARAIVA, 2013). Outra forma de conflito envolve a seleção dos alunos, e a ênfase que recai sobre essa seleção reforça a ocorrência do conflito entre os territórios centrais e periféricos, marcando uma segregação entre territórios por via de seus sujeitos e das representações que incidem sobre eles, na forma de valores e/ou julgamentos (SANTOS, 2002, CASTRO, 2003, DOMINGUEZ, 2008, HOLANDA DA SILVA, 2009, OLIVEIRA; NAVES, 2021).

Aqui a gente tem uma comunidade selecionada socialmente, territorialmente (por ser uma zona central), e até pelo planejamento familiar em relação ao processo educacional dos filhos, então aqui os alunos são selecionados, eles vêm para cá porque quer a escola. Numa escola dentro da comunidade, do bairro, eles estão lá porque é ali que eles moram, então ele não teve uma escolha, ele ou a família, não exerceu uma escolha. é diferente porque o aluno que eu tenho aqui veio para cá porque ele quis. Em outras escolas ele está lá porque o georreferenciamento colocou ele lá ou porque a escola é a que está na casa dele, e não porque ele desejou estar lá. (E4)

Totalmente. Se eu te levar na minha escola da tarde você vai me dizer que eu sou louca de estar aqui. Tem alunos sem alfabetizar. Olha que realidade boa. De periferia, de família pobre. Aluno que não conseguem aprender a contar. Então na periferia eu sei que é outra realidade. Lá o ensino é outra coisa. O menino tem um

estigma do bairro dele. Ah ele tem que falar palavrão. Usar a mesma roupa. Tem que ser aquilo ali que a região dele pede. Aqui não. aqui ele pode deixar tudo para lá e ser quem ele quiser, entendeu. Por mim eu acho que tinha que mandar estes meninos de ônibus e misturar. Porque se você está numa comunidade, você tem toda a característica daquela região, é incrível. Aqui eles se misturam. De que escola você era? Melhor não falar professora porque lá eu não era o mesmo que sou aqui. Lá eu era outra pessoa. (E5)

Sim, porque eu acho que os nossos problemas, os problemas da comunidade, afloram muito mais por serem problemas muito graves, por serem uma contradição social tão gigante que eles refletem muito mais dentro da escola, fazem muito mais parte do cotidiano escolar do que em outros lugares. Se você pega uma escola central, você não sabe quem é a comunidade, você não sabe de onde que o menino veio, só se você perguntar para ele. E não é problema só porque o menino mora num lugar muito desestruturado, é coisa como o dia de hoje, hoje a gente está fazendo essa entrevista e está chovendo, a gente quase não tem alunos, os meninos não vieram para a aula, porque eles não têm nem um sapato direito, a maioria vem de chinelo, vai vir molhando o pé. Às vezes passou a noite acordado porque a casa tinha goteira, coisas que você nem para pra pensar que é um problema. Eu estou descobrindo que isso acontece porque está frio, e os meus meninos não vão vir para a escola porque eles não têm agasalho aqui nessa escola, nunca tinha nem pensado que isso é um problema, como professora, e daí eu descobri aqui que é, percebe? Eu só fui professora de escola pública e só descobri esse problema aqui. (E11)

Acho, porque existe um olhar diferenciado da Secretaria. Não tanto, talvez, porque as demandas são as mesmas, mas é uma escola modelo, tem uma outra forma de se relacionar com a Secretaria, e que gera um outro tipo de trabalho docente. Existem outras demandas, que a gente não tem aqui, mas eu acho que, se eu for pensar no interior também, a minha experiência antes de vir para cá era muito diferente daqui, estando aqui a gente tem que se dobrar para trabalhar, então acaba que é um trabalho mais desgastante. E os problemas com os quais a gente convive cotidianamente, acabam que estão mais próximos. Então, sei lá, você tem aqui um aluno que bateu em alguém e, de repente, tem alguém batendo na porta da escola para tirar satisfação. Então eu acho que esse não é um problema tanto do professor, mas às vezes é um problema maior para a administração da escola, para a direção, que tem que lidar com isso. (E15)

Os julgamentos, assim, associam sujeitos e territórios em uma identidade única, indicando, por meio de uma estigmatização, que determinados territórios abrigam sujeitos com determinadas características, especialmente se estas forem negativas e associadas a um baixo nível socioeconômico (SANTOS, 2002, CASTRO, 2003, DOMINGUEZ, 2008, HOLANDA DA SILVA, 2009, OLIVEIRA; NAVES, 2021).

Pode ocorrer também um apego ao território e, ao mesmo tempo, um julgamento contrário relacionado a outras escolas, que constituem outros territórios em que as relações entre os sujeitos sejam mais tensas, levando a julgamentos que configuram o sentido do trabalho como degradante. Tal aspecto ilustra a questão dos territórios centrais e periféricos e dos tipos de julgamentos e relações entre sujeitos que se estabelecem neles (RAFFESTIN,

1993, SANTOS, 2002, PERPÉTUA; HECK; JUNIOR, 2018, BORTOLIN; SOUZA, 2020, PEREIRA, 2021).

Apesar de todos os pesares, nós somos respeitados aqui nesta escola. os alunos não gritam, não ofendem e, quando a gente chama atenção, eles entendem, respeitam. Não tem briga de alunos. Pelo menos parece que a gente está num lugar civilizado. É uma escola que deu certo. É uma escola pequena, as pessoas se respeitam. Então eu não saio de casa com medo do que vai acontecer. Então eu não saio de casa com medo porque tem colegas que trabalham em outros lugares que tem medo porque não sabe o que espera. (E6)

Representa desafio. No dia que eu vim para assumir o cargo e eu estava com lágrimas nos olhos, eu estava com medo, estava receosa, e eu não queria também porque é muito longe da minha casa. É uma escola extremamente desafiadora, ela me desafia para além da minha função, do que eu considero estar dentro da minha função de professora básica. (E9)

Ser professor nesta escola é um desafio. Eu chegar aqui à noite (dou aula durante a noite também), eu tenho que passar por um lugar que eu tenho que diminuir meu farol, então eu não tenho essa segurança. (E10)

Eu vim aqui para quebrar estigmas, e acredito que posso ser porta-voz desta escola na comunidade. Não tem uma boa estrutura, não tem bons professores, é o resto do resto, os alunos são aqueles que nenhuma escola quis então vem para cá. (E13)

Os depoimentos acima mostram que esses julgamentos afetam diretamente a percepção dos professores e sua conduta naquele espaço: conforme o tipo de território e o perfil dos sujeitos, o professor considerará seu trabalho como degradante ou desafiador. O público diferenciado que o espaço escolar acolhe pode se mostrar distante da vida escolar, pois, como não são da região, não possuem um vínculo com a escola, o que favorece o conflito.

Completamente diferente. Eu já trabalhei em escola centralizada, então é bem diferente. Mas depende, tiveram escolas centralizadas que o ensino também não era tão bom, varia de escola para escola. Mas já estive em escola centralizadas que eu vejo que o nível dos alunos era muito superior aos daqui, nível não só de ensino, mas de onde eles vieram, da estrutura familiar, do incentivo, a linguagem deles, como eles falavam, como se expressavam. Tem uma escola central que é tão misturada, que tem alunos de tantos lugares, que a escola também fica meio bagunçada, porque tem muita mistura de alunos, então não tem uma característica muito semelhante na escola, tem alunos de aglomerado, alunos do centro. Quanto maior a escola, mais difícil de lidar. Tem essa diferença na cobrança, as escolas que eu trabalhei, que são mais centrais, os alunos eram muito mais cobrados do que aqui. (E23)

A isso, somam-se as demandas da desestruturação da comunidade que se misturam ao dia a dia da escola e torna o trabalho difícil, e, mais do que isso, amedrontador e desgastante. De um lado, tem-se uma escola central, com família presente na cobrança

feita a alunos e professores, e, do outro, uma realidade periférica, marcada pela desestruturação das famílias dos estudantes e pela menor atenção recebida da Secretaria de Educação ou de políticas públicas do Estado.

É diferente por causa do público. Eu já dei aula para alunos de periferia e eu nem toco na questão da violência porque dentro da escola existe violência sim, mas isso não é algo como vemos na mídia, como se toda escola fosse uma grande bagunça e está sempre tudo de “pernas pro ar”. Eu sinto a questão de como esse estudante da periferia se enxerga, muitas vezes esse estudante não se considera capaz de alcançar aquilo que todo mundo na idade dele conseguiria. Então o que eu notei durante meus poucos anos como docência é isso, o aluno da periferia tem uma visão de si muito abaixo do que realmente deveria ser, ele não se vê capaz de alcançar grandes coisas na vida. (E1)

Eu acho que em relação ao conhecimento. No sentido de que, por exemplo, teve um ano em que eu dei aula aqui e no outro dei em uma outra escola, de periferia, e o passo que eu dava aqui em relação à matéria não era o mesmo passo que eu poderia dar lá. Aqui os alunos davam conta da matéria, lá eles não dão. Não sei o porquê, porém aqui pego muito mais pesado do que eu pegaria na periferia em relação às matérias. (E2)

É diferente. Essa realidade dos meninos, realidade de vivência deles, do bairro onde moram, isso tudo traz para dentro da escola, a forma como ele respeita o professor, a forma que o professor respeita o aluno muitas vezes. (E10)

Muito... Como disse eu trabalhei em uma outra escola que atende a periferia em Nova Lima e as condições de trabalho lá eram muito boas. E já passei por outras escolas também muito bem organizadas. Talvez por esta escola ser muito antiga e ter ficado tanto tempo sem nenhuma reforma, ela ficou sucateada como está agora, mas como reforço, estamos apostando na reforma para termos condições adequadas de trabalho. (E14)

Eu já trabalhei em outras escolas, assim, centrais, e o meu comportamento é igual em qualquer uma. Óbvio que eu percebo que há alunos mais tranquilos nas outras escolas, nas centrais, alunos mais tranquilos, mas eu me comporto igualmente com eles e com os que eu estou trabalhando agora, neste momento, sabe? Eu acho que é. Eu estou numa outra escola, nessa situação, e eu acho que é diferente, porque o público diferencia, a dinâmica do colégio, a dinâmica do colégio às vezes é mais leve, um clima mais leve. Aqui, eu acho que, é um pouco mais pesado, talvez. Mas tem lugares que é mais suave. É claro que aqui tem mais dificuldades que outros lugares, isso é normal, acontece. O que não pode haver é essa diferenciação, tem que ser tudo igual. (E22)

A escola, como território, demonstra-se conflituosa pela relação que ela estabelece com a comunidade, que vem a ser um território englobante, o que é marcado, inclusive, pelo tipo de atenção recebida de instâncias superiores de poder (RAFFESTIN, 1993, SANTOS, 2002, PERPÉTUA; HECK; JUNIOR, 2018, BORTOLIN; SOUZA, 2020), como a Secretaria de Educação. Tratar, então, de territórios de escolas públicas é tratar diretamente das

mazelas do Estado, bem como políticas educacionais, cuja eficácia e intenção são plenamente questionáveis, assim como será discutido mais à frente.

5.4.3 As dinâmicas espaço-territoriais de poder na escola pública

Nesta pesquisa, as dinâmicas de poder se materializaram em diversas perspectivas. Desse modo, um dos aspectos primeiramente observados dizem respeito às condições de trabalho que reúnem elementos que se relacionam ao território, aos sujeitos que o frequentam ou nele estão inseridos e também à organização e a relações de poder que estão presentes no território, e que se colocam como importantes para compreender a importância do território na construção do sentido do trabalho (RAFFESTIN, 1993; ANTUNES, 2011). A configuração do território pode se mostrar necessária em relação a sujeitos que ocupam aquele espaço, como um território constituído, politicamente, pelo Estado a fim de garantir determinado serviço aos sujeitos que o ocupam. Esse processo passa pela outorga de poder a determinados atores sociais que farão a gestão desse espaço territorial (RAFFESTIN, 1993; HAESBAERT, 2005; FONTES, 2022).

De acordo com o senso e um dos maiores aglomerados ou o terceiro maior do Brasil se eu não me engano. Esta escola é necessária e tanto é que ela já é antiga, ela tem mais de 50 anos. Tanto é que esta escola aqui, o local onde nós estamos agora e a secretaria era uma delegacia de polícia. Então ela é uma escola necessária porque (falou o nome da localidade) é um conjunto de favelas e a população aqui é muito grande, então seria interessante que nós tivéssemos mais escola aqui para atender a comunidade. O final do ônibus é exatamente aqui na porta da escola. Ou seja, a escola é muito bem localizada para o público que ela atende. (E14)

Um aluno que está na classe média cujos pais, cujas famílias se preocupam com a sua educação, que buscam uma escola de melhor qualidade, uma escola pública que ofereça um pouco mais do que a escola do bairro oferece. São alunos de classe média que se deslocam para uma escola que tenha uma certa segurança, melhor ensino, mais respeito e que esteja distante das questões de violência do que nos bairros, nas comunidades. A situação de pobreza e de miséria dos bairros e das comunidades entram dentro da escola, então as famílias se preocupam com a violência, estou falando de pobreza, miséria e violência, entra dentro da escola. Então as famílias que trazem os alunos para cá, querem sair desse lugar. Estou dando o exemplo do Taquaril, a gente tem muito aluno da zona leste aqui, e então assim, ele sai dali e é a mesma pessoa, se eles estivesse lá, estaria num lugar mais violento, aqui ele vive num conforto maior. (E4)

A organização do ambiente, a liderança e as relações interpessoais são fatores relevantes para motivar o trabalho, aspecto que prevalece sobre a localização da escola e, logo, sobre

a relação do sujeito com o território (PETRI; GALLON; VAZ, 2018, IRIGARAY *et al.*, 2019, PARIMITA; PURWANA; SUHUD, 2021, COSTA; PAIVA; RODRIGUES, 2021).

Esta escola eu posso dizer que é o céu das escolas estaduais atualmente. Eu gosto de escola pequena. Um grupo menor, a gente está mais próximo. Trabalhar com projeto é muito bom. Faz o professor sair do lugar dele. Fazer uma proposta coletiva de trabalho. Então a gente segue bem esta linha. Gosto muito do grupo que está aqui. (E5)

Ah, eu adoro a equipe da direção, tem um monte de professor que eu adoro, eu sou apaixonada pela gestão da escola. Então, eu diria, até em termos de estrutura, que essa escola é fora da curva, porque a gente tem televisões nas salas, a gente tem uma sala de informática que funciona, tem laboratório de Biologia, a gente consegue excursão para os meninos, tem alimentação de qualidade, sempre tem proteína na comida dos meninos. Aqui é uma escola que, apesar de receber alunos de comunidade, tem uma estrutura muito bacana, é muito boa. (E17)

Representa uma satisfação, eu fico muito satisfeito de trabalhar aqui porque eu realizo meu trabalho. Nessa escola eu me sinto realizado, porque a gente vê que o nosso esforço e nosso trabalho geram frutos que a sociedade deseja para os jovens e para as crianças. Aqui eu me sinto realizado, porque a gente pega o menino (nem todos) e uns vão fazer curso técnicos, uns vão para a UFMG. Me sinto realizado, não tenho que lidar, nesta escola, com essa adversidade da desigualdade da sociedade brasileira. Quando você falou do professor em geral, de quantificar, eu falei que a gente era mais frustrado do que realizado, mas nessa escola, a gente vê o fruto do nosso trabalho tendo sucesso, e eu, como professor do Ensino Médio, vira e mexe a gente tem alunos que vão para a UFMG, que vão para universidade pública. Aqui raramente um menino vai falar “ah, não professor, eu vou ser traficante”. Eu estou dizendo isso porque numa escola de periferia os meninos falam “ah, não vou estudar não porque eu vou ser traficante”, e aqui isso não está no nosso radar, não está no radar da educação, nem aqui e nem na periferia, só que na periferia a gente luta com isso porque é um diálogo da sociedade com a escola, aflora na escola. (E4)

Elas atendem sim, dentro do que é esperado elas atendem. Na verdade, considerando as escolas aqui da região de Belo Horizonte, aqui está até acima da média do que é esperado, então atende perfeitamente. (E1)

Os trechos das entrevistas mostram evidências de que as relações de poder, que instituem o território, podem ser harmoniosas, oferecendo condições de trabalho satisfatórias, favorecendo o sentido do trabalho como prazer ou autorrealização, tornando o trabalho edificante nas representações do sujeito (RAFFESTIN, 1993). Nessa perspectiva, o exercício de poder no território é mostrado como uma responsabilidade, a qual envolve o trabalho como atividade essencial da qual o professor não pode se furtar, levando-o a representar seu fazer laboral de forma negativa ou positiva, ou, então, naturalizando a dificuldade devido à necessidade de realizar o trabalho (RAFFESTIN, 1993, SOUZA, 1995, FOUCAULT, 2007, PRIEBBERNOW, 2020).

Ser professor da escola pública é a gente está num processo de inclusão social, de universalização do ensino, de receber os estudantes de todas as classes sociais. Ser professor da escola pública, não importa o lugar, você faz parte de um processo de inclusão social e de capacitação intelectual, principalmente das comunidades, da população trabalhadora. (E4)

para mim é luta, representa luta mesmo. É luta porque as pessoas não enxergam o chão da escola, não veem o que está acontecendo aqui dentro, e aí o que vem de fora de demandas para a gente é irreal, em relação ao que nós temos de condições de trabalho, de público e esse tipo de coisa. (E9)

Uma responsabilidade social maior ainda, porque quem está na rede estadual são os não privilegiados. E ensinar ele é muito mais difícil, porque eles não têm base. (E16)

Representa apagar incêndios diariamente, cada dia um incêndio diferente. A gente faz o nosso planejamento, a gente pensa em várias ideias para trabalhar, e, quando chega na prática, as demandas são outras, e a gente tem que lidar com essas demandas do dia a dia mesmo. (E19)

O exercício de poder no território escolar, por sua vez, compete tanto ao professor, que é um ator sintagmático, quanto ao Estado (RAFFESTIN, 1993, SOUZA, 1995, FOUCAULT, 2007, PRIEBBERNOW, 2020). A representação negativa mostra um desencanto pela relação entre o território e trabalho, e também na relação entre os sujeitos, mediada pelo poder ou pela tentativa de exercê-lo. Essas representações negativas também podem refletir a maneira como o poder é exercido ou deixa de ser exercido, outorgando ao professor a responsabilidade de exercer poder sem armas (RAFFESTIN, 1993, EDUARDO, 2006, FOUCAULT, 2007).

Falta a secretaria participar mesmo, conhecer o dia a dia da escola. Porque ela manda coisas que não tem nada a ver, diferente da realidade dos alunos. (E6)

Eu acho que não só eu, mas a maioria dos professores não conseguem exercer o papel de professor. De lecionar. Por mais que a gente se esforce. A gente tem que convencer o aluno que ele precisa aprender aquilo. (...) É igual o aluno, às vezes ele não quer. Então tem que fazer um trabalho fora porque eu não vejo hoje que a gente consegue mostrar para os alunos que a educação é algo necessário. Adolescente não acha que tem que estudar. Eles não levam a sério. A maioria não estuda mais em casa como na minha época. Eu fazia atividade, eu estudava para fazer prova. Meus pais não precisavam me cobrar isto. Hoje acho que nem se os pais cobrarem eles fazem. (E7)

É ser o coitado, do coitado, do coitado. É a rede que paga menos, é a rede que o salário é péssimo em relação ao salário das prefeituras. No caso de Minas Gerais, é um dos piores salários do Brasil. Então é o coitado, do coitado, do coitado. (E18)

A relação entre os alunos reflete vários aspectos desse exterior. Muitas vezes, o tratamento é muito violento entre eles. Eu acho que a relação entre direção e professores é boa, acho que a gente está num momento bom, essa relação entre equipe gestora e professores, ainda que eu ache que a relação entre os professores

não seja boa, acho que são relações ruins. A partir do momento que você tem um excesso de trabalho, a partir do momento que você tem cobranças que vem, necessariamente, desta estrutura toda chamado estado, as relações ficam desgastadas, parece que você começa a fazer uma competição que não existe muito, que o cansaço e a pressão, por si só, geram. (E11)

Esses depoimentos mostram que não basta que haja poder no território, já que ele, o poder, também precisa ser legitimado para ser exercido, o que leva a se observar um vazio de autoridade que transparece na fala dos entrevistados (RAFFESTIN, 1993, EDUARDO, 2006, FOUCAULT, 2007). Desse modo, as relações sociais e interpessoais no território também podem se mostrar dissimétricas, na medida em que diferentes sujeitos se relacionam de modo variado, conforme as relações de poder e de interesses inerentes ao território (MORIN, 2001, SANTOS; SILVEIRA, 2001, SAQUET, 2009, BUNDERSON; THOMPSON, 2009, AMBROZIO, 2013, MADERO, 2020, COSTA; PAIVA; RODRIGUES, 2021, COSTA; PAIVA, 2022):

Nesta escola, principalmente, eu vim como um desafio porque a gente escuta não muito boas referências desta escola. Por ser uma escola antiga, não ser a primeira opção de muitos pais. Mas, quando você vem trabalhar sendo daqui e faz um trabalho bem feito, eles começam a ter um olhar diferenciado. (E13)

A favela, as comunidades os aglomerados, a periferia na maioria das vezes ela é vista como um local, um lugar que só produz criminosos, marginalizados, vítimas da sociedade e eu acredito que não só eu, mas tem outras pessoas que estão na mesma situação que eu, ou seja, que são do aglomerado que se tornaram professores que é referência para alguns alunos. Então hoje a minha presença dentro da comunidade, dentro da escola, sendo uma pessoa egressa da comunidade como uma referência, como um ponto de interrogação e exclamação ao mesmo tempo. Olha, dá para vencer, dá para viver dignamente sendo uma pessoa da comunidade, tendo começado de baixo e tendo enfrentado várias dificuldades? dá, dá sim! Eu sou um exemplo disto. (E14)

Eu acho que é importante. Acho que o trabalho que eu faço aqui, eu busco trabalhar uma educação sem agressividade. Eu acho que os alunos, muitas vezes, só conhecem esse lado da vida, agressividade policial, agressividade das famílias. Tento trabalhar um pouco do respeito. Tanto o respeito com eles, quanto o respeito comigo. A gente trabalha algumas coisas, e eu tento trazer uma luz para alguns problemas do cotidiano deles, então eu acho que é um trabalho que vale a pena. (E15)

Ah, esses meninos são muito vulneráveis, é uma região, a escola é de zona sul é uma escola que está inserida num lugar aonde, geralmente, tem muita gente abastada, mas a gente recebe meninos de comunidade. E como eu sou uma pessoa que já sofreu muito na vida, eu tento trazer um pouco de mim, da minha história de superação, para os meninos, para mostrar para eles que não importa o quanto a sua vida é difícil, escolher é só você que vai falar o seu futuro. Aí eles falam “ah professora, mas eu estou tentando não morrer de fome”, tudo bem que tem alimento na escola, mas só existe um caminho para você mudar a sua realidade, e esse caminho são os estudos, não tem caminho fácil. Tudo bem que “ah, professor, o

tráfico vai me trazer dinheiro fácil, eu me vejo com um caminho melhor no tráfico”, aí eu falo assim “tudo bem, o dinheiro vem fácil, vai fácil, mas você nunca vai ficar velho para gastar esse dinheiro. Quanto tempo você vai viver?”, quantas experiências você tem de meninos que eram avião, ou que estavam aí, e morreram cedo, não tiveram a oportunidade de usufruir disso. Eu falei para os meninos “você já viu traficante velho?”, ninguém vê traficante velho, é igual cachorro de rua, você já viu um cachorro de rua idoso? Você não vê cachorro de rua velho, eles morrem cedo. Então, é gente que sofre muito, a família sofre, e não vive para usar, ou vai para a cadeia ou vai para o caixão, não tem saída, eu falo para eles. (E17)

Conforme se pode observar, há certa escolha de uma prioridade a ser exercida dentro da própria atividade social, como o cuidado com os outros sujeitos ali presentes, os alunos. Essa prioridade, por sua vez, pode ser irrelevante para outros sujeitos, evidenciando a tensão entre os atores sociais na territorialidade. Nota-se também como o trabalho vocacionado importa na eleição dessas prioridades dentro do trabalho docente (MORIN, 2001, SANTOS; SILVEIRA, 2001, SAQUET, 2009, BUNDERSON; THOMPSON, 2009, AMBROZIO, 2013, MADERO, 2020, COSTA; PAIVA; RODRIGUES, 2021, COSTA; PAIVA, 2022). Por outro lado, também pode ocorrer certo desencanto com o território, devido à relação com seus sujeitos, sobretudo quando essas relações são perpassadas pelo exercício do poder (RAFFESTIN, 1993, EDUARDO, 2006, HOLANDA DA SILVA, 2009, FONTES, 2022).

Eu acho que é lidar mesmo, igual eu falei, cada escola tem suas regras, então você chega numa escola e a supervisão e a direção é de um jeito, então eu tenho um pouco dessa dificuldade com coisas muito rígidas, mas a rigidez é mais com o professor. Então, às vezes, eu precisei chegar mais atrasada e trouxe uma declaração de horas, e fui informada que não seria aceito, que isso não é aceito nessa escola, e tudo bem, mas o jeito de terem me falado e não terem falado antes... Eu acho que o jeito que eles tratam o professor é meio nessa grosseria mesmo, então acho que falta um pouco disso, respeito ao professor. (E23)

A atuação desses sujeitos nesse território decorre do poder outorgado a eles e da autonomia decorrente desse poder usado no ambiente organizacional, o que pode trazer certa satisfação na realização do trabalho, reverberando em uma representação positiva (RAFFESTIN, 1993, MORIN, 2001, 2002, SANTOS, 2002, ANDRADE; TOLFO; DELAGNELLO, 2012, SAQUET, 2013, VILLAS BOAS; MORIN, 2016a, PERPÉTUA; HECK; JUNIOR, 2018, BORTOLIN; SOUZA, 2020).

Eu tenho bastante liberdade para expor o meu conteúdo, mas sempre tem certos combinados que a gente faz com os alunos em relação a conversas, barulhos fora de hora, mas no geral é tranquilo, tenho liberdade para dar minha aula. (E1)

Mas eu tenho liberdade para trabalhar, a BNCC, na verdade, dá liberdade para a gente, eles nos dão o parâmetro e você usa. A liberdade está no seu conhecimento, dá o tom e a gente faz, do jeito que a gente quer, para atingir o objetivo proposto. Eu só trabalhei em escola pública, nunca trabalhei em rede privada, onde eles dão lá o negócio e tem que fazer direitinho, daquele jeito, o exercício tal, eu nunca fiz isso, realmente não sei o que é trabalhar sem liberdade na educação. (E4)

Aqui eu posso trabalhar qualquer tema, inclusive a gente tem oportunidade de trabalhar um tema fora do currículo, até. Dependendo do contexto, numa sala de aula, a gente pode trabalhar uma questão particular. A gente tem liberdade sim. (E24)

Mas essa liberdade também pode interagir com a coação, uma vez que há redes de poder externas ao ambiente organizacional, o que mostra que o poder pode ser exercido de diversas formas e se decorrente de diversas instâncias, ou mesmo de diversos sujeitos, com seus respectivos interesses, afetando significativamente o ambiente organizacional enquanto território (RAFFESTIN, 1993, CASTRO, 2003, HAESBAERT, 2005, FOUCAULT, 2007, SAQUET, 2013).

Eu tenho liberdade. Eu só tenho medo com questão de ser filmada. Eu tenho medo do aluno fazer alguma montagem comigo. Eu falo sobre todos os assuntos, respeitando os meus alunos. Às vezes o respeito nem é do aluno é do colega professor. Se você pensa diferente, você começa a ter perseguição. (E6)

Na escola existe uma hierarquia, então primeiro eu preciso me reportar à supervisão, à supervisão, à vice-direção, e a vice-direção diretamente à direção, à diretora. E muitas vezes os projetos não vão para frente. (E13)

Eu posso tratar de vários temas, de vários assuntos, mas pelo fato de ter esta barreira de entendimento da língua inglesa eu evito trabalhar conteúdos muitos complexos e que vão demandar um nível de abstração de conhecimento de mundo e de experiências deles ou de vida. Então assim, eu não proponho, não entro em assuntos muitos controversos, polêmicos. (E14)

Tem, sempre tem assuntos que você tem que dar com um certo cuidado. Porque nós temos alunos que, por exemplo, quando se fala em religião, você tem que ter cuidado. Por exemplo, é impossível não falar de religião no Brasil, porque a colonização se apoiou na religião, então os jesuítas vieram para catequizar os índios, nós temos todo um processo de formação religiosa. Então não dá para falar de História na época da renascença sem falar de reformas religiosas, sem falar da postura da igreja católica. Mas fala-se com todo o cuidado. Ao mesmo tempo quando a gente trata, por exemplo, os assuntos mais polêmicos, são relativos à religião, às vezes são relativos à homossexualidade, que para eles é um tabu, para alguns é doença, o machismo, que é muito presente nas relações dos meninos com as meninas. E o papel do professor é questionar, instigando a pensar, instigando a refletir. (E17)

Fui e chamei atenção dos alunos e eles “aí, professora, mas fulana não fazia isso, isso e isso... Assunto como política e essas coisas, eu acho que eles evitam. Eu acho que eles ficam meio intimidados, porque tem professores que falam a mesma linguagem de gírias que os alunos e falam tipo “me erra”, brincando com os alunos, então os professores pegam um pouco mais leve na forma de chamar atenção. Às

vezes, eu acho que o professor pega mais leve no sentido de tudo, de conteúdo, de não cobrar tanto. Não sei se por medo, mas talvez por um pouco de intimidação, talvez por achar que os alunos não vão dar conta, eu não sei, mas é complicado pela situação, você cobrar de um aluno que você sabe que não vai fazer. (E23)

Na escola, como em qualquer território, observam-se, então, diferentes fontes de poder e diferentes maneiras de exercê-lo, podendo ser um poder autoritário e coercitivo ou um poder democrático e harmonizador, o qual é exercido conforma as crenças e/ou os valores dos sujeitos. Esse poder, por sua vez, vem de instâncias diversas, como a gestão ou o próprio corpo discente (RAFFESTIN, 1993, CASTRO, 2003, HAESBAERT, 2005, FOUCAULT, 2007, SAQUET, 2013).

5.4.4 A formalidade na dinâmica espaço-territorial e suas conexões com o sentido do trabalho docente

A categoria formalidade aponta as relações interpessoais que se colocam como resultantes de vínculos obrigatórios e mostram uma espécie de contato firmado entre o sujeito e o território, assim como com seus sujeitos. Podem ocorrer situações em que a escolha do território não decorre das representações que se faz dele, mas pela conveniência material, mostrando que ocorrem representações sobre o *status* do território, sobre o poder que se exerce nele e sobre a relação do próprio sujeito com o território, afetando significativamente o sentido do trabalho, que passa a ter um valor neutro e utilitário, nem prazer, nem sofrimento, mas um engajamento instrumentalizado, cumprimento de uma obrigação apenas e adequação às necessidades do trabalhador (EDUARDO, 2006, VILLAS BOAS; MORIN, 2016a, SILVA; AZEVEDO, 2019, BORTOLIN; SOUZA, 2020, COSTA; PAIVA; RODRIGUES, 2021, VENTURA *et al.*, 2021), assim como identificado nos trechos que se seguem.

Até que tinham outras escolas, mas por causa do horário (eu sempre procuro por escolas próximas, porque a gente não recebe deslocamento, então eu sempre procuro escolas próximas) dessa daqui que comportou com o meu horário. (E10)

Preciso de uma escola que eu consiga dobrar as minhas aulas, porque, se eu não conseguir isso, eu vou ter que trabalhar em outra escola, para poder viver em Belo Horizonte com o mínimo" (...). Então eu analisei a localização, pensei nas possibilidades de moradia, achei um bom lugar e deu certo vim para cá e estou aqui. (E15)

Eu escolhi essa. Quando eu fui nomeada, graças a Deus, eu consegui escolher essa, que era a minha primeira opção mesmo. É aí, como era mais fácil para mim, na questão deslocamento. (E19)

Foi porque, como o número de classificação quando está mais próximo da casa da gente fica mais difícil. Eu já trabalhei perto de casa por 17 anos direto. Então, quando houve mudança, principalmente nos contratados, concursados, o nível de cargos também reduziu, então a gente vai procurando onde dá opção para a gente. E, por acaso, foi aqui. (E22)

No período em que eu entrei tinha só essa opção. (...) Mas como a minha experiência foi positiva em fevereiro, com a perda de turma eu tive que sair, e em agosto eu já entrei com a intenção de entrar escolhendo a escola. (E24)

Esses relatos ainda mostram que nem sempre a inserção do sujeito no território se dá por escolha, mas por necessidade, ocasião em que o sujeito estabelece outra forma de identificação com o território. Esta identificação pode passar de negativa para positiva ou de positiva para negativa, e decorre de uma territorialidade imaterial, que seria a maneira pela qual o território é representado segundo certos imaginários, afetando o sentido do trabalho. Trata-se, também, de uma apropriação do espaço, operando-se nele uma ação simbólica que leva à constituição de identidades sociais (LEFÉBVRE, 1991, RAFFESTIN, 1993, SANTOS, 2002, TEIXEIRA, 2008, FERNANDES, 2009, QUEIROZ, 2014, PEREIRA, 2021).

Eu fiz o concurso (...). Eu escolhi uma outra escola. Houve um problema na minha nomeação, a vaga já estava preenchida e daí eu fui direcionada para esta escola, não foi a minha escolha. Cheguei aqui em pânico no dia em que eu vim. Eu fui direcionada para cá, mas hoje é a minha escolha, eu quero esta escola. (E9-10)

Também há casos em que o comprometimento com o território e com o trabalho nele exercido ocorre por obrigação, reforçada pela necessidade e pelo receio de desligamento da escola, levando o trabalho a um estado de sujeição e submissão, seja ao território, seja ao trabalho nele exercido (RAFFESTIN, 1993, FERNANDES, 2009, CROMPTON, 2010, SILVA; AZEVEDO, 2019, VENTURA *et al.*, 2021, COSTA; PAIVA; RODRIGUES, 2021, PEREIRA, 2021).

Quando você é contratado, no contrato você pega a missão que tiver, você não tem muita opção. Na verdade, até tem mas eu acabei caindo nessa escola aqui. (E21)

Dentro de uma estrutura de uma rede estadual, pensando que qualquer escola do Estado o salário é o mesmo, não tem para onde fugir, é uma escola diferenciada. diferenciada em termos de condições de trabalho, de condições materiais, de organização, de desenvolvimento de projetos, de alunos, de perfil de alunos. (E8)

É um desafio cotidiano. Ter que me reinventar todos os dias como professora e achar alternativas, achar sentimentos que talvez eu nunca tivesse acessado como professora. Pelas dificuldades que existem de forma concreta, porque às vezes as coisas estão fluindo, daí acontece um fato que é uma tragédia gigante e que afeta aqueles indivíduos, vai te afetar enquanto indivíduo no mundo também, e você vai ter que reconstruir tudo de novo. Ser professora, no fim das contas, é uma permanente conexão com o outro, você não consegue, pelo menos eu acho, construir nada se você está fazendo uma coisa que não faz sentido para o outro. Então a construção de sentido exige uma conexão, de alguma forma, com o outro indivíduo, ou com vários outros indivíduos. (E11)

É difícil ver uma escola, principalmente na periferia que tenha boas condições de trabalho. Aqui as condições são boas, mas acredito que por causa da direção que está hoje. (E23)

Então, eu cumpro os meus deveres aqui religiosamente, cumpro o meu horário, cumpro os meus dias de trabalho, procuro trabalhar em equipe, mas não é muito flexível, o Estado não é muito flexível. Ele exige muito da gente, principalmente no finalizar do ano, acho que fica tanta demanda reprimida lá, que para a gente aqui só chega coisa o tempo todo, cobrança, cobrança e cobrança. Mas a gente tenta, da melhor forma possível, executar o que está sendo cobrado. (E13)

Notavelmente, a partir dos depoimentos, é possível identificar que o pertencimento ao território ocorre de maneira quase coercitiva, que é dado, principalmente, por cobranças de instâncias superiores de poder, de modo que o trabalho ali exercido também passa a ter um sentido negativo (RAFFESTIN, 1993, FERNANDES, 2009, CROMPTON, 2010, SILVA; AZEVEDO, 2019, VENTURA *et al.*, 2021, COSTA; PAIVA; RODRIGUES, 2021, PEREIRA, 2021).

As percepções sobre o território mostram que ele é perpassado por imaginários sobre a constituição dessa territorialidade. Esses imaginários também recaem sobre as relações de poder e sobre a gestão do território e, acima de tudo, sobre o modo como os sujeitos veem a si mesmos e aos outros, resultando em representações sobre inter-relações entre sujeitos ou entre sujeitos e território como formais e obrigatórias (RAFFESTIN, 1993; HOLANDA DA SILVA, 2009, BORTOLIN; SOUZA, 2020).

Eu diria que não, porque eu sei que como é uma escola pública, o estado é responsável pela manutenção da escola, e o Estado não tem favoritismo com escola, não importa se é escola A, B ou C, o dinheiro que cada escola recebe é proporcional ao número de alunos que tem ali naquela escola. Porém tem uma coisa, quem faz a gestão escolar, como a direção e a vice-direção, e os professores por mais que eles não estejam ali presentes na questão financeira, porém fazem uma gestão na sala de aula criando uma cultura na escola. Então as condições que têm aqui, nessa escola, são fruto do compromisso que o corpo docente e direção tem com a gestão dos recursos que o governo envia (E1)

Não. Eu acho que não é nem o fato de ser essa escola, mas por causa da gestão. Creio que a nossa diretora busca muitos bens para nos ajudar. Não sei como funciona, ao certo, em outras escolas, mas eu não digo que aqui seja melhor. Por exemplo: a internet aqui é péssima, e é um dos fatores que mais me estressa, porque a gente tem que vir aqui em sábados fazer as coisas e planejamentos, porém a internet não funciona, então como que a gente faz nosso trabalho? “Ah, vocês têm que fazer chamada diariamente”, como que a gente faz chamada diariamente se o sistema da chamada não funciona diariamente? Então não digo que aqui seja melhor não, porque existem periferias em que as coisas funcionam bem melhor do que aqui. (E2)

Em alguns casos, essa confrontação provoca a percepção de equidade de condições, negativas ou positivas, do território, que podem se traduzir em condições materiais de trabalho, o que também é atribuído a uma gestão superior, que seria a instância maior responsável pelo território, o Estado (SACK, 1980, RAFFESTIN, 1993, ANDRADE 1995, BOLIGIAN; ALMEIDA, 2003, HAESBAERT, 2005; OLIVEIRA; NAVES, 2021).

Não, porque televisão nas salas de aula eu sei que não tem. Laboratório de informática, de química, um ateliê de arte. Aqui temos tudo isto, e outras escolas não têm. Sem falar que o público que atendemos aqui ajuda. Os alunos são bons, dedicados. A família está presente, e não temos outras pressões que uma escola que está na favela por exemplo teria. (E7)

É lógico que em uma escola ou outra tem laboratório, o que aqui ainda não tem, porém a grande maioria das escolas que eu entrei, o laboratório não era utilizado, os professores não usam. Aqui, tudo que tem de recurso é utilizado, então não vejo muita diferença para as outras escolas, mesmas condições de quadro, de móveis, de utensílios, qualidade de cadeira e esses negócios, muito comum na grande maioria das escolas que eu conheço. (E9)

Eu não acredito não. Como eu te falei, eu estive numa escola igualzinha a esta, pública, na capital, e eu não gostei, você não tinha nada, às vezes nem o pincel você tinha. (E12)

As escolas estaduais que eu trabalhei são todas muito parecidas, muito parecidas mesmo com essa estrutura feia, velha aqui, o que a gente tem aqui é o que a gente tem nas outras. (E16)

Não, de jeito nenhum. Eu falei, aqui é uma exceção. Eu trabalho em duas, a estrutura que eu tenho aqui eu não tenho na outra. Sem chance nenhuma. Aqui é uma escola privilegiada. (E17)

Considera-se privilegiada aquela escola em que há condições materiais e/ou estruturais satisfatórias para o trabalho seja devidamente exercido, de modo que as condições satisfatórias se confundem em condições mínimas para que o trabalho aconteça.

Há casos em que o sujeito não distingue as condições do território afirmando nele sua própria identidade e seus próprios objetivos (RAFFESTIN, 1993, BOLIGIAN; ALMEIDA,

2003, HAESBAERT, 2005, SAQUET, 2009, RÓZANSKI; ARDICHVILI; BYUN, 2020, PEREIRA, 2021).

Não, porque a atuação do professor é do professor, é pessoal, para onde quer que eu vou, eu vou atuar da mesma forma. São desafios diferentes eu acho, o que muda é o ambiente. Lógico que, se eu estive numa escola central, talvez essa escola tivesse uma estrutura melhor, tivesse um público onde os alunos fossem, talvez, diferentes, com desafios diferentes, mas eu iria encontrar outras questões que iriam me desafiar. Eu já trabalhei, por exemplo, em escolas mais centrais, e os alunos são muito mais atrevidos, desafiadores com os professores no sentido de acharem que eles mandam, e aqui os meninos são mais humildes, são mais carinhosos. (E9)

Não vejo muita diferença não, está tudo igual, tudo igual. Escolas públicas de qualquer lugar, são raras as exceções, está muito igual. Porque escola e religião são coisas que não mudam, não sei se você já percebeu, elas têm 300/400 anos e continuam utilizando os mesmos critérios. Os meninos mudaram, nossos alunos mudaram. Os alunos são do século XXI, os professores do século XX, e a escola do século XIX. E como é que nós vamos equacionar isso? Nesse momento tão difícil, tão crucial, estamos vivendo um momento crucial para a humanidade, e não é só no ensino do Brasil que isso acontece, é mundial. Aqui, esses dias para trás, um aluno também jogou uma cadeira num aluno e pegou em mim, porque o aluno saiu fora e a cadeira pegou em mim. ou seja, você está vivendo uma época diferente do que eu vivenciei. Eu teria coragem de fazer isso quando eu era aluno a 50 anos atrás? Não teria. Mas estes meninos estão vivendo em uma outra época, de muita liberdade, os meninos só vivem no celular, grudados no celular, os pais perderam aquele contato, aquele diálogo com os meninos. (E12)

Não sei, não faço a menor ideia. Eu trabalhei em duas escolas, nessa e numa outra, e são boas escolas. A outra era ali no Santa Efigênia, também não é central, mas não é totalmente periférica, e lá também tinha uma gestão boa, que fez a escola evoluir. Então, assim, eu não sei se numa escola mais central seria diferente. Talvez. Talvez seria um pouco mais tranquilo em algum aspecto, em outro talvez seria mais puxado... Não sei. (E19)

A minha postura seria a mesma, o meu público muda, mas a minha postura, minhas regras e meus valores são os mesmos. O trabalho vai depender do material disponível, do tempo disponível, do espaço que eu tenho na escola, da liberdade de trabalhar. Vai depender do gestor, quem me orienta. (E24)

Nesses casos, conforme dado pelas entrevistas, o território depende das representações que o sujeito faz sobre ele e também do que o sujeito estabelece como objetivos, com base em seus valores e/ou posturas (RAFFESTIN, 1993, BOLIGIAN; ALMEIDA, 2003, HAESBAERT, 2005, SAQUET, 2009, RÓZANSKI; ARDICHVILI; BYUN, 2020). Nessa perspectiva, nota-se que o território da escola estadual ainda pode ser visto sob uma ótica de interatividade.

5.4.5 As dinâmicas espaço-territoriais à luz do processo de interatividade

A interatividade remete às relações entre os sujeitos que ocupam e/ou transitam o território através do exercício de seu trabalho (os professores) ou de suas vivências como atores sociais (os alunos). A interatividade, no caso, designa as relações que se dão de maneira harmoniosa. Desse modo, observa-se que as relações sociais e/ou interpessoais são uma variável importante para a construção do sentido do trabalho (ANTUNES, 2009, 2011) em sua relação com o território, o que pode ser notado pela qualidade dessas relações no ambiente organizacional, a escola. Nesse aspecto, nas entrevistas que compõem o *corpus* deste estudo, faz-se presente o sentido do trabalho como missão social, uma vez que o que tornaria esse trabalho importante seria o fato de ele ser visto como uma tarefa a ser cumprida para o benefício do grupo social (MORIN, 2001, BUNDERSON; THOMPSON, 2009, POCHMAN, 2014, VILLAS BOAS; MORIN, 2016a, 2016b, FARIA, 2017, SUN, LEE; SOHN, 2019, IRIGARAY *et al.*, 2019, AISENSEN *et al.*, 2020, BERNAL-TORRES; PERALTA-GÓMEZ; THOENE, 2020, MATTEI; HEINEN, 2020, SILVEIRA *et al.*, 2020, PEREIRA; PAIVA; IRIGARAY, 2022).

Colaboração aqui, creio que está sendo de grande importância e satisfação, até mesmo porque a escola está em primeiro lugar no IDEB, e é justamente em Português e Matemática, a matéria que eu leciono. (E2)

Acho que a importância do meu trabalho aqui é realmente ter um contato, graças a Deus muito bom, com os alunos, eu me identifiquei muito com eles, tenho um contato muito bom com eles, tenho uma relação muito boa com eles e com a equipe também. (E9)

Eu acho que todos nós somos importantes, nem que sejam pouquíssimos. Sem o professor não anda, mas também temos os nossos colegas auxiliares, tudo faz parte. Acho que é um conjunto todo. (E22)

Importante, porque a minha função aqui é, além de ensinar ciências/biologia, eu também sou uma pessoa ativa, então eu trago soluções para alguns problemas. (E24)

Do mesmo modo como pode haver tensão e confronto, ou interações satisfatórias, em que ocorrem relações menos protocolares, os sujeitos do território podem interagir de maneira apenas formal e obrigatória, enquadrando-se em relações de poder determinadas para o funcionamento do território como tal e submetendo-se a determinados papéis sociais, o que pode ser dado pela relação entre professores e pais de alunos (RAFFESTIN, 1993, SOUZA, 1995, FERNANDES, 2009, SAQUET, 2013, SILVA; AZEVEDO, 2019).

Os alunos são muito tranquilos, então eu quase que não tenho muito contato com os pais, porque é um ou outro que às vezes você precisa chamar, às vezes é muito em reuniões em que vem todos os pais. (E3)

Praticamente não tenho relação. Por essa questão de ser uma escola central, a gente não tem uma comunidade, então não tem aquela coisa de um pai que está aqui, ou eu sou vizinho do pai, não tem isso. (E8)

São pessoas que sabem ouvir, que atendem, procuram atender. Eu acho que se fizerem mais reuniões, vai ter mais bons resultados com esses meninos, porque a vontade deles de estudar depende muito da família. Muitas famílias não incentivam os filhos a estudarem. Então eles não veem no estudo uma possibilidade de melhoria de vida, alguns deles, se sentem forçados às vezes, e isso é muito ruim para eles, para mim também, mas para eles é pior. (E12)

Eu tenho uma boa visão perante a comunidade uma vez que eu trabalho já com a educação a uns anos, e eles me conhecem daqui. Embora você esteja passando de um lado para o outro, os amigos sabem quem você é, os desconhecidos sabem quem você é, as pessoas que têm envolvimento com tráfico sabem que você é uma professora, então com você eles não vão mexer. (E13)

Ensino médio raramente aparece um pai, e, quando aparece, vai direto para a vice-direção. Então a gente tem uma blindagem. Os poucos que eu tenho contato, é uma relação muito boa, eu tento acolher esses pais, porque normalmente eles chegam aqui mais desorientados do que os filhos. (E16)

Essas relações demonstram um vínculo entre os sujeitos a partir do papel social exercido por eles, o qual também estabelece vínculos obrigatórios (RAFFESTIN, 1993, SOUZA, 1995, FERNANDES, 2009, SAQUET, 2013, SILVA; AZEVEDO, 2019).

As interações entre os sujeitos também podem ser satisfatórias, mostrando a participação mais intensa entre os sujeitos e a interação entre os poderes detidos por esses sujeitos. Nota-se, nesta questão, também a interação entre diferentes territórios e seus sujeitos (SANTOS, 2002, PEREIRA, 2012, LEITE; CARVALHO, 2016, CUNHA, 2021):

A relação é muito boa. E eles são participativos, estão presentes nas reuniões, procuram para saber dos filhos. Uma relação muito boa. (E7)

Respeitam, eles conversam, eles trazem as demandas. As mães que eu conversei foram muito prestativas, foram muito educadas. A família é muito presente, porque aqui a gente liga o tempo todo, a gente chama o tempo todo. Tem pais que, assim, são complicados de conversar, porque, às vezes, eles são complicados, às vezes o pai está preso, a mãe trabalha o dia inteiro, aí a gente tenta conversar, mas nem sempre é possível. (E17)

A escola sim, conhece. Eu, devido ao meu pouco tempo de convívio aqui na escola, eu tenho pouco convívio com os pais, porque as reuniões com pais são semestrais, praticamente. Teriam que ser bimestrais, mas acabam sendo semestrais. Então o contato com o pai é muito pouco, por parte do professor, mas a escola tem contato

direto, tanto que, quando um aluno falta, eles já chamam pelo nome, e o pai já vem trazendo. Qualquer conflito interno numa sala de aula, eles já chamam os pais, já chamam a família, o contato é direto. (E24)

O ambiente organizacional e as relações interpessoais se destacam nessa forma de construção de sentido do trabalho docente, assim como o tipo de vínculo que esses profissionais têm com a escola (BUNDERSON; THOMPSON, 2009; PEREIRA-FERREIRA, 2021, COSTA; PAIVA, 2022).

A maioria do quadro aqui são efetivos, pessoas que estão, pelo que eu percebo, de 8 anos para cima. Os professores estão aqui há bastante tempo e são professores muito comprometidos, são professores que dedicam para escrever projetos e para melhorar ensino/aprendizagem, são professores que continuaram estudando, a maioria que é mestre na sua área de conhecimento. Então eu percebo que é um corpo docente bastante comprometido com a escola e o aprendizado. (E1)

Professores efetivos. Todo mundo é muito responsável e muito sério. As pessoas que vem para cá são bem posicionadas no concurso. Professores muito competentes, com mestrado, com doutorado, e são pessoas que trabalham muito sério, isso é um perfil de trabalhador da educação que não é comum. Gestão, mas as pessoas aqui são muito comprometidas com a educação. (E4)

O pessoal aqui é mais efetivo. Eles têm um coração bem jovem. Inclusive eu, também sou confundida com os alunos. Me perguntam se eu sou aluna ou professora. São bem unidos. (E6)

A atenção com a organização (escola) pode se dar em decorrência do trabalho vocacionado, que leva o profissional a se entregar à docência como a uma missão, reverberando no comprometimento com o trabalho com vistas, também, ao benefício da instituição escolar. Assim, o sentido desse trabalho também pode ser ressaltado levando-se em conta as relações interpessoais, que são um fator importante na construção dessa significação (MORIN, 1996, 2001, 2002, VILLAS BOAS; MORIN, 2016a; SILVA *et al.*, 2017).

Ah, a gente tem mais os efetivos, porque desde 2013 a gente trabalha junto, praticamente as mesmas pessoas. Então aqui a gente tem alguns designados, mas a tendência é cada vez ter menos designados. Então a gente tem um grupo de efetivos que estão aqui desde que eu entrei. Eu tenho uma boa relação, não é com todo mundo, a escola tem uma certa divisão, mas tem um grupo que é muito coeso e mais da área que eu trabalho, mais da área das humanidades. (E8)

Com essa nova gestão, está muito mais fácil de conversar, elas são bem mais acessíveis. Todo mundo que está aqui quer o melhor para esses alunos. (E16)

É muito 8 ou 80. Eu com os meus alunos me dou muito bem. Eu amo a direção da escola, a supervisão, eu não tenho problema nenhum, eu nunca tive problema com a direção da escola aqui. Agora, sobre os meus colegas entre si, é complicado, uma

escola desse tamanho, ter tanta gente que se dá bem. Então, eu diria que o respeito prevalece, todo mundo se respeita, mesmo quem não gosta, tudo bem, e é isso. sobre o aluno, se o aluno gosta do professor e ele vai com a cara do professor, ele tende a ser um aluno que é mais fácil de lidar. Agora, se ele odeia o professor, aí é mais difícil. Então, muda o professor na sala, muda o aluno, isso daí eu não tenho nem como discutir com isso, porque eu não tenho como obrigar o meu aluno a gostar de um colega que ele não gosta. (E17)

Entre os alunos eu vejo que tem muita violência. A linguagem deles é muito violenta, é provocação o tempo todo, é bullying. Entre os professores eu vejo que tem uns grupinhos que se dão melhor, outros nem tanto, mas faz parte. A gestão é muito boa, porque é uma gestão firme, tanto com os alunos quanto com os professores, e isso é ótimo, porque isso mantém a escola no eixo. E não é injusta. (E19)

Essas relações podem se dar entre docentes ou entre docentes e discentes, e a percepção dessas relações pode recair na ênfase sobre o tipo de vínculo com a escola ou sobre o tipo de relações que os alunos têm entre eles. A significação do trabalho através de relações interpessoais positivas também colabora para que o ambiente organizacional se torne mais humanizado, levando os docentes a irem além do reconhecimento de seu trabalho e passarem a experimentar o sentimento de autorrealização (VILLAS BOAS; MORIN, 2016b, AUZOULT, 2020).

Olha, eu já conheci aqui a uns anos atrás, e era bem difícil aqui, principalmente os alunos. Hoje em dia, comparado a como era antes, é ótimo. Mudou? Muito. Há problemas? Há problemas, mas em qualquer ambiente há problemas. Mas, hoje, está ótimo, principalmente considerando como era antes, porque aqui era bem difícil. (E20)

os professores, entre a gente, nos relacionamos bem. Alunos, eles interagem entre eles e respeitam. Em relação à supervisão com professores, eu já não gostei muito do diálogo, eu não achei desrespeitoso, mas, sim, um pouco exigente demais com os professores, um pouco grosso. Então eu acho que isso precisa melhorar, tem que ser exigente com os professores, mas eu me senti mal no jeito de ser tratada, em comparação com outras escolas. (E23)

Olha, eu acho aqui positivo também, a gente tem interação positiva entre grupos, diferentes grupos. É claro que, numa escola com um grande número de pessoas, vão também ter interações negativas, algum mal-entendido. Acontecem os dois. (E24)

Os trechos das entrevistas ilustram essa convivência interpessoal satisfatória, mostrando como as relações interpessoais entre os sujeitos afetam o sentido do trabalho (VILLAS BOAS; MORIN, 2016b, AUZOULT, 2020).

5.4.6 As dinâmicas espaço-territoriais como exclusão e os sentidos do trabalho docente

A exclusão é uma categoria que remete a um grau elevado de conflito, bem como a depreciação das identidades e/ou dos sujeitos que não são considerados apropriados ao território. Nesta pesquisa, foi possível identificar uma exclusão que pode ser associada às estruturas físicas, como as próprias escolas. A configuração do território também mostra relações de poder que levam a exclusão, firmando-se como espaço negativo em relação a determinados sujeitos. Essa relação de exclusão pode se dar também pela forma tensa como alguns sujeitos são, não, incluídos, mas mantidos em situação de inclusão no território, traduzindo-se em condições precárias dentro das quais o trabalho docente é significado (HOLANDA DA SILVA, 2009, FERNANDES, 2009, FONTES, 2022).

É uma área de alto risco social. É uma área de vulnerabilidade social. É uma área de criminalidade. É uma área que é discriminada, ninguém vem aqui para ajudar. A polícia só vem aqui para bater. O Estado só sobe aqui para arrebentar. Pouco acolhimento. Então é um lugar onde tem pessoas muito sofridas. É o segundo maior aglomerado da América Latina, aqui só perde para a Rocinha, tem 6 milhões de pessoas aqui dentro. Então eu não entro, eu não vou lá no fundo. Eu circulo, eu entro aqui, eu me sinto segura, eles me conhecem, às vezes eu faço mercado ali. Mas tem lugares que eu não tenho acesso. Tem gente aqui que não tem banheiro em casa, sabia disso? Isso é bizarro, não gosto nem de falar. (E16)

Os mais vulneráveis dessa sociedade são os que estão aqui nessa escola, os que não tem uma estrutura familiar, os que estão ali no linear do tráfico, no linear de serem usuários de drogas. Então eles vêm para a escola sujos, vem para a escola sem roupa porque não tem. (E11)

Então os que conseguiram permanecer, eu acredito que eles têm algum privilégio, eles têm uma família que dá uma estrutura para eles poderem ir para a escola. Porque os que não tinham essa estrutura, foram embora. Escola virou uma escola integral, a gente teve uma evasão muito grande, porque esses meninos precisam de trabalhar. (E16)

É aluno de comunidade, aluno de baixa renda. Alunos de famílias desestruturadas, meninos que, às vezes, já lidam com o tráfico de drogas, meninas que já sofreram abusos sexuais... Tem famílias estruturadas, mas tem famílias muito desestruturadas. Muitos alunos estão deprimidos, tem depressão, dormem na sala de aula, eu sinto uma certa apatia. Então, assim, as famílias estruturadas que eu digo, não é aquela família nuclear, papai, mamãe e filhinho não, às vezes é criado com os avós, com as tias, mas que tem uma disciplina, tem uma rotina dentro de casa. Tem roupa limpa, tem comida... (E18)

A exclusão pode depender, conforme os depoimentos acima, de vários fatores, como família mal estruturada, problemas com drogas, baixa condição econômica e mesmo falta de saneamento básico. O exposto torna a escola o espaço onde essas carências se fazem

notar, impactando o trabalho docente (HOLANDA DA SILVA, 2009, FERNANDES, 2009, FONTES, 2022).

A relação entre o sujeito e o território se mostra desvantajosa, ocasionando tensão entre sujeito e território e também entre sujeitos e outros sujeitos, por meio de situações que envolvem exclusão e violência (RAFFESTIN, 1993, MORIN, 2001, SANTOS, 2002, ANTUNES, 2005, SAQUET, 2009, NASCIMENTO *et al.*, 2016, HOLANDA DA SILVA, 2009, FERNANDES, 2009, FONTES, 2022, BORTOLIN; SOUZA, 2020).

É o que eu falei, até respondi isso na outra, meu deslocamento, por eu passar por uma área “perigosa” (não sei se o termo seria exatamente esse), bem complicada de acessar. E esse desafio mesmo de colocar os meninos, essa turma do primeiro ano por exemplo, de 15/16/17 anos, para poder se interessarem nas aulas, e mais ainda pela escola não ter um laboratório, e aula de laboratório para ciências é fundamental porque nas práticas os meninos chegam mais, mas aqui não tem, não tem um laboratório. (E10)

Os desafios é a questão do público mesmo. É educar e reeducar os alunos, para educarem as famílias e as formas de como elas resolvem esses problemas, e muitas vezes não é a forma correta, gritar, agredir, bater. (E13)

A falta de estrutura física. A faixa etária de alguns alunos que a gente atende. A questão da indisciplina, do desinteresse. Então assim é diferente, entendeu, quando você tem uma escola que é dentro do aglomerado e uma escola que está um pouco mais afastada. Mas, como eu já trabalhei em outras escolas do estado em outros bairros que não atendem públicos das periferias, mas elas não são tão adentradas assim ao bairro. Bairros mais estruturados. Não são de aglomerados. Esta escola está dentro do aglomerado. Ela está no limite entre o aglomerado (falou o nome) e dois bairros assim bem, de um poder aquisitivo melhor e tal. De uma classe média alta. Então esta escola está praticamente dentro do aglomerado. Eu já trabalhei em escola que atende o aglomerado, mas que estão fora do aglomerado. que elas estão nos bairros mesmo que fazem limite com o aglomerado e a postura dos alunos lá é diferente. Então por mais que seja alunos de aglomerados, de periferia. Quando eu trabalhei por exemplo em Nova Lima eu atendia gente da periferia de Nova Lima. Mas a postura dos alunos, o respeito com o professor é diferente. (E14)

A distância de onde eu estou morando hoje. Você lida, às vezes, com drogas, você lida com problemas de casa, problemas sérios. Coisas assim que, numa outra escola, talvez num outro lugar, você teria pontual, um ou outro aluno, e aqui são muitos. (E21)

Observa-se ainda um abandono do território pelos sujeitos, deixando vagas certas instâncias de poder e certos papéis sociais de que os sujeitos estão imbuídos, configurando espaços de exclusão (RAFFESTIN, 1993, SANTOS, 2002, FERNANDES, 2009, PEREIRA, 2012, SAQUET, 2013, LEITE; CARVALHO, 2016, SILVA; AZEVEDO, 2019, CUNHA, 2021).

Como você falou do espaço geográfico da escola, a gente está fora de uma única comunidade, a comunidade é ampla. Eu não vi pai de aluno nesse ano, do primeiro ano. O segundo e o terceiro já são maiores, mas do primeiro eu não tive contato, então acho que a gente organizou de uma maneira em que nós, professores, ficamos distantes. (E4)

As condições aqui são insalubres mesmo. Tem umas salas que você vê, que você dá aula de frente para o cara que vigia o tráfico, você viu isso? Quando eu cheguei aqui, eu entrei em desespero. Perdemos alunos para o tráfico. Vem muito caso de violência sexual. Eu estava dando aula para o sexto ano e, quando eu olho para o lado, os caras armados, no muro, com a distância de 2 metros entre eu e eles, como que eu lido com isso? Eu tive que aprender. Os alunos me ensinaram: “professora, nem olha para eles, porque eles não vão incomodar com a gente”. Aí eu fiquei muito chateada quando eu vi um aluno meu lá, do Ensino Médio, que saiu da escola, e aí eu vi esse menino, eu conversei com ele e falei assim “meu aluno desde o sexto ano. (nome do aluno) o que você está fazendo nessa vida? Você foi criado aqui, sabe o que significa estar ali no morro. Você sabe mais do que eu”, aí ele falou “não, professora, eu sei que eu estou errado, mas eu quero uma roupa bonita, eu quero um tênis bonito”. Então isso é muito difícil, você escutar isso. E não tinha nada que eu falasse que eu conseguiria tirar ele dessa ideia, ele não voltou para a escola. Está lá, fazendo carreira no tráfico. (E16)

Os pais, quando eles vêm aqui, pelo menos os que eu lidei esse ano, até hoje, foram muito educados. Mas em questão de participação são só alguns. (E19)

Não, infelizmente não. Porque como eu sou contratado, a gente chega depois, acaba não conhecendo. Então não. (E21)

Não tenho, porque foi nesse ano que eu vim para cá. Eu comecei em março, os únicos pais que eu conheço são os que aparecem em reunião. Então devem ter uns 2 ou 3 pais que eu conheço, porque, infelizmente, eles não aparecem. (E22)

Não tenho relação. Estou aqui há pouco tempo. O ruim de ser designada é que, como sempre estamos mudando de escola, acaba que criamos poucos laços com a escola e a comunidade onde estamos trabalhando. (E23)

Os vazios de poder levam ao desconhecimento do território pelos próprios sujeitos que nele atuam, como os professores e também podem levar ao exercício de outros poderes, especialmente aqueles relacionados à violência, como o tráfico de drogas e a violência sexual (RAFFESTIN, 1993, SANTOS, 2002, FERNANDES, 2009, PEREIRA, 2012, SAQUET, 2013, LEITE; CARVALHO, 2016, SILVA; AZEVEDO, 2019, CUNHA, 2021).

5.5 Aproximações entre sentido e as dinâmicas espaço-territoriais

Lançando mão da análise flutuante proposta por Bardin (2011), nesta pesquisa algumas aproximações entre sentidos do trabalho docente e as dinâmicas espaço-territoriais no âmbito da escola pública foram possíveis. Nesse sentido, algumas categorias que também foram identificadas em outros momentos da pesquisa novamente ganharam o campo,

sendo inicialmente marcadas pelo senso de pertencimento, vocação autorrealização, conflito e poder, conforme linhas que se seguem.

5.5.1 Pertencimento e vocação

Inicialmente, um elemento importante de ser ressaltado concerne ao senso de pertencimento ao território, associado à ideia de vocação que os professores trazem como uma das bases do sentido do trabalho docente. Assim, o sentimento de pertencer ao território colabora para que a missão social, conforme o trabalho docente é visto pelo professor, e autorrealização aconteçam de forma harmoniosa (MISOCZKY *et al.*, 2012, AMBROZIO, 2013, PICHETI; CHAGAS, 2018).

Porque é realmente o que eu gosto de fazer. Essa interação com os alunos me faz falta. (...) Pelos meus alunos, pela conversa com eles, pelo contato com eles, eu já fico atualizada, e isso nutre em mim aquela vontade de não sair da escola, é o que me eleva. (E3)

Desse modo, o professor pode se engajar em seu trabalho colocando-o como uma missão social, mostrando que o trabalho vocacionado, vinculado a um pertencimento afetivo, também pode ser influenciado pelo território em que ele é exercido.

É uma missão eu estou aqui, eu tenho uma missão de fazer a diferença, de ensinar, de trabalhar com essas crianças, com esses jovens complicados, com autoestima baixíssima. Eu não estou aqui para ganhar a miséria do salário do estado, lógico que eu preciso do meu salário, mas eu estou aqui muito mais com a missão. Missão, quase transcendental. (E16)

Eu acho que eu tenho muito a agregar, eu tenho muita vontade de ajudar essas pessoas, de mostrar para eles, literalmente, que o caminho é a educação. Tento, mostrar para eles que a única saída é estudar, porque estudar vai fazer com que eles tenham uma profissão melhor. É o que um amigo meu fala “dinheiro não traz felicidade, mas a falta dele traz a infelicidade”, pessoa com fome, gente que falta roupa, chinelo, roupa de frio, sofre. E tem essa realidade aqui, tanto que, quando faz muito frio aqui, a gente fez uma campanha do agasalho e tênis, porque os meninos vêm de chinelo, vem de bermuda, é tanta gente com frio, a gente morre de dó, porque dói na gente, no nosso cerne, a gente se põe no lugar do outro, imagina você com frio, sem uma blusa de frio, dói na gente, dá até vontade de chorar. (E17)

Super necessário. É um papel social enorme, porque o povo precisa de uma instrução, precisam desenvolver habilidades de pensamento crítico, de pensamento, de raciocínio, de lógica, de ter consciência dos problemas brasileiros, de como esse conhecimento pode ajudá-lo a viver melhor. A escola tem que ensinar o aluno, o adolescente, a cuidar de si próprio, a ter consciência, a ter autoconfiança, a ser capaz de cuidar de si próprio, de conseguir resolver problemas, de ter

consciência desses problemas, de evitar problemas, principalmente evitar confusão, evitar problemas. (E18)

É gratificante, eu estou vendo a dificuldade que eles têm, que a comunidade tem, e envolve tudo. Então eu me sinto como se fosse “oh professor, estou precisando de uma ajuda sua. Alunos que são filhos de pais separados, alunos que, muitas vezes, não conhece o pai, ou não conhece a mãe. (E22)

O território, nesse caso, ajuda a estabelecer um sentimento de vocação e a considerar o trabalho como missão social, conforme visto nos depoimentos acima. Do mesmo modo, a relações entre o território e a vocação contribuem para gerar uma representação positiva sobre o sentido do trabalho, embora haja casos em que o apego ao território seja maior que o apego à profissão (BUNDERSON; THOMPSON, 2009, ANDRADE; TOLFO; DELAGNELLO, 2012, BUNDERSON; THOMPSON, 2019, SUN; LEE; SOHN, 2019, MADERO, 2020, MENG; OUYANG, 2020, COSTA; PAIVA; RODRIGUES, 2021, ROCHA; PEREIRA-FERREIRA, 2021, SILVA; DOURADO, 2022, COSTA; PAIVA, 2022).

Não mudaria porque eu gosto muito daqui, eu gosto muito do (falou o nome do colégio) e eu não mudaria, apesar de que eu sei que devem ter outras escolas boas, e eu até posso mudar, posso pedir uma remoção, pedir um deslocamento, até para uma escola mais próxima, até porque eu acho aqui muito bom, mas se eu pudesse ir para uma escola ao lado da minha casa eu não iria, eu não mudaria. (E2)

Mudaria só com uma condição. A minha família não é de Belo Horizonte, minha família é do interior, então eu só mudaria se eu conseguisse uma vaga para voltar para a casa dos meus pais, para eu morar perto da minha família. Mas dentro de Belo Horizonte não, eu não mudaria. Dentro de Belo Horizonte eu ficaria aqui mesmo. (E9)

Trabalhar aqui me exigiu que eu me resignificasse. Essa parte de todo o afeto, de todo o acolhimento que eu citei em vários momentos foi uma descoberta, eu não era essa professora antes, na outra escola. Eu sentia que eu poderia ir para um lugar mais acadêmico, eu sentia que eu era uma professora mais acadêmica, e hoje eu sou uma professora muito menos acadêmica. Sinto que a questão dos valores humanos, da solidariedade, da empatia, são exercícios que eu tenho feito. Então acho que hoje eu ficaria aqui. Eu sinto que eu estou muito mais neste lugar hoje, do que propriamente como alguém que dá uma aula do conceito, um conceito acadêmico de uma disciplina da BNCC. Então, esse processo todo de resignificação do meu trabalho, do que eu sou como professora, tem feito eu mudar o meu olhar para este lugar também, para a escola em que eu trabalho e encontrar um lugar para mim, ou seja, aquele desconforto todo que eu carregava por não encontrar um lugar, quem sou eu nessa “bagaça” toda, começa a ter lampejos. (E11)

De jeito nenhum, porque eu gosto daqui. Eu gosto daqui, eu trabalho bem aqui, aqui eu faço a diferença, eu sinto que é importante. Eu quero ganhar mais? Quero! Se eu tiver uma outra escola e se aparecer, de novo, uma oportunidade de uma escola privada, eu vou, mas não abandono aqui, de jeito nenhum. (E16)

O território, assim, requer um pertencimento ao sujeito, exigindo deste uma permanência e uma identificação, havendo uma via de mão dupla, no pertencimento do sujeito ao território,

que é motivada pelo sentimento de missão social a ser cumprida, conforme apontado nos fragmentos anteriores. Nesse contexto, a territorialidade aparece, também, como uma forma de preocupação com os sujeitos e seus destinos, o que pode se manifestar na significação do trabalho como responsabilidade (SANTOS; SILVEIRA, 2001).

Eu acho que ser professor, hoje, na rede pública estadual, é ser alguém que acolhe os meninos. (E11)

O foco da minha vida, é o que eu me identifico, com o público, o colégio estadual. Eu me identifico com esses lugares, de você estar nesse lugar e você ajudar aquele público. Para mim tem um significado grande e pessoal, por essa intenção, porque às vezes tem pessoas que não tem essa base, essa estrutura, não pensa muito na vida, não tem alguém para instruir elas. (E21)

Atualmente é muito importante, porque a comunidade, principalmente pós-pandemia, está muito necessitada de atenção, de contato, de afeto. A gente não está aqui pelo conhecimento, é pela interação positiva, o exemplo positivo que a gente dá para esses meninos e meninas. A importância que é essa oportunidade, que é aberta a todos licenciados. Para a gente, além do salário, a gente tem essa experiência do convívio. Eu acho que é isso, e o estado abre essas portas. (E24)

As possibilidades de mudança são condicionadas a questões pontuais, talvez, buscando melhor atender à vocação e ao sentimento de missão, mostrando que perdura o apego ao território.

Talvez não por causa da comodidade de morar aqui. Agora se eu mudasse aí com certeza tentaria uma escola com uma estrutura que eu pudesse fazer um trabalho melhor e ver um resultado no meu trabalho. (E14)

Olha, eu acho que não. Mas eu acho que o único motivo que talvez me faria sair daqui, é achar algo mais próximo do lugar onde eu moro hoje. Problema, da desvantagem, é o mesmo em qualquer lugar, vai ser o mesmo em qualquer lugar porque existe um problema de estrutura que também vai ser o mesmo, existe um problema de estar ali no limiar de conseguir as minhas aulas ou não no ano. (E15)

Sim, mas só por um fator. Distância, só por isso, realmente é o único motivo que eu mudaria, por causa da distância. (E20)

Sim. Eu acho que, para mim, eu não gosto muito dessa questão de transição. Quando a gente está em muita transição, eu não gosto. É como eu falei, a gente pega porque, primeiro, a gente precisa, é trabalho, você pega a missão. Só que, se for optar, eu mudaria, principalmente pela parte de estrutura, não é nem os alunos. Para mim, o que pega mais, são as outras estruturas, as coisas, não são os alunos não. (E21)

Esse comprometimento também dá mostras de que a escola é tida como um território pelo qual o docente deve zelar com a execução de seu trabalho.

Quando eu vim para cá, eram todos designados. Hoje são professores concursados. Muitos ainda desta época. Então a nossa turma que estava aqui como designada foram pessoas que destacaram no concurso e puderam escolher ficar aqui. Que é uma escola central, que tem um nome. Não é uma escola que ficaria por último para uma escolha. Então realmente quem veio para cá puderam escolher. (E5)

Eu sinto que houve uma pequena mudança no período recente, mas, quando eu cheguei aqui, a maioria dos professores eram contratados, não eram efetivos. Os efetivos trabalhavam aqui há muito tempo, muito tempo mesmo, e a grande maioria era contratado. E ficava bem claro que isso tinham muita relação com o perfil da escola, ninguém queria vir trabalhar aqui. Só que, no período mais recente, com o número de professores que foram chamados no concurso, as vagas foram sendo preenchidas, mas claramente as pessoas também não escolheram muito não, era o que tinha para trabalhar. Inclusive, alguns já estão pedindo remoção, enfim. E os contratados, alguns novos, eles já declararam que não dão conta, desistiram de ser professor depois de uma experiência aqui. (E11)

Alunos/alunos é um relacionamento relativamente bom. Durante estes 10 anos que eu estou aqui eu já tive problema com aluno de me atracar com aluno assim para poder defender outro aluno e para poder colocar ordem na sala e eu tive que sair com o aluno empurrando e empurrando até ele sair de sala e ele agarrado na minha blusa e tal. Casos aqui com alunos que têm problemas com uso de drogas, com estrutura familiar, problemas emocionais muito sérios né, que já agrediram verbalmente professores. professores e professores. A gente tenta se tratar com a maior urbanidade possível. Com os funcionários da escola, direção, supervisão também é muito tranquilo. (...) Nós já tivemos casos aqui de agressão de chegar as vias de fato entre aluno e aluno. Às vezes acontecem brigas na porta da escola. brigas e começam dentro da sala de aula e acaba se estendendo para a parte externa da escola. E eu, sendo um morador do aglomerado e tendo esta visão de alguém de dentro, eu acho que a gente tem problema, mas que a violência aqui não é uma coisa exagerada a ponto de inviabilizar o convívio dos alunos. O público da tarde, que é um público mais complicado, eu tive um problema sério com um aluno que veio para cima de mim e eu tive que empurrá-lo para evitar um mal maior. E ele pegou carteira para mim. (E14)

Existe uma certa sensação de tensão contínua, muitas vezes. (...) Por exemplo, eu não tenho nenhum problema e nada para reclamar, mas o problema maior talvez seja quando a Secretaria vem. Quando a Secretaria vem na escola, ela costuma vir com um "saco de pedras" para tacar na gente, porque a gente não está fazendo as coisas e ignora todas as dificuldades da realidade em que a gente vive, apesar de ela saber da situação da escola, de reconhecer a dificuldade por conta da localização da escola, do público que a gente atende e tudo mais. Ela não reconhece isso, por exemplo, na hora de produzir relatórios, então a escola está sempre brigando e é sempre na tensão. Quando vem o pessoal da Secretaria, quando vem alguma cobrança da Secretaria da Educação, a gente já sabe que vai fechar uma turma, que a gente vai ter colegas que vão ser dispensados, porque a gente tem um nível de evasão muito grande, e acaba que vira um problema que a Secretaria simplesmente ignora. (E15)

Essa experiência, no entanto, pode ser positiva ou negativa, levando representações do trabalho docente como prazeroso e realizador ou como degradante e adoecedor. Tal aspecto decorreria dos tipos das relações sociais tais como ocorrem em determinado espaço territorializado (RAFFESTIN, 1993, BERGER; LUCKMANN, 2002, ROSSO;

DEKAS; WRZESNIEWSKI, 2010, IRIGARAY *et al.*, 2019, PEREIRA, 2021, NETA; CARDOSO; NUNES, 2021, PEREIRA; PAIVA; IRIGARAY, 2022).

5.5.2 Pertencimento e autorrealização

A escolha do território mostra o senso de pertencimento, de identificação com o território, dando ao trabalho o sentido de satisfação ou autorrealização (HOLANDA DA SILVA, 2009, SANTOS; GAVRILOFF; FRAGA, 2012, SARAIVA; CARRIERI; SOARES, 2014, VILLAS BOAS; MORIN, 2016a, 2016b PICHETI; CHAGAS, 2018, MATTEI; HEINEN, 2020):

Um ano antes de eu fazer o concurso, eu vim como designada. Nesse mesmo ano, eu fui chamada para o concurso e coincidiu que tinha o (falou o nome da escola) lá, e era minha meta, era minha meta era conseguir pegar essa escola porque aí eu já conhecia a escola. E senti prestigiada. (E3)

Não, não, não... Eu vigio as vagas desta escola! Eu vigio as escolas que eu gosto, que eu já conheço o pessoal e também por ser perto da minha casa. Eu vi pelo edital, tinha outros cargos, mas eu resolvi pegar aqui. (E6)

Eu escolhi vir para cá. Então a minha vida era muito corrida e pelo fato de ter filhos, estar construindo uma família, trabalhar próximo de casa também era algo a ser alcançado. Estava em uma escola mais longe e pediu remoção para ficar próximo de casa. (E14)

Eu escolhi. Eu escolhi, a princípio, pela localização, porque eu morava aqui perto e eu queria uma escola perto da minha casa. Mas depois eu tive a oportunidade de trocar e eu não quis não, eu gosto dessa confusão. (E16)

O pertencimento ao território revela depoimentos que realçam tanto a importância da localização quanto as relações, por vezes harmoniosas e satisfatórias, por vezes tensas e conflituosas, entre centro e periferia, ou entre os sujeitos que frequentam o território (RAFFESTIN, 1993; BERNAL-TORRES; PERALTA-GÓMEZ; THOENE, 2020, BORTOLIN; SOUZA, 2020, PRIEBBERNOW, 2020).

É uma região central, um ponto virtuoso porque se tem muitas linhas de ônibus que passam por aqui. Escolas que, pela sua localização geográfica, drenam estudantes cujas famílias, que estão em partes distantes da cidade, têm uma preocupação com a melhor aprendizagem para os filhos, ou seja, as famílias se dispõem a pagar um transporte ou ônibus escolar para que o jovem, adolescente ou criança venham para uma escola melhor. Essa localização geográfica ser uma escola central dá uma qualificada na escola. É pequenininha, então é fácil de administração e de controle. Com o seu posicionamento geográfico, essa escola consegue drenar estudantes cujas famílias investem na educação do filho, e esse investimento reverte em estudantes com mais respeito à escola, com mais interesse. Proporcionalmente, os nossos estudantes têm mais interesses em estudar do que os de outras escolas estaduais. (E4)

Aqui é um corredor. O mais gostoso que eu posso dizer é esta diversidade que a gente tem aqui. Conheço toda uma característica que a Pedreira tem. Conheço meu aluno de lá e quando ele vem para cá eu vejo o tanto que ele muda. A postura, de eu estou num lugar onde eu posso ser o que eu sou independente da minha região. Eu acho que aqui eles constroem uma cara deles. Eu acho isto bom, sabe, saem daquele estigma da região que às vezes tem. Aí o colégio do bairro, os amiguinhos que se encontram na pracinha. Não é só isto eles estão em várias regiões. (E5)

Um estudante tranquilo, tem as suas características relacionadas à idade, são muito “faladores”. Mas são estudantes que entendem o papel deles na sociedade, são estudante que são inteligentes. Eles têm bastante dificuldade, mas compensam isso sendo bem esforçados. No geral, são muito educados, carinhosos e respeitosos com todos os professores. (E1)

Até já foi melhor quando tínhamos o projeto, os alunos foram melhores, mas ainda é. Nós ainda somos, em relação ao IDEB, a nossa nota é a maior do estado. Às vezes a gente perde só para a escola militar, que são alunos que fazem provas e são escolhidos para entrar. Os outros pais que estão de fora, querem que seus filhos venham para cá, ou já têm outros filhos aqui e fazem de tudo para os filhos virem. (E3)

O território pode, então, representar tanto um fator de realização para o profissional que nele atua graças aos simbolismos e sentimentos outorgados pelo sujeito àquele espaço (RAFFESTIN, 1993, SOUZA, 1995, SANTOS, 2002, BOLIGIAN; ALMEIDA, 2003, EDUARDO, 2006, DOMINGUEZ, 2008, HOLANDA DA SILVA, 2009, AMORIN, 2018, BERNAL-TORRES; PERALTA-GÓMEZ; THOENE, 2020, BORTOLIN; SOUZA, 2020, PRIEBBERNOW, 2020, PEREIRA, 2021).

O professor também pode representar seu trabalho como um sentimento de pertencer aquele território, de modo que o trabalho passa a ser significado positivamente pelo território em que ele é exercido, marcando a relação entre a identidade do sujeito e o território (RAFFESTIN, 1993, HOLANDA DA SILVA, 2009, MISOCZKY *et al.*, 2012, SARAIVA; CARRIERI; SOARES, 2014).

O lugar que eu mais gosto de estar é na rede pública estadual de Belo horizonte. (...) Eu gosto de estar aqui na escola. (E5)

E ter essa posição de uma escola que, na época, tinham um projeto muito interessante, dentro da proposta que eu queria. É a cidade em que eu nasci, Belo Horizonte, então tem essa proximidade também. (E8)

O foco da minha vida, é o que eu me identifico, com o público, o colégio estadual. Eu me identifico com esses lugares, de você estar nesse lugar e você ajudar aquele público. (E21)

Nota-se que o sentido do trabalho como atividade autorrealizadora e prazerosa também depende das condições físicas em que o ambiente organizacional se encontra, ao passo que a precariedade das instalações físicas colabora para a construção do sentido do trabalho dentro de uma percepção negativa. A relação entre a estrutura física da escola e os professores também ilustra a relação entre os sujeitos e o território (MORIN, 1996, 2001, SANTOS, 2002, ANTUNES, 2005, IRIGARAY *et al.*, 2019).

Maravilhosa. A escola é lindíssima. As salas de aula são amplas, as cores que a é pintada não são cansativas para os nossos olhos. Então eu avalio que a estrutura física da escola é excelente. (E1-13)

Apesar da escola ser pequena, ela é muito boa. Precisa de certos reparos. E por ser um patrimônio tombado, não pode ter cortinas direito, as cortinas que têm não impedem que o sol venha, então muitas vezes os alunos sofrem com essa questão do sol. Aqui não pega internet e chega a ser um ponto de que a minha própria internet do celular não pega aqui dentro, por conta das paredes muito grossas. (E2)

A estrutura aqui é maravilhosa, não tem nada para falar, aqui é ótimo, maravilhoso. Um sonho para qualquer professor de trabalhar. (E17)

Melhorou bastante. Não era assim não, mas tem melhorado cada vez mais. (E18)

A infraestrutura da escola, além de influenciar as representações sobre o sentido do trabalho, também evidencia a identificação do sujeito com o território em que sua atividade laboral é exercida (RAFFESTIN, 1993, ZOURABICHVILI, 2004, HOLANDA DA SILVA, 2009, SANTOS; GAVRILOFF; FRAGA, 2012, SILVA *et al.*, 2017, PICHETI; CHAGAS, 2018).

Aqui é uma escola linda. Tombada. Um patrimônio histórico. Falta uma quadra. Não dá para ter este número de alunos que nós temos porque a janela aberta ela abre para dentro e bate na cabeça do aluno. É linda! Mas tem infiltração, igual a gente vê. Então falta cuidado. A gente tomba um prédio, sabe que ele tem demandas e só quando está quase caindo a gente recomeça. Não existe uma manutenção. É triste, né não ter uma manutenção. O olhar da Secretaria de Educação às vezes eles passam por cima. E tem a época. Sempre tem a escola que é a menina dos olhos. O estado faz isto. Aí eles investem e tudo passa a ser nesta escola. porque quem está lá tem um olhar para aquele lugar. Aí muda a gestão e muda o olhar. Tem as escolas sabe. É uma pena porque não tinha que ter uma escola referência. Todas as escolas deveriam ser referência. Inclusive nesta questão do patrimônio. De cuidado com a escola. É pouco cuidado! Infelizmente! (E5)

Eu considero boas, porque a gente tem recursos, a gente tem computadores para fazer o que a gente precisa fazer, a biblioteca tem uma parte que é só de formação de professores, então tem muitos livros lá que a gente pode recorrer para ter novas ideias. As salas de aula são equipadas com TV. (E19)

Então, de estrutura é boa, os computadores, eu não cheguei a mexer, porque eu não precisei, mas parece que tem essa estrutura mesmo para os professores e tal. Eu achei uma estrutura, aqui, bem melhor, em questão de tecnologia, de ter

televisão nas salas, de ter um laboratório de informática, eu achei estrutura daqui melhor por causa disso, para os alunos e para os professores, eu não precisei usar, mas achei legal. (E23)

Os recursos de que escola dispõe favorecem positivamente a representação do trabalho docente, havendo uma relação estreita, através de uma proporção direta, entre os recursos da escola, junto à qualidade desses recursos, e o sentido do trabalho ali exercido (RAFFESTIN, 1993, ZOURABICHVILI, 2004).

5.5.3 Conflito e poder

Notavelmente, a apropriação do território escolar traz em seu processo de territorialização a emergência de complexas e, por vezes, conflituosas relações de poder (RAFFESTIN, 1993, DOMINGUEZ, 2008, SAQUET, 2009, AMBROZIO, 2013), que, por sua vez, podem refletir representações do trabalho sob a lente do sofrimento, precarização e escamoteamento das relações de trabalho que envolvem o professor da escola pública.

Bom, como contratada, a gente vê muita diferença até entre os colegas que é uma classe de profissionais muito desunida. Eu já até aprendi a ficar calada. Porque eu tenho muitas ideias, mas eu estou lutando contra isto porque muitos profissionais que são efetivos não gostam daquele professor que faz diferente. (E6)

A gente trabalhando com o público que a gente trabalha aqui, a gente tem muita dificuldade de indisciplina e de falta de interesse dos alunos dentro de sala de aula. Então eu encontro com eles, como disse anteriormente; no supermercado, na padaria, na praça, na igreja e o comportamento deles é totalmente diferente. Em se tratando dos alunos. Parece que são outras pessoas. Parece que eles entram para dentro da escola e se transformam. Com os pais, a gente tem pouco contato em função na maioria também serem mães solteiras, pais que trabalham o dia inteiro e não tem muito tempo para poder estar acompanhando o filho na escola. O meu relacionamento com os pais também é tranquilo porque normalmente fora da escola a gente não trata de assuntos de escola. Eu sou um morador da comunidade assim como eles. Parece que aqui dentro é o ambiente da rebeldia. (E14)

Eu ainda não tive muito contato com os pais. Mas não é uma relação conflituosa, é aquela coisa de você explicar a situação do filho em sala de aula, falar que o menino não faz nada, não faz as atividades, fica no celular o tempo inteiro, o que nós vamos fazer com isso, o que nós, enquanto escola, vamos fazer, o que a família, enquanto responsável vai fazer... E não existe muito problema não. (E15)

As relações de poder, conforme observado nos depoimentos, também se colocam como um fator conflitante na percepção que os sujeitos têm das instâncias de poder.

Para mim, atualmente a distância, porque a escola é bem longe da minha casa, preciso andar muito e, como eu venho de transporte público, preciso andar bastante, então para mim a principal desvantagem seria essa. Porém dentro da escola é a questão da violência que cerca essa região, e eu vejo isso como uma desvantagem para os alunos porque sempre tem relatos de assaltos na porta da escola e sempre tem também algum aluno vindo contar que teve o telefone roubado e com isso os professores acabam ficando mais tensos em relação a isso. (E1)

Não sei se é por aqui ser central, por ser pelo nome daqui, mas a Secretaria de Educação parece exigir muito mais daqui do que das outras escolas. Aqui é o famoso “a gente não pode nada”, parece que o “olho do dono” está muito mais aqui. E não é que a gente faça algo de errado, mas, ainda assim, a cobrança aqui é muito mais pesada. (E2)

Os desafios que eu acho, são aquela coisa, por ser uma escola central, uma escola muito boa, a gente é mais cobrado, você é mais cobrado até mesmo pela sociedade, pelo estado. Então aqui é como se fosse o foco, o que acontece aqui tem que ser tudo muito certinho, porque se não vai ter denúncia. Então isso é uma desvantagem, essa escola ser muito boa, ser centralizada, em todos os sentidos, não só na localização. Em termos do estado, (falou o nome da escola) é a melhor nota, então a (falou o nome da escola) é uma escola visada, tudo aqui, tem que ser mais certinho, ser muito certo ao mesmo tempo, porque qualquer coisinha pode gerar um “ah vamos fazer desse jeito?” “não, a gente não pode fazer assim porque vai ter denúncia”, coisas que qualquer outra escola pode fazer. Então isso, às vezes, é mais cansativo para nós, esse termo. (E3)

Os desafios eram que a gente é exigido. Gente é exigido, mas isso não é ruim. Então os desafios é que a gente tem que estar atento permanentemente às exigências. A escola é super mega olhada por todo mundo, porque é o (falou o nome da escola), então qualquer deslize faz com que a comunidade exija demais. Os pais estão atentos também, aqui não, aqui a gente está sendo “vigiado”. Não vigiados em si, mas é porque os pais participam, às vezes um pouco mais do que eu/a gente desejaria, mas os pais estão olhando o que está acontecendo, assim como eu olhava o que estava acontecendo na escola dos meus filhos, uma escola privada em que eu ia lá, reclamava e tal, eles fazem aqui também. Quando eu cheguei aqui, no meu primeiro ano, eu sofri porque eu estava acostumado com outro tipo de escola pública em que a exigência era 0, na verdade 0 não, uma exigência baixa, nunca é uma exigência 0 porque a gente entra para preencher diário, nota e tal, então é uma baixa exigência de produção enquanto professor, produtividade, o IDEB, essas coisas. Na rede pública, não estamos acostumados com cobrança da comunidade, é muito pouca. (E4)

Há, então, embates entre o sujeito e a gestão do território que envolvem o Estado e a gestão escolar (RAFFESTIN, 1993; PEREIRA, 2021, FONTES, 2022). Nesse contexto, as relações de poder se mostram mais conflitantes em relação às instâncias dominantes (como o Estado) do que em relação aos outros sujeitos do território, seja do território englobante (o bairro/a comunidade), seja do território englobado, a escola (RAFFESTIN, 1993, SOUZA, 1995; HAESBAERT, 2005).

Eu acho muito tranquilo. Eu acho que é bem naturalmente, em questão da gente com a supervisão, em questão de pais também, porque às vezes tem pais que extrapolam, que querem muito, mas a direção consegue conciliar. (E3)

Olha, eu acho que tem uma hierarquia, uma relação bem horizontal, acho que a nossa relação aqui nesta escola é boa, tem uma relação respeitosa, não uma hierarquia imposta. A gente tem um diálogo bom. Então eu acho que aqui na escola a gente tem um bom diálogo, entre os professores, e a direção não é uma diretora que manda, é uma diretora dialoga com os professores, da mesma forma que não é o professor manda nos alunos, a gente dialoga com os alunos. (E9)

Existe respeito. A direção da escola prima muito por isso, por respeito entre nós, profissionais, com eles da direção, com eles em relação a gente e até mesmo dos alunos. Mas a grande dificuldade aqui é a questão de ser uma comunidade, das pessoas serem de baixa renda, de famílias desestruturadas... E aí a relação com o aluno, de respeito, às vezes extrapola, eles começam a brincar, afrontar o professor. Então a questão da comunidade é uma coisa muito séria, porque às vezes o pessoal não tem a devida educação em casa e dificilmente vai ter na escola. E a direção não vai ficar penalizando o aluno porque ele mandou o professor para “aquele lugar”, senão todos os dias iam ter que fazer isso. (E12)

Desde que eu estudei sempre foi assim, nunca foi diferente, porque vem de locais parecidos, vem das comunidades que tem problemas parecidos, então não é igual uma escola central, que pode ter um aluno que vem de um bairro e outro que vem de um aglomerado. Eu tenho primos que moram no aglomerado e vão para escola central, e tem alunos que tem uma condição melhor. Então aí você vê uma diferença maior, “aquele aluno ali tem um tênis mais simples, a cor de pele é diferente, e tal”, você percebe. Mas aqui não, são comunidades semelhantes sabe? Não tem, pelo que eu percebo, desde quando eu estudava, não tem muita diferença, são locais parecidos. (E23)

Essas relações, como pode ser visto acima, pressupõem o reconhecimento do papel dos sujeitos, imbuídos de seu respectivo poder. Tal poder, no território, é descentralizado e, de certo modo, é partilhado entre os sujeitos, como a família, podendo também ser negado, como no caso de professores contratados, levando a conflitos entre os sujeitos (RAFFESTTIN, 1993, ZOURABICHVILI, 2004, DOMINGUEZ, 2008, SAQUET, 2009, HOLANDA DA SILVA, 2009, AMBROZIO, 2013, SILVA *et al.*, 2017, DIAS DA SILVA, 2022).

Bom, para o professor efetivo ele tem uma relação melhor. A diretora aqui tem uma relação muito próxima com a secretaria e está escola por ser modelo e central ela é muito visada então tem muita cobrança realmente. Mas eu acho que às vezes eu me sinto acuada ou sem tanto apoio, ou com medo de falar ou chamar atenção porque eu não sei até onde eu posso ir. E os alunos hoje em dia, se você fala alguma coisa, eles saem da sala e vai lá na direção reclamar de você. E a direção às vezes fica do lado do aluno. Eu acho isto muito triste. (E6)

eu acho que essa relação de poder entre os alunos é quase algo muito influenciado por conta da idade, pautado um pouco no que eu posso ter de poder aquisitivo x, ou aquilo. A gente sempre vê alguma marginalização em grupos, que normalmente são marginalizados, os negros, mas a gente também vê uma reação. Entre professores, o que que acontece, existe uma certa vaidade, eu vejo muito isso, uma vaidade de alguns que falam “a minha aula é melhor”, “a minha forma de fazer é

melhor”, e um certo ciúme do outro, porque o outro tem uma relação melhor com os alunos e tal. Mas eu vejo entre colegas, e até mesmo da direção e tudo, vejo uma certa vaidade, vejo um “olha, mas é porque o meu trabalho é melhor do que o seu”, enfim. (E8)

Em geral, eu sei que tem muito professor da escola que não gosta de professor designado, os efetivos não gostam dos contratados. Aqui tem um preconceito muito grande com professor designado, é muito problemático sabe, e isso é de professor com professor. Inclusive, tem muita denúncia de professor querendo puxar o tapete de outros professores. A minha relação com a direção também é muito boa, sei que tem professores que têm problemas com a direção, infelizmente vai acontecer, cargo de chefia é isso, não dá para agradar gregos e troianos. Os alunos respeitam demais o pessoal da direção. (E17)

Eu não tenho problemas. Entre os alunos eu vejo relações de machismo deles com as meninas, eu vejo muito bullying com os homossexuais, com os meninos que são homossexuais, é muito bullying a ponto desses meninos homossexuais deixarem de frequentar a escola. Então, na relação de poder na sala de aula, tem muito isso. E tem os patrões, os meninos que são chefes do tráfico, e esses meninos que são chefes do tráfico, quando eles vêm a aula, eles meio que dominam, tem sempre um grupinho que orbita em torno deles, e eles dão as cartas nos dias em que eles vêm. As relações de poder entre os professores, eu não vejo disputas não, nem vejo problemas com relação aos designados, não vejo nada disso. Eu só acho que a questão democrática deveria ser mais o foco. Eu vejo meninos, com questões familiares mesmo, de não ter roupa limpa para vir para a escola, de ter as questões materiais básicas, como caderno, caneta, enfim, essas coisas. Eu vejo essa dificuldade. E mais o bullying com os homossexuais e um certo machismo em relação às meninas, tem também, sabe? Uma coisa assim “ah, se você não ficar comigo, você é uma babaca”, coisas assim. Eles começam a inventar histórias das meninas, as meninas ficam putas, também ficam deprimidas, aí essas meninas perdem o interesse pela escola, ficam se protegendo. Tem umas que não ligam, respondem, manda o menino para aquele lugar, são mais fortes. Mas tem meninas que sentem muito essas agressões, às vezes. (E18)

Eu acho que a gente tem que respeitar para seguir um nível de organização. Toda escola, toda instituição funciona assim. Os alunos, entre eles, a gente assiste muita falta de respeito. Entre eles eu vejo uma falta de educação. A diferença em casa, a diferença das regiões. Cada região tem a sua maneira de viver, e aqui dentro a gente tenta manter o respeito entre eles, seguindo as regras gerais da escola, e internas de cada professor, de cada sala. A gente tenta fazer a nossa parte, mas o que eles vivem aqui, é o que eles vivem fora da escola também. A vida deles está em dois territórios, casa e escola. Então eu não posso interferir na casa, se a educação, vamos se dizer assim, a educação de casa vai interferir na escola. (E24)

Desse modo, nota-se que parte desses conflitos decorre das múltiplas identidades trazidas dos sujeitos e de suas diferentes representações sobre o poder, exercido por eles ou tido pelos demais sujeitos (RAFFESTIN, 1993, ZOURABICHVILI, 2004, DOMINGUEZ, 2008, SAQUET, 2009, HOLANDA DA SILVA, 2009, AMBROZIO, 2013, SILVA *et al.*, 2017, DIAS DA SILVA, 2022). Esses imaginários também envolvem um tipo de confrontação, ou comparação entre centro e periferia (RAFFESTIN, 1993; OLIVEIRA; NAVES, 2021), ou entre escolas diferentes.

Não, acredito que não, acho que as condições são diferentes em todos os termos, a gente às vezes conversa com outros colegas que estão em outras escolas, outros lugares, então a gente vê que tem uma diferença, às vezes gritante, bem grande, é bem diferente a nossa escola das outras. (E3)

Não são as mesmas. Eu vim de uma escola, acabei de contar que eu fiz uma mudança de escola, então eu consigo fazer um comparativo, eu vim de uma escola em que os meninos tinham laboratório, os meninos tinham espaço, e espaço é uma coisa importante. Não é só o espaço da sala de aula, mas o espaço de convivência, espaço até para descansar. Você tem uma biblioteca que vira sala de vídeo, que vira sala de descanso, sala de recreação... Enquanto que outras escolas possuem espaço, possuem ambientes que são delimitados, que existem para aquilo, e eu acho que eles fazem muito a diferença no exercício cotidiano do nosso trabalho. (E11)

Definitivamente não. Existe uma série de coisas diferentes. Nossa escola que é um ponto de atenção, está sempre ali na dificuldade. Mas aí a gente vem para cá e vê que a estrutura é muito diferente da estrutura da estadual central por exemplo, então a gente vai ter escolas que são modelo e escolas que são, a maior parte, realidade do estado, escolas com uma estrutura precária, que brigam mesmo para as coisas funcionarem, o que eu acho que é o nosso caso. (E15)

Não. Acho que, nas escolas mais centralizadas, as condições são mais favoráveis. Não sei dizer se é porque as famílias cobram mais, se os alunos cuidam mais ou se é porque tem um atendimento diferenciado. (E18)

Uma escola grande como essa tem mais espaços, mais oportunidades, mais materiais disponíveis. É diferenciado, depende do tamanho da escola, do volume de alunos e depende da gestão, eu acho. (E24)

Essas comparações se traduzem em julgamento sobre o espaço em que se atua, relevando-se o papel da gestão nesse processo. As relações de poder levam, em alguns casos, à precarização das condições de trabalho, fragilizando os aspectos positivos do território, fazendo com que se realcem os negativos nas representações dos sujeitos. Esses aspectos negativos dizem respeito à estrutura física da escola, desunião entre colegas e sobrecarga de funções e/ou tarefas (RAFFESTIN, 1993; ANTUNES, 2011; PERPÉTUA; HECK; JUNIOR, 2018).

Primeiro, 40 alunos na sala que não cabe. Esta janela para abrir precisa de espaço e o menino fica com a cabeça na janela. Alunos com dificuldades básicas. Falta de recursos tecnológicos. Uma internet que funcione. Tem um sistema maravilhoso que é o DED (crítica). Não gera um relatório. Outra coisa bimestre? Teríamos que pelo menos trabalhar trimestre. Eu acho que tinha que ir era para semestre. Porque para o aluno, esta questão da prova perdeu muito o sentido. O sistema que eles prometeram que ele iria ter acesso, ele não tem até hoje. Então tem muita coisa que tem que mudar, mas infelizmente eles não vêm ouvir a gente. (E5)

A história de vida dos nossos alunos, como eles chegam aqui. Eu tenho alunos que chegam analfabetos no sexto e vai até o Ensino Médio. É uma defasagem que, às vezes, vem por questões cognitivas por questões físicas. Nossos alunos são filhos

de (alguns, não todos) pai e mãe viciado, de pai e mãe cracudo. Então eles trazem isso aqui, a gente tem muito aluno com problemas, deficiência, que são alunos de inclusão. (E16)

Como aqui é, hoje, uma escola rígida, isso se aplica aos professores, uma rigidez com a gente também. Isso também dá uma roxada na gente. Mas as desvantagens, tirando isso, com a gente, sei lá. Não com relação a escola, mas com os alunos mesmo, desinteressados, isso é muito difícil de trabalhar. (E20)

Olha, eu acho que é o número de alunos, para mim, a turma é muito cheia. Eu já tive turmas menores. E como eles estão muito agitados e juntos, vira um barulho externo, um fuzuê, uma atividade. O professor que trabalha aqui, a minha função, pensando no Médio, a minha experiência com o Ensino Médio hoje foi exaustiva. Porque, além de terem tamanho, eles já estão grandes, a voz é muito alta, eles fazem muito barulho, parece o Ensino Fundamental, mas eles são agitados também. Então é uma turma que está muito apática, não quer participar, e muito falante, muito agitada. Então isso me cansa, são turmas muito grandes, muito cheias, um maior número. (E24)

As relações de poder, nesse caso, não só instituem o território e organizam o seu funcionamento, mas também colaboram para legar ao sujeito uma condição de pertencimento ao território que envolve a precarização da atividade exercida. Desse modo, o poder, tal como é exercido no território, colabora para precarizar o trabalho afetando o sentido deste (RAFFESTIN, 1993).

Nesse sentido, importa aqui frisar que, para além da tensão entre centro e periferia, a relação entre território e condições de trabalho, o que inclui a infraestrutura da escola, revela-se como fator essencial na representação do sentido do trabalho. Território e condições de trabalho, portanto, interagem entre si, levando a representações negativas ou positivas sobre o fazer docente (PERPÉTUA; HECK; JUNIOR, 2018).

Ser professor da rede estadual me mostrou coisas que eu não imaginava ver, porque eu passei a minha vida inteira dando aula em cursinho, passei 26 anos dando aula em cursinho. (...) Me assustei pelo desinteresse total de grande parte deles. Não há incentivo, as famílias estão sem nenhuma estrutura, baixo nível cultural, moral. Não conseguem produzir aquilo que deveriam produzir porque não tem ninguém para cobrar deles. A escola não dá conta disso, os professores também não dão, e aí fica esse ciclo vicioso. (E12)

Tem pouco tempo que eu estou em Belo Horizonte, então é uma realidade muito diferente da que eu vivia antes. No interior, eu sentia que era quase um abrir de portas para o mundo para os meninos. Mas os problemas são muito maiores, o desafio é muito maior de trabalhar na rede pública de Belo Horizonte, porque você tem inúmeros problemas. Aqui você já vai ter mais famílias desestruturadas ainda, e aí o potencial de problemas dentro da escola, das dificuldades que a gente encontra no caminho, são maiores. (E15)

O território traz variáveis que representam um desafio para o trabalho docente, sendo um espaço no qual transitam sujeitos de outros territórios, tornado a escola um espaço de características múltiplas, marcado pelo conjunto de identidades locais dos sujeitos (ZOURABICHVILI, 2004, SILVA *et al.*, 2017, SILVA *et al.*, 2017, DIAS DA SILVA, 2022).

É um desafio pela questão da heterogeneidade, de eu não conhecer o meu público. Aqui nessa escola, por exemplo, eu não dou aula para uma comunidade que tem uma característica específica (...) porque aqui tem alunos de bairros bem diferentes. (...) a minha responsabilidade, meu desafio, aqui, é ser imparcial, no sentido de ensinar, o desafio aqui é apresentar um ensino para os estudantes que seja um ensino que alcance a realidade de todos os alunos, independentemente de onde ele venha. (E1)

Estamos falando da região metropolitana. Da responsabilidade de uma capital do estado. Tem a pressão de ser uma cidade grande. Acredito que no interior deve ser diferente. Tem os problemas de uma cidade grande. Atendemos aglomerados aqui e com isto temos opiniões muito diferentes dos alunos. (E17)

Acho que é um desafio, porque eu não sei, nunca trabalhei em escola privada, mas é um desafio você lidar com alunos. Eu já trabalhei em várias escolas, então são alunos de diferentes condições, os alunos são muito diferentes. Então depende de onde eles vêm, depende da idade, tem escola central, que eu já trabalhei, tem escola mais de periferia, então você vê a diferença na qualidade de ensino nas escolas. E no respeito dos alunos, na maturidade deles, sabe? Dentro da mesma rede estadual. (E23)

A estrutura física, pedagógica, material e/ou organizacional da escola também se coloca como um elemento motivador, ou desmotivador, que provoca uma relação mais comprometida do sujeito com o território, ou uma relação degradada, na qual o trabalho passa ter um sentido de degradação ou mera sujeição (SANTOS, 2002, BUNDERSON; THOMPSON, 2009, LEITE; CARVALHO, 2016, PERPÉTUA; HECK; JUNIOR, 2018, ROCHA; PEREIRA-FERREIRA, 2021).

A gente acaba se afeiçoando. A escola vai melhorando, o prédio também vai melhorando, esse prédio era diferente, quando eu cheguei aqui era outras estruturas, não tinham essa quadra, não tinha nada. Eu peguei um pouco de transformações desta escola, então você vai ficando na escola. já pensei em sair algumas vezes, mas você acaba apostando na escola, e, também, vai tomando afeição pelos alunos, você vê os alunos crescendo, porque essa escola pega desde o ensino básico de fundamental I, até o médio. (E18)

Ser professor desta escola é desafiador. A localização, apesar de todos falarem tantas coisas ruins dos aglomerados, eu não tenho problemas, talvez porque nasci e vivo aqui. As estruturas aqui sempre foram muito precárias. como disse fios soltos, rebocos caindo, falta estrutura pedagógica para dar aula. Mas percebo que com reforma as coisas vão melhorar. (E14)

Toda escola do estado poderia melhorar. Aqui a escola tem um espaço físico bom, uma sala confortável para os professores, as salas de aulas são arejadas, tem conforto. O que eu acho que tem que melhorar é a quantidade de alunos por turma. Somos uma pessoa com 40 alunos em sala de aula. O conforto é próximo de todo o estado. Os alunos gostam muito da merenda. A escola é sempre limpa. O banheiro tem tudo. Se a gente precisa de cópias, eles têm cópias, se precisa de computador e televisão a gente tem. (E6)

Precisariam melhorar. Bom, nós estamos passando por obras na escola e a gente está dando aula durante a obra, a gente está em sala e passamos por momento insalubre aqui em termos de poeira, barulho, a gente não conseguir dar aula. Condições terríveis. Modo geral, condições como apoio da direção, sala de aula e essas coisas, me atende bem, comum a todas as escolas que eu já trabalhei, tenho recursos didáticos como projetor, computadores, pincel, quadro e tudo, os recursos são tranquilos. (E9)

O território, portanto, não é apenas o espaço onde o sujeito realiza seu trabalho, mas o espaço onde o sujeito espera encontrar as condições necessárias para a realização de seu fazer laboral, razão pela qual se supõe que haja uma inter-relação entre o território e as condições de trabalho para esta atividade (ROCHA; PEREIRA-FERREIRA, 2021).

5.6 Os [des]caminhos da educação pública: a reforma do Ensino Médio

Cabe aqui destacar que as relações de territorialidade, em especial, nesta pesquisa, ganharam contornos complexos dada a reforma a que o Ensino Médio da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais vem passando. De maneira, o que se percebe, por um lado, é um discurso público balizado na eficiência, eficácia e qualidade educacional. Na outra margem, temos professores e demais públicos que envolvem essa reforma em um discurso segundo o qual a famigerada “reforma educacional” é uma maneira de precarizar a educação pública, formando mão de obra barata e indivíduos acríticos. Tendo como base tais apontamentos, o quadro 5 exposto na sequência apresenta a categorização dos dados desta pesquisa, concernente à reforma, bem como seus respectivos códigos analíticos.

Quadro 5 – Relações espaço-territoriais, sentidos do trabalho e o “novo Ensino Médio”

Categorias	Códigos Analíticos	
Precarização do trabalho docente	Professor despreparado	Gera frustração
	Trabalhar com disciplina fora da realidade e repetitivo	Desvalorizado
	Trabalhar mais	Cansativo
	Formar mão de obra barata	Perderam aulas importantes
	Redução de aulas	Falta qualificação
	Aumento de tempo	Mais cobranças
Vocação	Transformação	Trabalhar em equipe

	Buscar novas habilidades	Mudança
Necessidade	Aumento de tempo na escola	Atender a legislação
	Cumprir obrigação (imposição)	Trabalhar com ensino engessado
Poder	São autoritários	Burocráticos
	Poder professor sobre o aluno	Hierárquica
	Poder alunos sobre alunos	Cobrança SEE
	Vaidade entre professores	Cobrança da família
Conflito	Preocupados com investimentos	Difere o público
	Desrespeito	Localização
Exclusão	Discriminação entre alunos	Desumanos

Fonte: elaborado pela autora.

Considerando as categorias expostas no quadro 5, as subdivisões que se seguem apresentam suas respectivas discussões.

5.6.1 O “novo Ensino Médio”: precarização, sofrimento e esvaziamento de sentidos

É crucial, primeiramente, salientar que a ideia de um “novo Ensino Médio” para vários dos entrevistados é apenas uma roupagem nova para um projeto antigo e falido que, entre seus principais reflexos, abarca a precarização e o escamoteamento da educação pública. Como diria Bourdieu e Passeron (2008), trata-se de uma forma de maximizar as diferenças, tornando cada vez mais marginal aquele de uma origem precarizada, ao passo que beneficia e coloca no centro aqueles nascidos em melhores condições sociais.

Não, eu vejo o Estado hoje (passando para a parte política) querem alunos que saem do Ensino Médio para serem assalariados, tipo: vamos formar assalariados, sem perspectiva de faculdade, sem perspectiva de um ensino superior, vamos tacar para os meninos um ensino para trabalhar, vamos dar a carteira de trabalho, ser assalariado, mão de obra barata. E o resto faz quem tem, uma família que tenha estrutura, quem corre atrás, quem tem oportunidades. (E10)

Sou tão contra a Reforma do Ensino Médio. Eu falo assim “novo Ensino Médio para quem?” Acho ele muito segregador. Porque, no futuro, o novo Ensino Médio traz um ensino integral e os meninos trabalham, você está tirando os meninos da escola. O novo Ensino Médio, para mim, é um sonho muito bonito no papel, mas muito ruim para os meninos. (E17)

É novo, eu ainda não estou totalmente apropriada do projeto como um todo, entendendo qual que é o real objetivo desse Novo Ensino Médio, mas do pouco que eu senti de mudança na minha área, foi terrível porque teve uma redução de carga horária na minha área. Currículo ficou ainda mais difícil de ser cumprido. Mas, ao mesmo tempo, o problema é esse, eles fazem uma redução de carga horária, mas não mudam o currículo, e daí exige da gente que cumpra esse currículo. E esse foi o prejuízo para mim, mexer na carga horária, mas não mexer no currículo, e aí não anda, né? (E9)

Tendo como pano de fundo esse cenário, a emergência da categoria sofrimento no contexto do novo Ensino Médio, mostra essa reforma educacional como uma condição negativa para o trabalho docente e, de certa forma um processo contínuo de esvaziamento dos sentidos do trabalho docente. Isso se dá em função de que o trabalho pode ser significado a partir de uma conjuntura, afetando os sujeitos docente e discente, em sus valores e representações sobre o sentido do trabalho sobre o sentido da educação (MARSIGLIA *et al.*, 2017, PINA; GAMA, 2020, DINUBILA, 2020, SILVA; MARTINS, 2020, ANDRADE OLIVEIRA, 2020, NETA; CARDOSO; NUNES, 2021).

Em relação aos professores, verifica-se que a reforma do Ensino Médio confere ao trabalho um sentido de autoritarismo, de precarização, de alienação em relação ao trabalho (no sentido marxista) exercido por estes profissionais, já que eles deixam de se reconhecerem em sua atividade, o que, em sentido contrário, desperta um senso de engajamento em alguns profissionais. Isso emerge dada a necessidade de se adaptarem ao novo contexto de trabalho, o que ocorre através de um engajamento involuntário. Esses fatores colaboram para um latente processo de esvaziamento de sentidos (ANTUNES, 2001, 2005, 2009).

Reforma do Ensino Médio é “algo para o inglês ver”, para falar que está fazendo alguma coisa. Porque o professor mesmo não tem o estudo para dar algumas matérias, e daí é tipo um “Cumpra-se: jogo aí e você cumpra de qualquer maneira que seja, não quero saber”, e acaba que isso prejudica muito o aluno. (E2)

Eu achei que foi um tiro no pé começar neste ano. Aqui a gente ainda consegue alinhar, mas eu fico pensando nas outras escolas. As reuniões que eu fui de coordenação, eu vi que o pessoal está muito perdido. O professor é muito pouco preparado para mudança. Eu li porque eu iria tentar ser coordenadora de área que depois virou esta coordenação geral que eu achei que foi outro tiro no pé. Tinha que ter começado com os 4 coordenadores independente no número de alunos. Área é área. Eu não domino todas as áreas e nem tempo para conversar com o professor. Então assim, foi mal colocado, foi colocado num tempo ruim, a questão do interdisciplinar se perde quando ele segmenta; disciplinas do currículo, disciplina não... tem que parar com isto gente. Não vai acontecer uma interdisciplinar efetiva e nem uma conversa enquanto tiver 6 horários, 50 minutos. Então o novo Ensino Médio vem com toda uma estrutura rígida. Aula de 50 minutos. Aulas de matemática, física, química. Agora ainda a gente tem preparação para o mundo do trabalho. Esta importância ainda dos conteúdos e fica muito gritante. (E5)

Eu acho que a Reforma do Ensino Médio diminuiu o papel do professor. Acho que existe uma busca por autonomizar o processo do ensino/aprendizagem, em vários aspectos, para que o professor seja menos importante. Eu acho que a gente se apropria pouco disso e depois toma rasteira, depois fala bobagem, não entende o que está acontecendo. O material de trabalho, você vai criando padronizações igual numa empresa mesmo. Você pode substituir uma peça, que a máquina vai continuar funcionando. Eu sinto que a Reforma do Ensino Médio traz esse espírito para dentro

da escola e, conseqüentemente, a sua individualidade como professor vai sendo apagada. E quando você vê, por exemplo, o projeto de vida, as outras disciplinas flexíveis dentro do currículo, você pode encaixar coisa que eu, com uma aula por semana, não encaixaria. (E11)

Mais serviço, mais trabalho, mais qualificação, mais tudo e menos salário. A gente é o tempo todo cobrado a uma excelência, mas não temos mecanismos para isso, e quanto mais você se qualifica, quanto mais você corre atrás, mais parece que o salário diminui. Você está tão qualificado, ao ponto de excelência, mas o seu salário é de uma pessoa que está iniciando a carreira. (E13)

A Reforma do Ensino Médio tem partes que são bem interessantes, dessas novas disciplinas, e tem outras que a gente questiona, que são problemáticas. Com essas novas disciplinas do Ensino Médio, que são voltadas para um mercado de trabalho precarizado, um mercado de trabalho que o menino vai sair da escola e cair direto numa mão de obra que não é técnica, que não é tão bem trabalhada, que não tem uma graduação, eles vão entrar num mercado de trabalho que eles vão receber menos. Então eu acho que tem esse interesse empresarial atrás, de formar uma mão de obra barata, porque são matérias que, muitas vezes, as empresas qualificariam os seus funcionários, e eles passaram essa função para a escola, e isso facilita nesse processo de distanciar os alunos de um universo mais acadêmico e inseri-los nesse mercado de trabalho precário. (E20)

Bom, é difícil de seguir toda a reforma, né, porque a gente convive com os alunos, com o público, que são variados. Cada território tem a sua especificidade, então é trabalhar como se fosse uma comunidade rural e uma comunidade urbana, completamente diferentes. O professor que entra na sala de aula, dando a mesma matéria, também varia a visão do professor, que é uma visão diferendo do que o aluno está esperando. A sala de aula é um ambiente diferente. Eu tenho 4 turmas de Ensino Médio, por exemplo, e cada turma que eu entro é um ambiente diferente, um território diferente. Eu tenho que aplicar o mesmo recurso, as mesmas referências, as mesmas competências, para uma mesma turma, é difícil. (E24)

O Novo Ensino Médio foi implementado, conforme os relatos dos entrevistados, sem uma pesquisa a respeito das possibilidades de professores e alunos realizarem essa implementação. Assim, docentes se veem em estado de despreparo frente a disciplinas que devem lecionar e os alunos, por sua vez, além de não verem sentido nestes conteúdos, percebem o despreparo dos professores e muitas vezes a falta de estrutura básica para que a disciplina aconteça:

Primeiro, informática. O professor tem que completar a carga horária dele. Muitas vezes, o cara da informática mal liga o computador. Ele precisa da carga horária. Não adiante você querer enfiar informática com um livrinho para ler. Aqui tem computador. Nós fizemos uma aula lá. 3 alunos por computador. Num laboratório de informática inviável, e aí como você dá aula de informática? E aqui nós ainda temos. Arrumaram. Porque eu tinha 8 computadores bons. Hoje estão todos ótimos. Mesmo assim eu tenho 40 alunos. Vai contar os computadores? Inviável. Robótica. Para de falar em robótica. Escola estadual não tem professor de robótica. Deixa para o CEFET fazer isto. Vem um kit de robótica que se perder um parafusinho não tem outro. Uma vergonha falar que a gente tem robótica. Matemática vai ter a linguagem computacional. Qual professor de matemática tem esta linguagem? Prepararam este professor? Não! Então assim, é muito papel, muita história. A

BNCC é nova, trabalhar por habilidades. Ah sempre fez. A bobagem é que tem que reescrever o que está escrito e falar “nossa, agora nós estamos próximos. Metodologia ativa, sala de aula invertida”. Comprei o livro e fui ler. O cara te induz a ler, te dá um direcionamento e aí diz, agora vamos discutir. Quantos anos a gente já faz isto? Metodologia ativa depois trabalho interdisciplinar. Aí depois o interdisciplinar não serve. Então é o transdisciplinar. A de Magda Soares era o letramento. Então nos fiquemos um projeto na época que o estado nos dava uma verba. Igual agora tem este Unibanco sem dinheiro. Aí só fica discutindo tem um relatório e a gente faz o que com o relatório. Tá aqui está precisando de reforço. Cadê o profissional? Cadê o dinheiro? Não tem! Então eu vejo o novo Ensino Médio mais uma coisa política. Reformamos. O que tem de novo? Eu fui para a reunião. Eu quase infartei na reunião. Eles falam assim... a tecnologia, o livro didático são vários que conversam entre si. Conversam. Matemática e humanas. Fantástico o livro, mas eu nem precisa dele. Eu pego um texto na internet assim num estalar de dedos. Texto que trata de economia. Mas cadê a tecnologia? Cadê o tablet na mão do menino para que eu fale, amor, este texto está pouco, vamos baixar um negócio aí agora. Pesquisa aí. Cadê a internet efetiva nas escolas? Então eu vejo o novo Ensino Médio como um tiro no pé porque segmentou muito mais do que trouxe um diálogo. Eu não preciso falar de mundo do trabalho. Eu posso deixar isto na sociologia e o cara trazer isto na ementa. Outro tiro no pé, tempo integral. Aluno do Ensino Médio não quer tempo integral. Dá integral para os pequenos pois a maioria é imperativo. A família não dá conta, o menino é agitado porque ele vive em outro mundo. Até o sexto está ótimo. (E5)

O aluno, a grande maioria, acha interessante a mudança, eles veem a mudança, o projeto, de uma forma positiva. O problema é que a gente não conseguiu estruturar de uma forma de um trabalho conjunto, desse trabalho que as áreas trabalham, com uma linguagem só, com o mesmo tipo de forma de avaliação. São muitas matérias, “a gente tem 21 matérias, é muita coisa, eu tenho muita tarefa, eu tenho muito trabalho”, então eles estão se sentindo muito sobrecarregados. (...) O aluno está vendo coisas que estão cada uma indo para um lado por serem 21 matérias, e para eles isso é confuso, é pesado, sobrecarrega. Eles também não entenderam muito a ideia do sexto horário, então estão achando que estão passando tempo demais na escola, está ficando cansativo. (E8)

Eles sentem a nossa falta de capacitação. A gente vê que falta um pedaço e aí, não é que eles percebem, mas é que fica uma lacuna, não é tão bom. Talvez, nesse primeiro momento aqui, seja até um pouco ruim, mas, para futuro, com certeza vai melhorar, porque a gente vê sempre, ou constrói sempre. Uma coisa é a gente estar construindo, aprendendo e ensinando, outra coisa é algo que a gente já construiu, já aprendeu e a gente vai ensinar. Então agora a gente está construindo o Novo Ensino Médio, junto com os alunos, mas quando ele estiver pronto vai ser melhor para eles. Mas, em geral, eles odeiam. Particularmente, eles têm pavor. (E17)

O que a gente pode dizer é que essa proposta de ser mais específico, traz um senso de urgência para ele, para ele já começar a pensar no que ele vai fazer, no que ele gosta. Então é bom, a intenção é boa, mas a execução está ainda meio molenga, não está perfeita. (E21)

Os relatos expostos deixam claro que a reforma do Ensino Médio está sendo conduzida sem considerar as especificidades de cada território, ou seja, trata-se da tentativa de mudar um cenário, a educação no caso, a partir de uma política que não contempla a população que ela atinge, um dos reflexos disso é o esvaziamento das salas de aula a partir de tal reforma. Retoma-se, então, o questionamento da entrevistada E17: “reforma pra quem?”

Em nível docente, coloca-se como uma condição de trabalho que afeta o sentido do fazer laboral, gerando representações negativas do trabalho como precarização, sofrimento e, por conseguinte, esvaziamento de sentido. Esse sofrimento é dado principalmente como excesso de trabalho e como uma dificuldade de o professor se identificar como tal na profissão, tendo em vista seu despreparo para esta nova realidade no ensino (ANTUNES, 2005; IRIGARAY *et al.*, 2019, MESQUITA, 2020, DINUBILA, 2020; NETA; CARDOSO; NUNES, 2021).

A falta de conhecimento, porque é mais trabalho que eles mandam a gente fazer e que eu não tenho conhecimento. Então acaba que eles não me passam, por exemplo, um lugar onde eu possa fazer um curso para aprimorar aqui ali, e assim eu fico meio perdida. Então vem muita carga de trabalho para a gente de uma coisa que a gente não sabe fazer. E com isso vem a frustração, vem um monte de sentimento de derrota. (E2)

Ela trouxe uma carga de trabalho maior em sala de aula e não trouxe, em contrapartida, tempo de planejamento. Eu tenho mais tempo em sala e menos tempo de planejamento. E isso é um problema. Trouxe para a gente das ciências humanas mais possibilidades de temáticas e disciplinas, mas não me deu tempo de planejamento. (E4)

Ensino Médio não quer ensino de tempo integral. Ele quer trabalhar. Não tem sequer estrutura física na escola. A escola é pobre. Eles ficam enchendo o saco que nem todo mundo nasceu para este ensino, mas o que a gente tem para ofertar os meninos a não ser umas carteiras ruins para eles ficarem sentados, uma televisãozinha, uma internet ruim. O que a gente tem? Nada! Nada para o menino ficar aqui o dia inteiro. Robótica? um professor que nunca mexeu com robótica. (E5)

Eu acredito que as intenções são boas, mas estas reformas, estas preposições, elas mais atrapalham do que ajudam porque na sua maioria, na minha opinião, elas trabalham com ambientes ideais, sujeitos ideais e elas vem de cima para baixo. E normalmente o que chega para gente sempre são cobranças. Sempre vai esbarrar na direção, vai pressionar a diretora, que vai pressionar a coordenação, que vai pressionar o professor por resultados. Dizem-se que “ah foi discutido com profissionais de educação, com participação da comunidade”. Eu não vi isto. (E14)

Uai, a gente tem que dar um monte de matéria nova, tem que dar coisas e tecnologia, inovação, não sei o que, mundo do trabalho... tem um monte de matéria nova, mas e capacitação, a gente tem? Não tem capacitação. A gente não tem um curso, poderiam falar assim “o governo podia ter feito assim oh ‘novo Ensino Médio’, então, esse ano, nós vamos capacitar nossos professores, pelo menos para dar um circuito de palestras, seminários”, não on-line igual é, porque o on-line igual é, é uma porcaria, eles têm um monte de PowerPoint lá e tal. Não, eu estou falando de aulas no Meet, no Teams, etc., para capacitar, pelo menos para dar um norte, para a gente saber o que que a gente vai fazer. Mas não tem, não tem isso. (E17)

A gente perdeu uma aula por semana de Português e vieram outras como “Práticas comunicativas e criativas”, por exemplo, que é uma que eu dou esse ano. A questão é que, quando a gente forma na graduação, a gente tem uma formação, a gente sabe o que a gente tem que dar em cada ano, existe ali um documento, existem

livros didáticos, existe uma lei que fala qual que é a matéria, qual que é o conteúdo programático. Nessas novas disciplinas do Ensino Médio é um pouco autoritário, chega de cima “ah, professores de linguagens vão dar aula de práticas comunicativas e criativas”, e qual que é a ementa da disciplina? Saúde pública. Beleza, claro que eu vou me virar, eu vou olhar o material que eles colocam em alguns sites para a gente pesquisar e falar sobre isso. Mas é uma coisa que é muito mais avacalhada, porque a gente não tem formação direcionada para isso ainda. Então eles precisavam, no mínimo, dar cursos de Reciclagem para os professores, para a gente poder pegar essas matérias com responsabilidade e com um efeito bom para os alunos. (E19)

O novo Ensino Médio, conforme os depoimentos, revela um sujeito em estado de adoecimento, dadas as condições de trabalho que são outorgadas ao professor, o qual se coloca como conhecedor do território e dos sujeitos desse território e, ao mesmo tempo, é colocado como um sujeito do desconhecimento de seu próprio trabalho, tendo em vista que o docente conhece a realidade dos alunos de seu território, mas, ao mesmo tempo, manifesta desconhecimento das soluções para lidar com essa nova exigência de trabalho para atender ao alunos. Ou seja, trata-se da construção de um novo território marcado pela precarização e escamoteamento das relações de trabalho (ANTUNES, 2005; PEREIRA; PAIVA; IRIGARAY, 2022), bem como da relação aluno-professor.

5.6.2 O novo Ensino Médio: impasses entre o discurso e a prática

Se de um lado, têm-se um discurso político pautado na qualidade, melhoria de indicadores de desempenho, de outro, tem-se a emergência de uma série de problemas conjunturais e relacionais. Nesse contexto, a evasão escolar, especialmente, abarca uma preocupação central entre os professores, reforçando que as condições de trabalho trazidas por essa reforma realçam características do trabalho vocacionado, a preocupação social com o corpo discente, conforme já mencionado anteriormente. Grande parte dessa preocupação decorre da própria inserção do sujeito professor no território e do conhecimento de outros sujeitos, os alunos e suas realidades (HOLANDA DA SILVA, 2009, BUNDERSON; THOMPSON, 2019, SUN; LEE; SOHN, 2019).

Acho que são fórmulas bonitas para apresentar, mas na prática a coisa tinha que começar a ser construída de baixo para cima, e não de cima para baixo. ensino integral agora, que eu tenho visto aí que tem colocado aí vai para as escolas de periferia que tem os índices piores e falam que a gente vai resolver o problema. A gente vai colocar os alunos adolescentes dentro da sala de aula durante o dia inteiro, vamos aumentar de 12, 13 para vinte e poucas disciplinas e isto não faz

diferença nenhuma na vida deles pelo que eu vejo. Nós temos perdido dia após dia. Porque o aluno desta faixa etária ele precisa de uma outra proposta para poder facilitar a entrada dele no mercado de trabalho. Não é ficar aqui 3 anos no Ensino Médio aprendendo teoria para depois ir para o mercado de trabalho. Não vai resolver a vida dele. Só está causando um problema maior ainda. Está gerando um número enorme de evasão justamente onde a gente deveria lutar para que o aluno tivesse interesse em ficar dentro da sala de aula do que realmente ajudando. Eu tenho ouvido da boca de alunos. Eu vou sair daqui. Muda da manhã para noite porque precisa trabalhar ou vou sair daqui e vou para aquela outra escola ali e aí a gente vê a escola fechando turma, professor perdendo aula. Então eu acho que estas leis que vem de cima para baixo elas mais trazem problemas, oprimem e pressionam emocionam e psicologicamente e fisicamente o professor e o professor tem que dar um jeito de dar um resultado, mas elas desconsideram os outros fatores, como disciplina, interesse e principalmente a necessidade deste aluno da periferia. (E14)

Pensando na realidade dos nossos alunos, eu acho que a implementação do Ensino Médio em tempo integral é um problema gigantesco, porque a gente tem meninos que vivem numa realidade em que eles, pela estrutura/não estrutura em que eles estão inseridos, são empurrados de uma forma muito precoce ao mercado de trabalho, mesmo que não seja um mercado de trabalho formal, ou seja, é um “vou ali fazer um bico”. Ou eles escolhem a escola ou eles escolhem trabalhar. Só que o problema é muito imediato, ele não é de médio prazo, os meninos não têm 3 anos para esperar se qualificarem e entrarem no mercado de trabalho, eles têm que trabalhar agora. Temos vários alunos que nós já perdemos do Ensino Médio noturno, ou que foram para outras escolas, porque precisam trabalhar e o Ensino Médio em tempo integral não atende eles. Uma coisa é a Reforma, outra coisa é o Ensino médio em tempo integral que incorpora a Reforma. mas você está obrigando ele escolher entre trabalhar e ajudar a família dele a se sustentar, ou ficar na escola. Houve essa implementação, mas sem uma política pública que desse suporte para a implementação disso. Resolveria se os meninos tivessem uma bolsa de estudos, um financiamento ou alguma coisa para garantir a permanência deles. você está mudando a grade curricular, mas sem pensar tudo o que é mobilizado e que é necessário ser mobilizado para que esse aluno consiga estudar. (E11)

Você consegue perceber isso pelo nível de evasão. Pega esses dados, quantos alunos tinham aqui, no Ensino Médio, antes da pandemia e quantos tem hoje? Quantas turmas a gente tinha, aqui, de primeiro, segundo e terceiro ano e quantas a gente em agora? Eles foram embora, porque eles precisam de trabalhar, e esse horário integral imposto, é muito pesado para eles. “Ah não, eles estão fazendo um curso técnico, estão tendo uma formação técnica”, está, mas eles não têm tempo de esperar formar para trabalhar, eles têm que trabalhar agora. Porque faz diferença na vida, faz diferença na comida, faz diferenças em coisas que, para a gente, não é tanto, mas para eles é importante sim. (E16)

Eu acho que eles vão abandonar a escola, os alunos não vão ficar. Estudar de manhã e à tarde, principalmente o Ensino Médio. Se fosse o Fundamental, tudo bem, eles não trabalham, mas os alunos a partir dos 14 anos já podem trabalhar e precisam. Então de 14 a 16 anos vão querer ir trabalhar, eles não vão ficar na escola o dia todo. Teve uma discussão, na outra escola que eu trabalhava, de que eles iam perder alunos do Ensino Médio, se tivesse o integral, porque eles vão querer estudar a noite ou meio horário. O Fundamental ok, porque eles não vão trabalhar mesmo, é até bom, não podem trabalhar com menos de 14 anos, assim eles ficariam fora de casa o dia todo, os pais ficam menos preocupados... Mas para o Ensino Médio não. Para esses alunos que precisam de dinheiro, precisam e querem trabalhar mais cedo... (E23)

A nossa escola tem uma especificidade em que a gente não está só no Novo Ensino Médio, a gente também está com o Ensino Médio em tempo integral. E o Ensino Médio em tempo integral, na visão geral que os meninos realmente conseguem enxergar, é “eu tenho que ficar na escola o dia inteiro”. Para a nossa região, isso é quase que suicídio acadêmico, é matar a escola, porque na nossa região esses meninos precisam entrar cedo no mercado de trabalho, precisam dar conta de demandas familiares, e acaba que esse período de ter que ficar o dia inteiro dentro da escola impede eles de fazerem isso, o que gera uma evasão escolar imensa, e que é o que ainda está enfrentando na escola e é de doer o coração. Então para a nossa região, para a nossa realidade, o modelo que eles estão implementando, é ainda mais desafiador, porque é difícil a gente fazer ele ter sentido/significado para os alunos. A gente já está aí fechando o ano e ainda não conseguimos fazer esse modelo ter sentido, ter significado, para os alunos. Se eles não acreditarem, não verem sentido nem significado nisso, eles não vão ficar, eles vão sair, e a gente ainda não conseguiu fazer isso. (E9)

Sim, não só nesta escola. Ela afetou a realidade dos nossos alunos nesta escola porque eles não estão acostumados a ficar tanto tempo na escola. O Ensino Médio integral faz com que os alunos fujam do turno da manhã e da noite, eles não têm mais a opção de escolher turno, eles têm a opção de escolher o direcionamento da carreira deles. Eles precisam ficar presos na escola um tempo bem maior, um turno todo a mais, e eles não conseguem equalizar isso, uma vez que aqui, dentro do aglomerado, esses alunos vão até os 14, no máximo 15, é onde as famílias conseguem sustentar. A partir daí eles precisam produzir, eles precisam estudar, mas também precisam trabalhar, e o tempo integral não permita que eles façam isso, então eles acabam indo para a noite ou param de estudar porque eles precisam levar renda para a família dentro de casa. (E13)

Relatos dessa natureza são comuns nos entrevistados, ao abordarem que a reforma do Ensino Médio é uma “política para inglês ver”, em alguns casos um “suicídio acadêmico”, uma vez que tal reforma não contempla a realidade dos alunos, que têm que trabalhar para ajudar a garantir o sustento de suas famílias. Ou seja, têm-se políticas que são impostas em uma sociedade sem ao menos conhecer o território, sendo o impacto de tal ação estarrecedor. No que concerne ao corpo docente, o que se pode perceber é um descrédito e descontentamento com as políticas públicas de educação e um sentimento de que algo não está certo.

Contraditório, né, é uma reforma no sistema educacional, na educação como um todo sem consultar os educadores. Sinceramente, você acha mesmo que isso pode dar certo? (E24).

O reconhecimento do novo Ensino Médio como uma mudança que impacta especialmente os alunos mostra as preocupações dos docentes com os outros sujeitos do território. Essa mostra de empatia sinaliza o trabalho vocacionado que coloca os professores em relação muito mais direta com o corpo discente do que com as instâncias de poder: uma relação de pertencimento muito mais forte aos sujeitos do território do que com as instâncias

detentoras de poder, as quais representam a instância que outorga ao professor o direito de lecionar naquele território (REFFESTIN, 1993, BOLIGIAN; ALMEIDA, 2003, BUNDERSON; THOMPSON, 2009, HOLANDA DA SILVA, 2009, BUNDERSON; THOMPSON, 2019, SUN; LEE; SOHN, 2019, MADERO, 2020, BORTOLIN; SOUZA, 2020).

A aceitação do novo Ensino Médio como condição de trabalho também pode remeter à aceitação da obrigatoriedade do trabalho, que é exercido como uma necessidade que cabe ao docente acatar. Nesse caso, a reforma é aceita como parte de um encargo, o qual, apesar de criticado, deve ser exercido pelo professor.

Eu nem sei se é boa a reforma do Ensino Médio. Porque, se foi feita alguma pesquisa entre os professores, eu não lembro de ter chegado nada. Eu vejo que o novo Ensino Médio é muito bonito e perfeito na teoria, mas na prática não está funcionando não. (E7)

É ter a mente aberta e aceitar. Está sendo um desafio porque essa Reforma do Ensino Médio veio imposta, como tudo vem, e veio um “cumpra-se”, jogaram no nosso colo e não nos deram um preparo para isso. Foi tudo um “Faça!” Então a gente tem que contar até 10, respirar fundo e tentar fazer dar certo. (E9)

A gente ainda não está preparado para isso, aí do nada houve essa reforma, e a gente vai se adaptando da forma que a gente consegue. É bem desconfortável para a gente, é difícil, muito difícil. Esse ano, eu peguei uma disciplina que começou agora, e eu não estou capacitada para trabalhar com ela. (E20)

Afetou o meu trabalho. Eu recebo alunos que não sabem ler e nem escrever direito, isto no Ensino Médio. E aí eram 4 aulas de português que eu já acho pouco e viram 3 porque a outra aula entrou dentro das eletivas. Que entra alguma coisa da linguagem que, dependendo da escola, você pode até fazer um trabalho legal, mas como não tem direcionamento cada um faz como quer. Você até fazer aula para o ENEM, mas e quem não quer fazer ENEM não vai valorizar a aula. (E7)

Vou te dar um exemplo que aconteceu comigo de como que afeta. Eu fui passar uma atividade, e os meninos me falaram “ah, mas isso a professora de ciências da natureza já deu para a gente”. Ela deu, e eu sei que ela deu de uma outra forma, não foi de uma maneira didática igual eu estava dando. Eu, falando por mim, estou vendo que está havendo esses choques. E, infelizmente, o ensino para o trabalho não é em todas as escolas estaduais. Está literalmente sendo um “vamos ‘encher linguiça’ aqui?”. (E10)

Eles não gostam. Eles detestam ficar aqui até 12:10, eles não veem aproveitamento nenhum nisso, isso não acrescenta nada para eles. Os que trabalham vão embora rapidinho, e aqueles que ficam não têm interesse, boicotam total. (E18)

A reforma do Ensino Médio também é vista, nos depoimentos, como outro processo de sujeição a que o professor é levado por via da necessidade de manter seu trabalho

(BASTOS; PINHO; COSTA, 1995, ANTUNES, 2009, ANDRADE; TOLFO; DELAGNELLO, 2012, MICHAELSON, 2019, MATTEI; HEINEN, 2020, SILVEIRA *et al.*, 2020). Assim, a necessidade faz-se algo importante para se compreender o sentido do trabalho, mesmo que, em alguns momentos, ela transpareça as paradoxalidades que são estabelecidas com a ideia de vocação. Importa ainda salientar que a sujeição não se faz sem que esse sujeito revele sua preocupação com os alunos, seu desconhecimento dessa reforma, sua dificuldade de se adaptar a essas mudanças.

Nesse sentido, por meio da categoria poder na presente pesquisa, discute-se como a reforma do Ensino Médio mobiliza instâncias de poder e sujeitos por meio de relações autoritárias, nas quais os sujeitos do território são levados a uma posição de submissão a um projeto superior. A reforma do Ensino Médio também colabora para colocar o professor em posição de sujeição, submissão às instâncias de poder do território (RAFFESTIN, 1993, HOLANDA DA SILVA, 2009, FERNANDES, 2009, SILVA; AZEVEDO, 2019, COSTA; PAIVA; RODRIGUES, 2021).

Muda o governo, aí muda todo o projeto. E aí é uma confusão. Achei que colocaram disciplinas que não tem nada a ver. Então eu achei que o novo Ensino Médio chegou de paraquedas justo no momento da pandemia. Acho que está uma bagunça o ministério da educação. Não é levado a sério a educação. A Secretaria faz as coisas, mas deveria ficar mais tempo na escola vê o dia a dia, ver o que falta, ver como os alunos estão. Eles fazem as coisas e jogam assim. não deveria ter tirado filosofia e sociologia e os professores destas áreas: filosofia, sociologia, história tem que saber ensinar todos os lados. Todas as visões. Todas as ideologias e o aluno escolhe aquilo que for do agrado dele. O que ele gosta mais. Não é impor. (E6)

Eu acho que são dois: tentar fazer com que ela aconteça e não de maneira acrítica, eu acho que eles têm que ser feita crítica também, mas existe um passo que precisa ser dado enquanto professor, que é o passo de trabalhar em conjunto pensar os conteúdos de maneira conjunta com os colegas, acho que esse é o passo mais difícil de se dar, por conta das dificuldades de relação com os colegas, com os professores. Para os alunos daqui não saiam mais atrás, porque a Reforma já colocam eles mais atrás, porque o professor de escola pública está numa posição mais confortável do que o da particular. O comodismo da mudança do Ensino Médio é colocar para nós uma mudança, e a gente não está disposto a comprar essa mudança, como se ela pudesse não ser comprada. (E15)

A reforma do Ensino Médio mostra como a gestão do território afeta as relações interpessoais, sejam aquelas entre os sujeitos do próprio território, sejam aquelas entre os sujeitos com as instâncias detentoras de poder que controlam o território de maneira, por vezes, autoritária. Assim, a visão dos entrevistados, independentemente da localidade da

escola, mostrou que os profissionais da educação estão desiludidos com o modo como ela vem sendo desenvolvida. Como reflexo disso, tem-se um esvaziamento de sentido do trabalho, uma vez que, nas dinâmicas territoriais, a categoria vocação, paulatinamente, vem perdendo espaço para a categoria necessidade, ou seja, o “ser docente” aos poucos vem se tornando um “estar docente”.

É possível verificar ainda, pelas falas dos entrevistados, o distanciamento entre Estado na figura do poder público e Secretaria de Educação dos professores. O diálogo é apenas de cobrança e busca por resultados, mesmo que “fraudados” (grifo nosso). Nota-se uma frustração devido à desvalorização do professor frente aos seus esforços e os resultados fracos obtidos pelos alunos. A queixa de formação de analfabetos funcionais é marcante, o que mostra que o Estado, o poder público ou a Secretaria de Educação desconhecem a realidade escolar, a não ser pelos relatórios solicitados.

As propostas são implementadas de forma autoritária, e muitos projetos pedagógicos não exequíveis. Essas falhas acontecem devido ao sistema burocrático e autoritário, que impõe as mudanças e cobra resultados [in]alcançáveis. Percebe-se, com esta análise, a construção de uma população cada vez mais distante do conhecimento, perdendo as condições de acesso à universidade, e sendo preparada como mão de obra barata para o mercado de trabalho. Ainda assim, tem-se a consideração do Estado como gestor satisfatório do território, sendo outra a causa do insucesso da reforma (RAFFESTIN, 1993, HAESBAERT, 2005, SANTOS, 2006, MIRANDA; CUNHA; PEREIRA, 2020):

Então o estado brasileiro está investindo em educação. Não é o que a gente deseja, mas eu não posso falar que o estado brasileiro não está preocupado. Esse governo federal investiu muito menos em educação do que outros, e o governo estadual pagou menos para a gente professor, mas investiu nesse “trilhas do futuro” que é uma coisa fantástica para os alunos. A gente não atinge o objetivo porque a gente está numa cidade extremamente desigual, e, se a gente corrige essa desigualdade, melhora a educação. Se a gente corrigir a desigualdade, melhora a saúde também. (E4)

A reforma da escola é um exemplo, mostra a preocupação do poder público com o ensino. Se você quer tirar um país do buraco, você investe no ensino, é a maneira mais fácil. (E12)

Tem uma certa hierarquia que deveria ser respeitada. Professor não concorda com a opinião do superior, aluno não concorda com a minha opinião ou com a opinião deles. Porém, apesar de não concordar, o bom é que sempre exige um certo respeito. (E2)

Uma vez que o novo Ensino Médio é elaborado a partir de instâncias superiores de poder, tem-se, nessa conjuntura, o conflito estabelecido, que pode se dar entre sujeitos, por via das relações de poder, que determina papéis de autoridade e de sujeição à reforma e, portanto, às condições de trabalho (RAFFESTIN, 1993, FERNANDES, 2009, CROMPTON, 2010, SILVA; AZEVEDO, 2019, VENTURA *et al.*, 2021; COSTA; PAIVA; RODRIGUES, 2021, PEREIRA, 2021).

Eu não vejo o estado preocupado com a educação no sentido moral da coisa. Todos eles prometeram uma manutenção no ensino porque é uma obrigação, está lá na Constituição, mas eles não se comprometem para que a educação seja, de fato, eficaz. Então eu vejo que o estado realmente não tem preocupação com o ensino, mas sim com os números, mostrar no final que os índices melhoraram. Uma coisa é falar aqui dessa escola que eu estou, outra coisa é pegar o estudo mineiro ou brasileiro e ver que ao final do Ensino Médio a gente tem problemas gravíssimos em que mais de 80/85% dos alunos têm problema de analfabetismo funcional. (E1)

Não vejo preocupação por estas coisas que coloquei. Não ouvir efetivamente as pessoas que vão trabalhar com os alunos. Não ouvir os alunos e as famílias. Não dar condições nem treinamento para implementar as coisas que proem. Como disse, queria que o Zema viesse dar aula para uma turma com 40 alunos para ver como é difícil desenvolver um bom trabalho. (E5)

Se o estado estivesse preocupado em fazer a educação dar certo, ele iria implementar uma coisa de maneira gradual, iria começar primeiro fazendo os professores acreditarem, os professores entenderem, os professores se apropriarem, para depois transmitir isso para os alunos. O Estado tampa o olho, inventa números, faz umas avaliações externas loucas, totalmente fora da realidade do chão da escola, o Estado não vem no chão da escola para conhecer. Por mais que eles acreditem que a Superintendência está presente aqui, eles vêm, fazem uma visita, mas não vivem a realidade da escola, não escuta quem vive a realidade da escola. então, para mim, isso não é preocupação com a educação. O estado estabelece novos modelos de ensino é que ele impõe para que seja desenvolvido de uma vez só, joga em cima e quer que faça, sem uma formação, sem um preparo, sem uma estrutura. (E9)

Não, não mesmo. Até porque, hoje em dia, é até difícil reprovar um aluno. Não é que eu diga que o correto é reprovar o aluno, mas eles já perceberam que, independentemente de como eles agirem, eles vão conseguir progredir de ano, independentemente de como eles agem aqui. E isso é bem difícil para nós. (E20)

Acho que é um meio termo, porque eu não acredito que seja tanta prioridade, o que eu vejo muito é a busca por números. Se foca muito sempre assim, todos têm que fazer uma prova de avaliação, todos têm que ter um percentual abatido, a realidade é essa. É uma busca por status, aparência, mas a verdade mesmo, do ensino, não focam muito. (E21)

Em relação ao novo Ensino Médio, torna-se nítido o distanciamento entre discurso e prática. Se, de um lado, tem-se um discurso politizado de gestão participativa, na outra ponta do processo, tem-se a ideia de que “o Estado tampa o olho, inventa números, faz umas

avaliações externas loucas, totalmente fora da realidade do chão da escola, o Estado não vem no chão da escola para conhecer” (E9), a observância de que a nova roupagem do Ensino Médio faz parte de um processo de escamoteamento e precarização da educação. Ou seja, trata-se de um amplo sistema de reforma cujo objetivo é formar mão de obra barata, acrítica e facilmente seduzível pelo discurso político.

Nesse contexto, as formas de conflito se dão, principalmente, por via das relações de poder e hierarquia, que revelam diferentes objetivos voltados para o território e seus sujeitos. Isso mostra que o território, além de ser ocupado pelos sujeitos, é usufruído por instâncias de poder que mantêm seus próprios interesses em relação a esses sujeitos (RAFFESTIN, 1993, FERNANDES, 2009, CROMPTON, 2010, SILVA; AZEVEDO, 2019, VENTURA *et al.*, 2021, COSTA; PAIVA; RODRIGUES, 2021, PEREIRA, 2021).

Por fim, a categoria exclusão discute o fato de que o novo Ensino Médio, como uma medida levada adiante sem maior consulta a docentes e discentes, coloca-se como uma condição excludente, refletindo uma forma de autoridade exercida sobre o território em que as vozes dos sujeitos não são relevantes para as instâncias detentoras de poder (RAFFESTIN, 1993, SOUZA, 1995, FERNANDES, 2009, SAQUET, 2013, MARSIGLIA *et al.*, 2017, CARMO *et al.*, 2018, SILVA; MARTINS, 2020). Sob essa perspectiva, para a maioria dos entrevistados tem-se uma visão negativa acerca do Estado, segundo os quais suas ações apenas maximizam a exclusão e a marginalização social daqueles que já nasceram nesse contexto.

O Estado está preocupado em gastar dinheiro com nota para poder sonegar, porque se ele quisesse mesmo saber da educação, ele ia dar uma formação decente para o professor, ele ia dar uma condição real para a gente implementar esse Ensino Médio criado goela abaixo do professor. É um absurdo, um absurdo! Olha a quantidade de disciplina de humanas que foi tirada da grade do Novo Ensino médio. Esses meninos não estão nem aí. Quantos cursos de formação real e bom? Se eu abrir a plataforma do Estado, está cheio de oferecimento, mas quais cursos são realmente interessantes? Que realmente estão ensinando a trabalhar com isso? Pouquíssimos. O mais é aquela falácia chata do Estado, burocrata, o estado é burocrata, o estado está olhando números, ele está vigiando. Esse IDED é um absurdo, as cobranças que eles fazem para a gente são absurdas e muito pouco efetivas. Às vezes eu me mato e falam assim: “o estado pediu para você preencher o relatório aqui para amanhã” aí eu corro lá e faço, mas e aí? Cadê o retorno? Não tem, eles não estão nem aí se eu deixei a minha turma abandonada, se eu deixei de ver a minha filha, o que eu fiz para responder aquilo. Mas o que eles me retornam? Muito pouco, muito pouco. Eu acho o Estado horroroso, desumano. (E16)

Eu acho que com a educação não, a preocupação deles é outra. Trabalhar com índices, eles adoram trabalhar com índices, índices de IDEB e etc, para mostrar algum resultado. Mas, no geral assim, eles não cuidam da pessoa, eles cuidam de financeiro, índices e tal. A educação, para eles, a visão é diferente, nossa e do Estado, o gestor, as Secretarias, não sei. Vamos dizer assim, teoricamente, funciona bem a lei, as dicas, mas, na prática, a gente não consegue aplicar quase nada. (E24)

Essa reforma se coloca, no caso, como um exercício de poder excludente, em que as vozes de outros sujeitos são excluídas pela destituição de sua importância. Aqui as relações entre as instâncias de poder e os sujeitos do território são representadas como inumanas, realçando o autoritarismo presente no ambiente organizacional por meio do estabelecimento das normas que regulam as relações entre os sujeitos e seu modo de atuar do território, resultando a relação conflituosa de poder (FOUCAULT, 1988, 2007, RAFFESTIN, 1993).

O Novo Ensino Médio, é o mesmo que eu já falei quando eu fiz universidade, que era quando eles estavam preocupados com as universidades, a melhoria está vindo de cima para baixo. Mas você tem que pensar na base, a melhoria tem que vir de baixo para cima. Você está tampando, vamos pensar numa casa, a gente está arrumando o telhado sem melhorar o alicerce, ou seja, as minhas paredes podem cair a qualquer momento, porque o chão está ruim, mas o teto está perfeito, o telhado está ótimo. Mas do que adianta ter um telhado perfeito se a minha base está ruim? Se o meu alicerce da minha casa está ruim? A gente tem que focar é na educação infantil, não tem como. (E17)

Não, pelo contrário, eu vejo vários ataques, só ataques. Às vezes vem uma indicação, uma orientação, do governo que é tipo assim “amanhã vocês tem que fazer isso”. Como que a escola, que está ali organizando, está indo numa direção, vai mudar tudo para atender uma demanda que vem da Secretaria, que vem de cima? E depois eles vêm e mandam a gente fazer o contrário, retrabalho demais. O diário digital. Gente, aqui é uma coisa completamente ultrapassada. É lógico que existe uma tecnologia para fazer um diário que preste, que a gente consiga trabalhar, que não fica saindo do ar, que, quando a gente vai fazer chamada, a gente não tem que ficar atualizando a página, entrando de novo toda hora. Então é evidente que existe um desinteresse do governo com relação a isso, sabe? A principal discussão era o piso salarial, que aqui em Minas a gente não recebe. E mesmo tendo todo esse processo de greve, o que o governo fez? Foi no Supremo e barrou todo esse processo legal que a gente conseguiu por meio da greve, por meio da classe, da luta de classes. (E19)

O novo Ensino Médio, assim, é colocado como exemplo de um exercício autoritário de poder que expõe também a luta entre esses sujeitos com diferentes objetivos voltados para o território (FOUCAULT, 1988, 2007, RAFFESTIN, 1993; BOURDIEU; PASSERON, 2008). Nesse contexto, a luta de classes se torna mais intensa que nunca em uma política que, sob a perspectiva dos entrevistados, aos olhos dos Estado, em seu exercício de poder legal,

discentes, docentes e sociedade são despidos de suas subjetividades no território escolar e tornam-se massa de manobra sob alcunha de uma política pública de educação.

5.7 Síntese categórica dos dados coletados

A análise dos dados seguiu três eixos principais, sendo verificados, então, os sentidos do trabalho, a relação entre este e o território, a territorialidade e o espaço e também a questão do novo Ensino Médio como condição dada ao trabalho docente. Os dados coletados revelam uma multiplicidade de fatores que levam à construção do sentido do trabalho docente e a também uma forte inter-relação entre trabalho, território, territorialidade e espaço.

A categoria mais recorrente no tema do sentido do trabalho foi vocação. A predominância dessa categoria mostra que o trabalho docente, entre profissionais que atuam na rede estadual, em Belo Horizonte, é fortemente vocacionado, o que concorda com as colocações de autores como Bunderson e Thompson (2009, 2019), Villas Boas e Morin (2016a, 2016b), Irigaray *et al.* (2019), Madero (2020), Meng e Ouyang (2020), Silva e Dourado (2022). Outra categoria bastante significativa foi necessidade, que mostra que o trabalho docente, para além do exercício de uma vocação, é significado como obrigatoriedade e condição para sobrevivência.

A categoria sofrimento mostra que há uma oscilação na forma de significar o trabalho docente, levando-o a ser representado ora como vocação, chamado ou missão social, ora como fonte de mal-estar e angústia, o que coaduna com o trabalho de autores como Antunes (2005), Irigaray *et al.* (2019), Neta; Cardoso e Nunes (2021), Pereira, Paiva e Irigaray (2022). Já o trabalho docente como autorrealização concorda com as colocações teóricas trazidas por Morin (1996, 2001), Andrade, Tolfo e Delagnello (2012), Bunderson e Thompson (2019), Mattei e Heinen, (2020), Pereira, Paiva e Irigaray (2021) e Silva e Dourado (2022). Já as ocorrências da categoria necessidade concordam com as colocações de Bastos, Pinho e Costa (1995), Antunes (2009; 2011), Andrade, Tolfo e Delagnello (2012), Machado, Giongo e Mendes (2016), Araújo e Moraes (2017), Petri, Gallon e Vaz (2018), Michaelson (2019), Mattei e Heinen (2020), Silveira *et al.* (2020).

As categorias sofrimento e autorrealização também se colocam em complementaridade e oposição, de modo que a mostrar outro patamar em que a profissão docente oscila entre a representação positiva e a negativa. Isso porque esses dados revelam que o trabalho é uma forma de se realizar como profissional, mas também, representa uma profissão exercida sem escolhas, o que acarreta, nesses casos, certa angústia ao docente.

A categoria autoidentificação mostra que os sentidos do trabalho docente se confundem com a própria identidade do sujeito que o exerce. Tal achado dialoga com os trabalhos de Bunderson e Thompson (2009, 2019), Petri, Gallon e Vaz (2018), Sun, Lee e Sohn (2019), Irigaray *et al.* (2019), Madero (2020), Rózanski, Ardichvili e Byun, (2020), Pereira, Paiva e Irigaray (2021, 2022), Costa, Paiva e Rodrigues (2021) e Silva e Dourado (2022).

De maneira geral, constata-se que prevalecem as representações positivas sobre o trabalho docente, mas essas representações positivas são fortemente confrontadas com representações negativas, como no caso do trabalho docente como sofrimento, ou que tendem a ser negativas, como o trabalho docente como necessidade. Esses resultados mostram o trabalho docente dentro de uma ampla ambiguidade, na qual pesam satisfação e mal-estar, chamado e rejeição. Essas relações, por sua vez, puderam ser melhor compreendidas quando observadas outras categorias relacionadas ao território, à territorialidade e ao espaço, que constitui outro trecho das análises feitas.

A categoria pertencimento (ao território) foi bastante recorrente nas entrevistas relacionadas a esse eixo, mais que a categoria conflito. O pertencimento mostra como o trabalho vocacionado do professor é reforçado, ou respaldado por uma sensação de vinculação mais forte ao território e aos seus sujeitos, conforme atesta o trabalho de autores como Sack (1980), Raffestin (1993), Boligian e Almeida (2003), Holanda da Silva (2009), Santos; Gavriloff e Fraga (2012), Misoczky *et al.* (2012), Saraiva, Carrieri e Soares (2014), Picheti e Chagas (2018).

A categoria conflito sinaliza uma ambiguidade semelhante àquelas encontradas nas categorias relacionadas, mais diretamente ao sentido do trabalho, mostrando que o

pertencimento ao território também cede para tensões entre sujeito e território ou entre sujeito e sujeito. O conflito, assim, permitiria um diálogo com as representações negativas sobre o trabalho docente, fazendo contraponto com outras categorias, como vocação e pertencimento. Esses resultados, sobre a categoria conflito, dialogam com os trabalhos de Raffestin (1993), Souza (1995), Santos (2002), Eduardo (2006), Dominguez (2008), Holanda da Silva (2009), Bernal-Torres, Peralta-Gómez e Thoene (2020), Bortolin e Souza (2020), Oliveira e Naves (2021) e Pereira (2021).

A categoria poder também se mostra significativa, e foi um fator importante para se compreender melhor as relações dos sujeitos com o território e também as relações com outros sujeitos, o que resulta em relações autoritárias, conflitantes e/ou harmoniosas. A recorrência dessa categoria nas entrevistas demonstra a importância do poder para a territorialidade, para o território e para o espaço em que esses sujeitos atuam, podendo influenciar tanto representações negativas quanto positivas sobre o trabalho docente. A relevância do poder para os sujeitos e seu trabalho no território é uma colocação que pode ser atestada por autores como Raffestin (1993), Morin (2001, 2002), Santos (2002), Boligian e Almeida (2003), Antunes (2005), Foucault (2007), Nascimento *et al.* (2016), Villas Boas, Morin (2016a, 2016b), Silva *et al.* (2017), Petri, Gallon e Vaz (2018), Irigaray *et al.* (2019), Priebbernow (2020), Parimita, Purwana e Suhud (2021), Costa, Paiva e Rodrigues (2021).

A formalidade se mostrou uma categoria menos recorrente nas entrevistas, refletindo uma adequação ao território, um pertencimento baseado mais nos vínculos de obrigação do que nas relações afetivas com o território e mostra a atuação do docente dentro de uma postura protocolar, construída a partir das obrigações advindas do trabalho e, necessariamente, do trabalho exercido por necessidade, o que tem respaldo no trabalho de autores como Lefévre (1991), Raffestin (1993), Santos (2002), Eduardo (2006), Teixeira (2008), Fernandes (2009), Queiroz (2014), Villas Boas e Morin (2016a), Silva e Azevedo (2019), Bortolin e Souza (2020), Costa, Paiva e Rodrigues (2021) e Ventura *et al.* (2021).

A categoria exclusão aponta que relações tensas, mediadas pelo poder, também levam o território a ser tomado como um espaço de exclusão dos sujeitos, o que leva o trabalho a ser exercido e representado dentro de condições negativas. A ocorrência dessa categoria

nas entrevistas encontra respaldo nos trabalhos de Raffestin (1993), Morin (2001), Santos (2002), Holanda da Silva (2009), Fernandes (2009), Saquet (2013), Bortolin e Souza (2020), Fontes (2022).

A interatividade mostra as relações harmoniosas entre os sujeitos do território, o que contribui para as relações positivas e suas respectivas representações sobre o trabalho docente. É chamativo o fato de que essa categoria tenha mostrado que as relações harmoniosas no território são menos recorrentes. A ocorrência dessa categoria permite estabelecer relações com os trabalhos de Raffestin (1993), Souza (1995), Morin (2001), Antunes (2009, 2011), Bunderson e Thompson (2009), Pochman (2014), Villas Boas e Morin (2016a, 2016b), Faria (2017), Sun, Lee e Sohn (2019), Irigaray *et al.* (2019), Aisenson *et al.* (2020), Bernal-Torres, Peralta-Gómez e Thoene (2020), Mattei e Heinen (2020), Silveira *et al.* (2020) e Pereira, Paiva e Irigaray (2021).

Uma constatação relevante feita a partir da análise das entrevistas foi a ocorrência de categorias que relacionavam território, territorialidade e espaço, como a categoria complexa poder/conflito, pertencimento/poder/conflito, pertencimento/interatividade, pertencimento/poder, formalidade/poder, pertencimento/conflito e conflito/exclusão. Tais categorias ilustram que as relações estabelecidas no território se misturam umas às outras, sendo que a categoria poder/conflito mostra a relação tensa entre os sujeitos e as relações de poder que se estabelecem entre eles, e pertencimento/poder/conflito mostra que as relações conflituosas de poder também têm relações ou decorrem do pertencimento do sujeito ao território.

De maneira geral, pode-se observar, nessas categorias complexas, que conflito e poder são recorrentes. As ocorrências das categorias apontadas acima foram levantadas com base naqueles autores citados anteriormente, em especial Raffestin (1993), Souza (1995), Santos (2002), Eduardo (2006), Dominguez (2008), Holanda da Silva (2009), Bernal-Torres, Peralta-Gómez e Thoene (2020), Bortolin e Souza (2020), Oliveira e Naves (2021) e Pereira (2021).

Outra constatação foi a de categorias que associam o território ao sentido do trabalho, mostrando, de maneira mais próxima, a relação entre o universo do trabalho e o lugar esse trabalho é exercido. Essas categorias foram pertencimento/vocação, pertencimento/conflito/vocação, poder/autorrealização, pertencimento/autorrealização, conflito/sofrimento, pertencimento/interatividade/vocação, poder/sofrimento, pertencimento/poder/vocação, interatividade/autorrealização, interatividade/necessidade, conflito/necessidade, interatividade/autoidentificação. Essas categorias mostram que pertencimento ao território amplia o sentido do trabalho como vocação, o que, por sua vez, não ocorre sem relações conflituosas, embora o exercício de poder também possa gerar autorrealização no trabalho, levando-o a ser significado positivamente. Essas categorias se apresentam como resultado da análise das entrevistas com o referencial teórico escolhido para a análise das categorias do sentido do trabalho e do território.

O terceiro eixo desta análise se refere ao novo Ensino Médio como condição de trabalho, sendo chamativa a categoria sofrimento, que mostra que essa reforma educacional colabora fortemente para dar ao trabalho docente um sentido negativo. A análise dessa categoria coaduna com os trabalhos de Antunes (2005), Irigaray *et al.* (2019), Neta, Cardoso; Nunes (2021), Pereira, Paiva e Irigaray (2021).

Outra categoria relevante sobre esse tema foi vocação, mostrando que a reforma também mobiliza o engajamento do professor em relação ao seu trabalho, ao passo que a categoria necessidade mostra como o trabalho docente pode ser realizado de maneira protocolar, acatando as dificuldades e levando à aceitação de condições negativas para o trabalho. A recorrência dessas duas categorias foi abordada com base nos trabalhos de Bunderson e Thompson (2009, 2019), Villas Boas e Morin (2016a, 2016b), Irigaray *et al.* (2019), Madero (2020), Meng e Ouyang (2020), Silva e Dourado (2022), Bastos, Pinho e Costa (1995), Antunes (2009; 2011), Andrade, Tolfo e Delagnello (2012), Machado, Giongo e Mendes (2016), Araújo e Morais (2017), Petri, Gallon e Vaz (2018), Michaelson (2019), Mattei e Heinen (2020), Silveira *et al.* (2020).

Em relação ao território, à territorialidade, ao espaço, o novo Ensino Médio se apresenta como conflito, o que aponta relações de poder tensas e, por vezes, autoritárias entre a

gestão superior e os docentes, resultado coerente com os trabalhos de Raffestin (1993), Souza (1995), Santos (2002), Eduardo (2006), Dominguez (2008), Holanda da Silva (2009), Bernal-Torres; Peralta-Gómez e Thoene (2020), Bortolin e Souza (2020), Oliveira e Naves (2021) e Pereira (2021). Além de conflito, a categoria poder se mostrou relevante, realçando esse tipo de relação no território frente a essa reforma, mostrando que os docentes interagem com redes de poder que instituem mudanças do trabalho e/ou no território, o que é coerente com os trabalhos de Raffestin (1993), Morin (2001, 2002), Santos (2002), Boligian e Almeida (2003), Antunes (2005), Foucault (2007), Nascimento *et al.* (2016), Villas Boas e Morin (2016a, 2016b), Silva *et al.* (2017), Petri, Gallon e Vaz (2018), Irigaray *et al.* (2019), Priebbernow (2020), Parimita, Purwana e Suhud (2021), Costa, Paiva e Rodrigues (2021).

Já as categorias exclusão e formalidade mostram, respectivamente, o modo extremamente negativo como essa reforma é vista pela perspectiva do trabalho docente, na medida em que ela favorece a exclusão de alunos e a maneira protocolar e obrigatória como os docentes se entregam a esse novo contexto de trabalho. Essas duas categorias foram observadas com base em Raffestin (1993), Morin (2001), Santos (2002), Holanda da Silva (2009), Fernandes (2009), Saquet (2013), Bortolin e Souza (2020), Fontes (2022), sobre exclusão. Citam-se igualmente Lefévre (1991), Raffestin (1993), Santos (2002), Eduardo (2006), Teixeira (2008), Fernandes (2009), Queiroz (2014), Villas Boas e Morin (2016a), Silva e Azevedo (2019), Bortolin e Souza (2020), Costa, Paiva e Rodrigues (2021) e Ventura *et al.* (2021), sobre a formalidade.

Finalmente, a relação poder/conflito, mostrou-se relevante para aprofundar o entendimento dos efeitos da reforma do Ensino Médio no território. Essa categoria permitiu desvelar como esse novo contexto de trabalho docente foi instaurado a partir de relações, muitas vezes, autoritárias e entre órgãos administrativos da educação e os docentes, significado de maneira negativa seu trabalho. Concorda-se, logo, com as colocações de Raffestin (1993), Souza (1995), Santos (2002), Eduardo (2006), Dominguez (2008), Holanda da Silva (2009), Bernal-Torres, Peralta-Gómez e Thoene (2020), Bortolin e Souza (2020), Oliveira e Naves (2021) e Pereira (2021).

Finalizada a análise de dados desta dissertação, no próximo capítulo traçam-se as considerações finais do estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, foi possível perceber o confronto que se estabelece entre as representações positivas e negativas sobre o trabalho docente. Trata-se de um trabalho que oscila na ambiguidade de ser visto como prazer e autorrealização e como sofrimento e obrigatoriedade por parcelas maciças de professores. Esses posicionamentos, por sua vez, decorrem de outras questões, algumas problemáticas, como o desemprego que leva profissionais a assumirem uma atividade que chega a ser indesejada, ou a própria vocação, que impele os professores a continuarem exercendo seu trabalho sem reconhecimento social e, ainda assim, sentindo-se realizados e gratificados.

O conjunto de análises feitas, com base no referencial teórico utilizado, permitiu alcançar o objetivo geral de analisar a importância do espaço e do território na construção de sentidos do trabalho de docentes de escolas da rede estadual de Belo Horizonte, Minas Gerais. Também foram alcançados os objetivos específicos de compreender as razões (vocação, salário, necessidade) desses indivíduos a se tornarem professores do Ensino Médio, mostrando como a vocação e a necessidade se colocam como motivos principais para essa escolha, que pode ser feita a partir de um desejo próprio em se tornar professor ou da pura necessidade de se inserir no mercado de trabalho a fim de garantir o meio de sobrevivência, mostrando que a profissão professor não só marcada pelo desejo e pela autorrealização, mas pela precarização de um mercado de trabalho que deixa poucas, ou nenhuma, escolhas para o exercício profissional.

O papel da territorialidade e das relações de poder na construção dos sentidos do trabalho docente e as percepções dos professores sobre o espaço e o território em que a escola está inserida foi outro objetivo alcançado com este estudo, o que permitiu mostrar que há uma forte inserção do professor no território, afetando a maneira de representar seu trabalho na medida em que inserção revela que as preocupações do(a) docente estão além dos conteúdos, se voltando para a situação de vida dos outros sujeitos do território, especialmente, os alunos. Dado que permitiu mostrar o trabalho docente envolve mais que o espaço escolar, mas o(s) espaço(s) comunitário dos sujeitos em suas condições sociais e econômicas.

Associado ao território, a pesquisa também alcançou o objetivo de mostrar como as relações de poder estabelecem a organização do território e sustentam as relações institucionais, forjando papéis de autoridade e/ou submissão para os sujeitos do espaço escolar, interferindo em suas relações com sua própria formação e/ou trabalho educacional dentro daquele território e determinando, também, no caso dos alunos, as consequências desse processo de formação escolar voltado para interesses específicos da classe empresarial. O poder, nesse caso, se mostrou como um componente essencial para se compreender com são construídas, ou instituídas por decreto, as condições de trabalho com as quais o docente deverá lidar, à revelia de suas expectativas e de seu potencial profissional.

Nisso, alcançou-se, ainda, o objetivo de compreender como a reforma do Ensino Médio se coloca como uma condição de trabalho para o docente, contribuindo para que este represente seu trabalho como degradante e precarizado. Nesse ponto, a pesquisa também conseguiu mostrar que a reforma do Ensino Médio se coloca como uma condição negativa do trabalho não apenas pela própria experiência do docente, que o leva a representar seu trabalho como desgastante e extenuante, mas pela percepção que os professores têm a partir das vivências dos próprios alunos, que são colocados como sujeitos na condição de submissos a essa mudança ou excluídos do próprio universo educacional, por força da necessidade de serem distanciados da possibilidade de buscarem uma carreira acadêmica, reservada apenas àqueles que não têm urgência de ingressarem no mercado de trabalho para sobreviverem.

Por outro lado, esta pesquisa apresentou algumas limitações. Primeiramente, pode-se citar a falta de um referencial teórico sobre território que abrangesse a escola. O que ocasionou uma dificuldade para estabelecer uma relação entre território e sentido do trabalho, já que não foi encontrada uma abordagem prévia que servisse como parâmetro para esta. Tal fato motivou a inter-relação de duas áreas, a Geografia Social e a Administração, com base na interpretação de conteúdos da primeira a partir dos objetivos da pesquisa e da percepção da pesquisadora. Já o conceito de poder e/ou a aceção de relações de poder ainda requer delineamento para uma aplicação mais precisa, não apenas para se conceber o problema de pesquisa, mas também para realizar a devida aplicação na análise dos dados.

Outra limitação da pesquisa se relaciona com o próprio universo da pesquisa. Foram colhidos dados apenas de escolas localizadas em áreas urbanas, e na capital do estado. Desse modo, foram excluídas desse universo escolas de cidades de interior ou da zona rural, mostrando que os resultados da pesquisa permitem abranger o sentido do trabalho de professores de uma determinada localidade, marcada por condições geográficas, culturais, sociais e econômicas bastante distintas. O que leva a ressalvas para a aplicabilidade desses resultados.

Na tarefa de lidar com esses objetivos, foi possível entender que a humanidade convive com o trabalho desde suas origens e deve a esse fazer muito de sua existência. É um trabalho que, biblicamente, traz enraizado um sentido de punição, a partir do momento em que a desobediência o torna condição para a sobrevivência. Para amenizar este sentido duro dado à palavra “trabalho”, o cristianismo suaviza este fardo mostrando ao indivíduo que a beleza do trabalho pode ser vista em sua vocação, um motivo para a nossa existência. Entretanto, a sociedade, com suas regras e necessidades, organiza este mesmo trabalho mostrando que este sentido não está embasado apenas no sofrimento ou no prazer, mas também na própria organização do homem enquanto sociedade.

A partir desta organização social, o trabalho ganha um lugar de destaque, e sua centralidade se mostra tão importante quanto o lugar da família ou da religião. Trabalhar é preciso. Trabalhar edifica o ser e o torna importante perante a pirâmide social. Uma mesma pirâmide que segrega o trabalhador e torna uma profissão mais digna ou menos digna perante aos outros trabalhadores. E entre tantas profissões existentes, seria difícil elencar muitas delas e a sua importância em uma dissertação. Entretanto, para exercer qualquer uma delas, foi preciso que esse profissional antes tivesse sido estudante e passado por um banco de escola. Um banco nem sempre macio e que carrega até a formação do cidadão, um sujeito oculto, que, muitas vezes, tem seu protagonismo ignorado: o professor, em especial o de escola pública.

Desde modo, o sentido do trabalho do professor vem mostrar, por meio dos resultados desta pesquisa, que a sociedade se desenvolveu e continua a se desenvolver porque pode

contar com um profissional dedicado que, mesmo não sendo valorizado, doa-se integralmente para a realização de seu trabalho. Essa entrega de si pode se dar por vocação ou por necessidade, mas, independentemente do motivo, importa que o sentido que o professor carrega para o seu fazer laboral influencia o destino da sociedade, levando-a à evolução ou a uma regressão de seus valores.

Sabe-se que o professor é um profissional que trabalha por horas difíceis de serem contadas, pois suas quatro horas dentro do espaço escolar decorrem de muitas outras de dedicação diária. Sua jornada intelectual se mistura às suas responsabilidades familiares e, muitas vezes, retira-lhe o direito ao lazer ou a seu cuidado pessoal. E, quando se agrega ao sentido do trabalho do professor, no fator público também se enumeram vários outros fatores para que este trabalho seja realizado sob condições, muitas vezes, insalubres.

A esse respeito, não se trata apenas de jornadas excessivas para completar a renda, mas de falta de estrutura básica, de acúmulo de funções, de sobrecarga de trabalho e transferências de responsabilidades. Isto porque o sentido do trabalho do professor da Educação Básica se mistura a funções destinadas à família, aos órgãos governamentais e até a igreja. E se a este sentido do trabalho, além do fator público, que, muitas vezes, é o último a ser considerado nessa questão, soma-se a carga do território, encontra-se a condição perfeita para que a docência se torne um trabalho efetivamente degradante, com consequências negativas para toda a sociedade.

Esta pesquisa desvelou que há vários territórios com suas peculiaridades e necessidades, características de territórios centrais, recorrentes e marcantes em qualquer grande metrópole, e características de territórios periféricos, que representam os territórios em vulnerabilidade. Essas características vão além do espaço geográfico que o denomina. Central por sua urbanização, pelo seu planejamento e pela atenção governamental recebida, ou periférico pelo seu crescimento desordenado, pelo público advindo de famílias desestruturadas e invisíveis ao poder público. Entretanto, observa-se que a escola é o equipamento público que dá suporte ao desenvolvimento ou não de milhares de pessoas que pertencem a estes territórios. E para que esta organização chamada escola

desempenhe bem o seu papel, é preciso pensar além da organização hierárquica que gere seus recursos.

Os lucros dessa organização não são monetários, mas, sim, intelectuais. Por essa razão, é preciso que esse profissional encontre sentido no seu trabalho para que esse tipo de lucratividade seja alcançado. Mas foi possível notar que não se pode equilibrar a balança do conhecimento quando se trata de territórios com graves desvantagens sociais. Territórios por onde perpassam a sombra do medo, do sofrimento da incerteza contra oportunidades sociais e suportes familiares. Assim, observa-se o professor como um sujeito confuso diante do sentido do seu trabalho; em alguns casos, nota-se ainda um latente processo de esvaziamento de sentidos, além da descrença da entrega do seu resultado para a sociedade, que, por sua vez, cada vez mais o invisibiliza e marginaliza e avilta.

Talvez por serem encontrados poucos estudos sobre o sentido do trabalho do professor na Educação Básica e, principalmente, no Ensino Médio, este sentido tenha ficado ignorado ou menosprezado diante de outras particularidades para o poder público. Encontra-se, ainda, outro agravante para o professor se encontrar como protagonista neste processo, a falta de escuta. Foi percebido que a voz do professor foi calada, ou totalmente ignorada, quando se trata dos rumos da educação. Se são eles os responsáveis pelas grandes mudanças da sociedade por meio da aprendizagem, por que os mesmos não foram ouvidos sobre uma mudança tão radical dentro do Ensino Médio?

O Novo Ensino Médio, que tanto afetará o dia a dia escolar, que tanto mudará os rumos da vida dos estudantes e o fazer pedagógico do professor sequer passou perto de uma sala de professor. Além do mais, a grande parcela de estudantes que serão agraciados ou não com o novo Ensino Médio não se encontra nos grandes centros metropolitanos e, sim, espalhados pelos grandes territórios periféricos. São territórios que, sem as mesmas condições sociais dos territórios centrais, terão sua parcela estudantil expulsa das salas de aulas, assim como o feto que é expulso do útero por um aborto. Contudo, trata-se de um aborto da educação ou, como dito por uma das entrevistadas, “um suicídio acadêmico” (E9). Para esses estudantes que estão em uma posição pouco confortável para decidir: comer ou estudar?

Percebe-se que a educação, enquanto sentido para o professor, dentro de um determinado território, somente foi pensada para uma parcela pequena da sociedade. Quando se investe em educação, o investimento em segurança pública tende a ser menos necessário; isso porque o acesso massivo a educação talvez pudesse favorecer a diminuição da criminalidade em geral, já que, por via da educação, as pessoas têm mais oportunidades e melhores condições de acesso ao mercado de trabalho.

A Educação Básica é o pilar de uma sociedade mais justa e equânime, e o professor é o principal responsável para que esse tipo de sociedade seja possível. Todavia, é difícil pensar nessa sociedade possível sem que se compreenda e sem que se considere o sentido do trabalho docente. Conforme esta pesquisa permitiu entender, o trabalho docente requer também a elaboração de políticas públicas para a permanência dos alunos em situação de vulnerabilidade na escola. Esses alunos, em uma invisibilidade social, também abortam o sentido do trabalho do professor enquanto desenvolvedor da base da educação no Ensino Médio, ensino este que fecha a etapa da Educação Básica e que abre a porta para o Ensino Superior e, assim, forma outros profissionais que sustentarão o funcionamento da sociedade capitalista.

No entanto, aparentemente, as preocupações governamentais se voltam para os números, estatísticas que possam sugerir que o sistema educacional funcione em harmonia, mesmo que essas estatísticas não informem a realidade por trás dos arranha-céus, a realidade escondida em cada beco das favelas. E, assim, o novo Ensino Médio vai se consolidando independentemente do sentido que o professor tenha construído para si como protagonista neste processo ou de como ele se sinta como responsável diante do território que ele atua.

Essas reflexões são fruto de uma ampla pesquisa que permitiu apontar que o ser docente significa ser ambíguo, como diria Antunes (2005), dividido entre prazer e sofrimento no exercício diário de sua função. Ser professor é também ser plural e heterogêneo. Por conta dessa heterogeneidade e pluralidade, entende-se que esta pesquisa sugere uma continuidade, verificando, por exemplo, o ser docente do ponto de vista de outros sujeitos, como alunos e gestores. Do mesmo modo, a visão de líderes comunitários sobre o

professor e a escola dessas localidades pode ser tema de uma continuidade promissora para esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AISENSEN, G.; *et al.* Decent work: representations and prospects of work among vulnerable young argentine workers. **Emerging Adulthood**, p. 1-12, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344846080_Decent_Work_Representations_and_Prospects_of_Work_Among_Vulnerable_Young_Argentine_Workers. Acesso em: 22 jul. 2021.
- ALMEIDA, M. G. Territórios de quilombolas: pelos vãos e serras dos Kalunga de Goiás – patrimônio e biodiversidade de sujeitos do Cerrado. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 1, n. 9, p. 36-63, fev. 2010.
- ALVES DA SILVA, J. M. Reforma do ensino médio e perfil de docente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., Fortaleza, 2019. **Anais VI Conedu**. Fortaleza: Editora Realize, 2019. p. 1-14. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA1_ID724_04052019233227.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa qualitativa e quantitativa. 2. Ed. São Paulo: Thomson, 1998.
- AMBROZIO, J. O conceito de território como campo de poder microfísico. **Revista de Geografia**, v.3, n.2, p.1-10, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/geografia/article/view/17934/9241>. Acesso em: 23 abr. 2022.
- AMORIN, M. E. Reflexões sobre natureza, território e territorialidade. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE GEOGRAFIA, 35., Erechim, 2018. **Anais...** Erechim: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2018. p. 1-10. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/EEG/article/view/10425/6659>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- ANDRADE, M. C. **A questão do território no Brasil**. São Paulo-Recife: Hucitec-IPESPE, 1995.
- ANDRADE, S. P. C.; TOLFO, S. R.; DELAGNELLO, E. H. L. Sentidos do trabalho e racionalidades instrumental e substantiva: interfaces entre a Administração e a Psicologia. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 200-216, Mar./Abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/6n7ZW3VrK9pKqsFV6mvJVhn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2022.
- ANDRADE OLIVEIRA, D. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 27-40, out/nov/dez 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037/166654>. Acesso em: 01 nov. 2022.

ANTUNES, R. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. Ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: FRIGOTTO, G.; GENTILI, P. (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35-48.

AUZOULT, L. Can meaning at work guard against the consequences of objectification? **Psychological Reports**, p. 1-19, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330561885_Can_Meaning_at_Work_Guard_Against_the_Consequences_of_Objectification. Acesso em: 22 jul. 2021

ARAÚJO, R. M.; MORAIS, K. R. S. Precarização do trabalho e o processo de derrocada do trabalhador. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 20 n. 1, p. 1-13, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v20n1/a01v20n1.pdf>. Acesso em 09 set, 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de Sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERNAL-TORRES, C. A., PERALTA-GÓMEZ, M. C.; THOENE, U. Street vendors in Bogotá, Colombia, and their meanings of informal work. **Cogent Psychology**, v. 7, n.1, p. 114, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/23311908.2020.1726095?needAccess=true>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BASTOS, A. V. B.; PINHO, A. P. M.; COSTA, C. A. Significado do trabalho: um estudo entre trabalhadores inseridos em organizações formais. **RAE: Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 6, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZrvqCwqjTx9SKSsGhzwPH8R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2021.

BOLIGIAN, L.; ALMEIDA, R. D. A transposição didática do conceito de território no ensino de geografia. In: GERARDI, L. H. O. (Org). **Ambientes**: estudos de geografia. Rio Claro: UNESP/Associação de Geografia teórica – AGETEO, 2003. p. 235-248.

BORTOLIN, B.; SOUZA, J. G. Território e poder: do constructo ao sistema territorial. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE, 13., São Paulo, 2020. **Anais...** São Paulo: ANPEGE/Universidade de São Paulo, 2020. p.1-13.

BORTOLIN, B.; SOUZA, J. G. Território e poder: sistema, constructo e alienação territorial. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 44-61, Dez/2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/58467/30488>. Acesso em:

28 abr. 2022.

BOURDIEU, P. A identidade e a representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. *In*: BOURDIEU, P. **O Poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989. p. 107-132.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis : Vozes , 2008 .

BRAGA, R. M. O espaço geográfico: um esforço de definição. **GEOUSP** - Espaço e Tempo, São Paulo, n. 22, p. 65 – 72, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74066/77708>. Acesso em: 27 out. 2022.

BUNDERSON, J. S.; THOMPSON, J. A. Call of the wild: zookeepers, callings, and the double-edged sword of deeply meaningful work. **Administrative Science Quarterly**, v. 54, p. 32–57, 2009.

BUNDERSON, J. S.; THOMPSON, J. A. Research on work as a calling...and how to make it matter. **Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior**, n. 6, p. 421-443, 2019. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-orgpsych-012218-015140>. Acesso em: 22 set. 2022.

CARDOSO, M. R. G.; OLIVEIRA, G. S.; GHELLI, K. G. M. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p.98-111, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/2347-8462-1-PB.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

CARMO, E.; *et al.* A reforma do Ensino Médio na voz dos professores. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 7-22, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/13325/15854>. Acesso em: 07 nov. 2022.

CASTRO, I. E. Instituições e território: possibilidades e limites ao exercício da cidadania. **Geosul**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 1-14, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/13575/12448>. Acesso em: 27 out. 2022.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de Projetos Sociais**. São Paulo: Editora Vozes, 2000.

COIMBRA, K. E. R.; SARAIVA, L. A. S. Territorialidade em uma organização-cidade: o movimento quarteirão do soul. **Gestão & Regionalidade**, v. 29, n. 86, p. 34-46, 2013. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_gestao/article/view/2104/1415. Acesso em: 28 out. 2022.

COLUCCI, D. G.; SOUTO, M. M. Espacialidades e territorialidades: conceituação e exemplificações. **Geografias**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p.114-127, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/geografias/article/view/13312/10544>. Acesso em: 25

out. 2022.

CORRÊA, J. S. **Novas formas de trabalho e acumulação de capitais**. 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

CORRÊA, I. A.; *et al.* Territorialidade e escola: participação da comunidade escolar na efetivação das políticas públicas educacionais. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 45, p. 319-333, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3422>. Acesso em: 25 out. 2022.

CORRÊA, I. M.; CUNHA, M. A. A política educativa e seus efeitos nos tempos e espaços escolares: a reinvenção do Ensino Médio interpretada pelos jovens. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-30, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Prr96YVRv3HyMfWnr7DwdxJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 nov. 2022.

COSTA, S. M. Sentidos do trabalho: análise da produção acadêmica na área de administração e proposição de agenda de pesquisa. **Revista Gestão em Análise**, Fortaleza, v. 10, n. 3, p. 155-170, set/dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unichristus.edu.br/gestao/article/view/3720/1487>. Acesso em: 23 nov. 2021.

COSTA, S. D. M.; PAIVA, K. C. Meanings of work: possibilities for dialogues between Estelle Morin and Ricardo Antunes? **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 23, p. 573-588, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br › rgb › article › download>. Acesso em: 23 set. 2022.

COSTA, S. D. M.; PAIVA, K. C. M.; RODRIGUES, A. L. Sentidos do trabalho, vínculos organizacionais e engajamento: proposição de um modelo teórico integrado. **Cadernos EBRAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, Jul./Ago. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/qkKZxZj9YBDN7Pfk5g8XRk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2022.

CROMPTON, R. Class and employment. **Work, employment and society**, v. 24, n. 1, p. 9-26, 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0950017009353667>. Acesso em: 09 ago. 2022.

CUNHA, L. Atividade de trabalho, território, e seus protagonistas : para uma agenda do futuro. **Laboreal**, v. 17, n. 2, p. 1-7, 2021. Disponível em: <https://journals.openedition.org/laboreal/18757>. Acesso em: 24 out. 2022.

DIAS DA SILVA, R. M. Escolas, territórios e afirmação cultural em periferias urbanas no Sul do Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/kLFYWnMCqLPYDNmgmCXBKJm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 26 out. 2022.

DINUBILA, E. Fight for meaning: representations and work experiences in a greenfield automotive plant. **Labor History**, v. 61, n. 1, p. 60-73, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0023656X.2019.1681646?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 22 jul. 2021.

DOMINGUEZ, A. Los procesos de globalización y su incidencia en las configuraciones territoriales urbanas y rurales. *In: Anales del IPA*, n. 3. Montevideo: IPA, 2008. p 165-174. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/el-pensamiento-geografico-del-uruguaypdf-5-pdf-free.html>. Acesso em: 20 abr. 2022.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do Currículo. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/vol35n22019.95407/53884>. Acesso em: 07 nov. 2022.

DUBOIS, J.; *et al.* **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 2014.

EDUARDO, M. F. Território, trabalho e poder: por uma geografia relacional. **Campo-Território**: revista de geografia agrária, v. 1, n. 2, p. 173-195, ago. 2006. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/11790/8295>. Acesso em: 25 abr. 2022.

ENGELS, F. A. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão popular, São Paulo, 2010.

FARIA, R. F. **Transformações no mundo do trabalho**: reflexões, políticas e perspectivas para a saúde do trabalhador público federal. 2017. 205 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/5800/1/renatafrancisconfaria.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

FERNANDES, B. M. Sobre a tipologia de territórios. *In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.) Territórios e territorialidades*: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular/ UNESP, 2009. p. 197- 216.

FERRAZ, D. L. S.; FERNANDES, P. C. M. Desvendando os sentidos do trabalho: limites, potencialidades e agenda de pesquisa. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 22, n. 2, p. 165-184, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/159999/160708>. Acesso em: 13 set. 2021.

FONTES, L. O. Histórias de quem quer fugir e de quem quer ficar: laços comunitários nas cambiantes periferias de São Paulo. **Revista Brasileira De Ciências Sociais**, v. 37 n. 109, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/Vr7NMxNq8wb7xm4d8N6pYVg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2022.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **A microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

GERRING, J. The case study: what it is and what it does. *In*: GOODIN, R. E. **Oxford Handbooks of Political Science**. Oxford: 2013. p.1-36. Disponível em: <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199604456.001.0001/oxfordhb-9780199604456-e-051>. Acesso em: 07 jan. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE**: Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p.57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFFVgpwNkCgnc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2022.

GOMES, P. C. C. **Condição urbana**: ensaios de geopolítica da cidade. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

HAESBAERT, R. Des-caminhos e perspectivas do território. *In*: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A. (Org.). **Território e desenvolvimento**: diferentes abordagens. Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2005. p. 87-120.

HOLANDA DA SILVA, C. Território: uma combinação de enfoques – material, simbólico e espaço de ação social. **Revista Geografar**, Curitiba, v.4, n.1, p.98-115, jan./jun.2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/14430/9698>. Acesso em: 20 abr. 2022.

IBGE. **Aglomerados subnormais**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/15788-aglomerados-subnormais.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 12 dez. 2022.

IRIGARAY, H. A.; *et al.* Vínculos profissionais e sentido do trabalho: uma pesquisa com professores do ensino superior. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 20, n.1, p.1-27, Janeiro-Fevereiro, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/Y5XTPXYgr535JHMcqMHSMwv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2021.

IRIGARAY, H. A.; PEREIRA, J.; PAIVA, K. “Trabalho Sujo”, Significado, Sentido e Identidade: proposição de análise integrada e perspectivas de pesquisas. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 1-15, 2021. No prelo.

LAZZARETTI, A. M. C.; CAETANO, E. M. Escola e educação: relações de poder em foco. **Ipê Roxo**, v. 3, n. 1, p. 18–33, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/iperoxo/article/view/6364>. Acesso em: 27 fev. 2023.

LEFÉBVRE, H. **The production of space**. UK/USA: Blackwell, 1991.

LEITE, L. H. A.; CARVALHO, P. F. L. Educação (de Tempo) Integral e a Constituição de Territórios Educativos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, 1226 p. 1205-1226, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/gLJ9VmffWTBz4Vn7gvdSgyf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2022.

LOPES, J. G. As especificidades de análise do espaço, lugar, paisagem e território na geográfica. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 16, n. 2, p. 23-30, maio/ ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/7332/4371>. Acesso em: 27 out. 2022.

MACHADO, F. K. S.; GIONGO, C. R.; MENDES, J. M. R. Terceirização e precarização do trabalho: uma questão de sofrimento social. **Psicologia Política**, v. 16, n. 36, p. 227-240, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v16n36/v16n36a07.pdf>. Acesso em 09 set. 2021.

MADERO, C. Teachers and meaning: consistency among those teaching in Jesuit high schools across the Americas. **British Journal of Religious Education**, v. 43, p. 228-237, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01416200.2020.1821600?journalCode=cbre20>. Acesso em: 25 jul. 2020.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MARSIGLIA, A. C. G.; *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>. Acesso em: 07 nov. 2022.

MATTEI, L.; HEINEN, V. L. Impactos da crise da Covid-19 no mercado de trabalho brasileiro. **Revista de Economia Política**, v. 40, n. 4, p. 647-668, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/8snSbBwVqmYgd5pZVQ5Vhkn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2021.

MENG, L.; OUYANG, F. Fluid compensation in response to disappearance of the meaning of work. **PsyCh Journal**, n. 9, p. 942-943, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339938738_Fluid_compensation_in_response_to_disappearance_of_the_meaning_of_work. Acesso em: 22 jul. 2021.

MESQUITA, S. S. A. Professores de Ensino Médio: condições de trabalho e características formativas de uma categoria profissional silenciada. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 27, p. 302-332, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52757/28195>. Acesso em: 07 nov. 2022.

MICHAELSON, C. A normative meaning of meaningful work. **Journal of Business Ethics**, v. 170, n. 3, p. 413-428, 2019. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/MICANM-2>. Acesso em: 22 jul. 2021.

MIRANDA, M. S.; CUNHA, M. C.; PEREIRA, R. S. Arranjos institucionais para a gestão da educação em território da Bahia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vnBNTF9hxcdR7FmBgvhbz3F/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.

MISOCZKY, M. C.; *et al.* Orientação Sexual, classes sociais e territórios de resistência: os conflitos em torno do Centro Nova Olaria – Porto Alegre. **Gestão e Sociedade**, v. 6, p. 254-279, 2012. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/c4f4/652c4398c0aaf4e6c79fe99bf244b48ab63e.pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n.37, p.7-32, 1999.

MORIN, E. M. La quête du sens au travail. CONGRÈS INTERNATIONAL DE L'ASSOCIATION DE PSYCHOLOGIE DU TRAVAIL DE LANGUE FRANÇAISE, 9, 1996, Quebec. **Actes du 9ème Congrès de l'Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française**. Québec: Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française, 1996. Disponível em: <https://www.capital.fr/votre-carriere/en-quete-de-sens-au-travail-commencez-par-vous-ecouter-1283231>. Acesso em: 26 mai. 2021.

MORIN, E. M. Os sentidos do trabalho. **RAE: Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 8-19, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/w9w7NvLzpqcXcjFkCZ3XVMj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2021.

MORIN, E. M. Os sentidos do trabalho. **RAE Executivo**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 71- 75, 2002.

NASCIMENTO, R. P.; *et al.* Trabalhar é manter-se vivo: envelhecimento e sentido do trabalho para docentes do ensino superior. **Sociedade, contabilidade e Gestão**, Riode Janeiro, v. 11, n. 2, p. 118-138, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufjf.br/index.php/scg/article/view/13382/9204>. Acesso em: 20 jul. 2021.

NETA, A. A.; CARDOSO, B. L. C.; NUNES, C. P. Desenvolvimento profissional e precarização do trabalho docente: perspectivas e des)continuidades. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2067-2082, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14842/11379>. Acesso em: 01 nov. 2022.

NEUSTADT, M. N. A favela como lugar: a representação da comunidade no curta Acende a luz. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano**, Niterói, v. 1, n. 2, p. 124-138, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/article/download>. Acesso em: 13 dez. 2022.

OLIVEIRA, N. M. Território: contributo sobre distintos olhares. **Revista Tocantinense de Geografia**, Araguaína v. 09, n. 17, p. 43-62, Jan-Abr./2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/geografia/article/view/8032>. Acesso em: 27 abr. 2022.

OLIVEIRA, A. F.; NAVES, W. F. As categorias território e poder em Geografia. **Acta Geográfica**, Boa Vista, v. 15, n. 39, p. 154-173, set/dez 2021. Disponível em: <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/5313/3469>. Acesso em: 20 abr. 2022.

PATIAS, N. D.; HOHENDORFF, J. Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. **Psicologia em Estudo**, v. 24, n. 1, p.1-14, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/BVGWD9hCCyJrSRKrsp6XfJm/?lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2021.

PARIMITA, W.; PURWANA, D.; SUHUD, U. Gender perspectives in individual and organizational factors: A study of millennial employees in creative industries. **Management Science Letters**, v. 11, n. 1, p. 11-20, 2021. Disponível: http://www.growing-science.com/msl/Vol11/msl_2020_298.pdf. Acesso em: 23 jul. 2021.

PASSOS, C. M. B. Trabalho docente: características e especificidades. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE LICENCIATURAS, 7., 2018, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UECE, 2018. p. 1-5. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/1/Trabalho_Docente_Caracteristicas_Especificidade_s.pdf. Acesso em: 01 nov. 2022.

PEREIRA, J. R. **Significados e sentidos do trabalho e identidades**: aproximações e afastamentos entre “trabalho sujo” e “trabalho de prestígio”. 2021. 211 f. Tese (Doutorado em Administração). Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

PEREIRA, J. R.; PAIVA, K. C. M.; IRIGARAY, H. A. R. “Trabalho sujo”, significado, sentido e identidade: proposição de análise integrada e perspectivas de pesquisas. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 19, p. 829-841, 2022.

PEREIRA, M. G. O imperativo situacional do ensino: em busca do lugar negado e do território perdido. *In*: CASTELLAR, S. M. V.; CAVALCANTI, L. S.; CALLAI, H. C. (Orgs.) **Didática da Geografia**: aportes teóricos e metodológicos. São Paulo: Xamã, 2012.

PERPÉTUA, G. M.; HECK, F. M.; JUNIOR, A. T. Território, trabalho e saúde do trabalhador: uma aproximação necessária. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 38, n. 1, p. 27-48, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/52813/25488>. Acesso em: 14 nov. 2022.

PETRI, M. P; GALLON, S; VAZ, E. D. Os sentidos do trabalho para docentes de pós-graduação *stricto sensu*: um estudo com docentes das áreas de administração e educação. **Revista Alcance**, v. 25, n. 3, p. 366-380, 2018. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/ra/article/view/12595/pdf>. Acesso em: 20 jul.2021.

PICHETI, S. F.; CHAGAS. P. B. Interfaces entre territorialidade e identidade: analisando as vivências das mães do Grupo Maternati. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 788-801, Out./Dez. 2018. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/67131/73821>. Acesso em: 28 out. 2022.

PIGNAULT, A.; HOSSEMAND, C. What factors contribute to the meaning of work? A validation of Morin's Meaning of Work Questionnaire. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 34, n. 2, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/bKkmLtxYsDkrpRy38K7xSBc/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 17 nov. 2021.

PINA, L. D. ; GAMA, C. N. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 78-102, dez. 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8290/pdf>. Acesso em: 07 nov. 2022.

POCHMAN, M. Brasil: segunda grande transformação no trabalho? **Estudos Avançados**, v. 28, n. 81, p. 23-38, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/wWSJLsTPgGxPNqJHDCcdLW/y/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

POLON, L. C. K. Espaço geográfico: breve discussão teórica acerca do conceito. **Revista Geografia Acadêmica**, v. 10, n. 2, p. 82-92, 2016. Disponível em: <http://www.clium.org/index.php/edicoes/article/view/505>. Acesso em 28 out. 2022.

PONTUSCHKA, N. **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

PRIEBBERNOW, H. M. Território e globalização do capital: alguns apontamentos para o debate teórico. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS URBANOS E REGIONAIS, 16., 2020, Pelotas. **Anais...** Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2020.p.1-6. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/seur/article/view/20097/12731>. Acesso em: 23 abr. 2022.

QUEIROZ, T. A. N. Espaço geográfico, território usado e lugar: ensaio sobre o pensamento de Milton Santos. **Para Onde!?**, v. 9, n. 1, p. 154-161, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/paraonde/article/view/61589/36420>. Acesso em: 27 out. 2022.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França: Ática, 1993.

RIBEIRO DA SILVA, M. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 nov. 2022.

ROCHA, C. T. M.; AMADOR, F. S. O teletrabalho: conceituação e questões para análise. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 152-162, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/xdbDYsyFztnLT5C\wpxGm3g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2021.

ROCHA, M. C. J.; FERNANDES, A. G. As relações de poder na escola pública: um estudo de caso. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 167-195, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 27 fev. 2023.

ROCHA, M. S.; PEREIRA-FERREIRA, J. M. O trabalho de quem cuida: sentido do trabalho de cuidadoras sociais no âmbito de um programa público de atenção a idosos. **Revista Horizontes Interdisciplinares da Gestão**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 100-120, 2021. Disponível em: <http://hig.unihorizontes.br/index.php/Hig/article/view/117/139>. Acesso em: 23 set. 2022.

ROSSO, B. D.; DEKAS, K. H.; WRZESNIEWSKI, A. On the meaning of work: A theoretical integration and review. **Research in Organizational Behavior**, n. 30, p. 91-127, 2010. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191308510000067>. Acesso em: 28 mai. 2021.

ROZANSKI, A.; ARDICHVILI, A.; BYUN, S. W. Ten years later: changes in the meaning of work among polish managers. **European Journal of Training and Development**, v. 44, n. 8/9, p. 783-803, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342567430_Ten_years_later_changes_in_the_meaning_of_work_among_Polish_managers. Acesso em: 19 mai. 2021.

SACK, R. **Human territoriality: theory and history**. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. *In*: SANTOS, M; *et al.* **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 13-21.

SANTOS, A. P. P.; GAVRILOFF, A. C. M.; FRAGA, N. C. Entre a teoria e a realidade: o conceito de território e territorialidade e sua aplicação no planejamento urbano – uma breve análise de aproximação. **Revista Geografar**, Curitiba, v. 7, n. 2, p.69-84, dez./2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/26790/19567>. Acesso em: 28 out. 2022.

SANTOS, T. S.; MACHADO, R. T. M.; CASTRO, C. C. O sentido do trabalho em um setor

fragmentado. SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 8., Resende, 2011. In: **Anais...** Resende: AEDB, 2011. p. 1-15. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/58414801.pdf>. Acesso em: 08 set.2021.

SANTOS, M. SILVEIRA, M. L. **O Brasil: Território e Sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro, Record, 2001.

SACK, R. D. **Human territoriality**. Theory and History. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

SAQUET, M. A. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 73-94.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão popular, 2013.

SARAIVA, L. A. S.; CARRIERI, A. P.; SOARES, A. S. Territorialidade e identidade nas organizações: o caso do mercado central de Belo Horizonte. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 15, n. 2, p. 97-126, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/7KJQZZHRVkf9Jdp5ZsswrFj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2022.

SENNETT, R. **The corrosion of character**. New York: Norton, 1998.

SILVA, A. P.; AZEVEDO, S. C. A escola como território: relações de poder e políticas educacionais. **Caderno de Geografia**, v. 29, n. 2, p. 55-69, 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/20620/15162>. Acesso em: 25 abr. 2022.

SILVA, M. L. S.; DOURADO, M. L. S. O construto psicossocial dos sentidos do trabalho domiciliar industrial no polo de confecções do agreste pernambucano. In: ENCONTRO DA ANPAD, 46., 2022. **Anais... ANPAD: 2022**. p. 1-20. Disponível em: <http://anpad.com.br/uploads/articles/120/approved/3332880692313818482a5a0286608ab6.pdf>. Acesso em: 24 set. 2022.

SILVA, D.; MARTINS, M. A participação docente na nova reforma do Ensino Médio: um estudo sobre Pilar do Sul/SP. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v.20, n. 1, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652032/22653>. Acesso em: 07 no. 2022.

SILVEIRA, C. E.; *et al.* Transformações na sociedade e no mercado de trabalho: a inserção do profissional de turismo no cenário pós-pandemia da Covid-19. **Observatório de Inovação do Turismo**, v. 16, n. 1, p. 106-130, 2020. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/raoit/article/view/6679/3348>. Acesso em: 11 set. 2021.

SOUZA, M. L. O território: sobre o espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In*: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SOUZA, M. L. **Os conceitos fundamentais da pesquisa Sócio-Espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SOUZA, R. F. **A “geografia do poder” de Claude Raffestin: uma contribuição à teoria materialista do território**. 2020. 281 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020.

SUN, J.; LEE, J. W.; SOHN, Y. W. Work context and turnover intention in social enterprises: the mediating role of meaning of work. **Journal of Managerial Psychology**, v. 34, n. 1, p. 46-60, 2019. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JMP-11-2017-0412/full/html>. Acesso em: 22 jul. 2021.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Docente**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, E. B. A Análise de dados na pesquisa científica importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em questão**, v. 1, n. 2, p.177-201, 2003. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/84-Texto%20do%20artigo-286-1-10-20111013%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/84-Texto%20do%20artigo-286-1-10-20111013%20(1).pdf). Acesso em: 11 jan. 2022.

TEIXEIRA, I. M. R. O conceito de território e seu emprego nos estudos sobre migrações: contribuições Geográficas para a Sociologia. **Dialogus**, Ribeirão Preto, v.4, n.1, p. 243-260, 2008. Disponível em: http://unimaua.br/comunicacao/publicacoes/dialogus/2008/pdf/conceito_territorio_estudos_migracoes_2008.pdf . Acesso em: 27 out. 2022.

THOMPSON, J. A.; BUNDERSON, J. S. Research on work as a calling...And how to make it matter. **Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior**, v.6, n.1, p. 421-443, 2019. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/full/10.1146/annurev-orgpsych-012218-015140#i30>. Acesso em: 22 jul. 2021.

TOLEDO, L. A.; SHIAISHI, G. F. Estudo de caso em pesquisas exploratórias qualitativas: um ensaio para a proposta de protocolo de estudo de caso. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 12, n. 1, p.103-119, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu.br/article/download>. Acesso em: 10 jan. 2022.

TOLFO, S. R.; BAHRY, C. P. Os significados do trabalho e do emprego para profissionais bancários. ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 1., Natal, 2007. *In*: **Anais...** Natal: ABRAPP, 2007. p. 1-13. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ENGPR306.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. **Lua Nova**, v. 1, n. 4, p. 68-72, 1985.

Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ln/a/46qt7qRgrM3347pKyt3YqGx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em:
27 fev. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VENTURA, L. K. C.; *et al.* O valor do não ter: significados e sentidos do trabalho sob a perspectiva de desempregados de Belo Horizonte. **Revista Horizontes Interdisciplinares da Gestão**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 42-63, 2021. Disponível em: <http://old.unihorizontes.br/fnh/hig/index.php/Hig/article/view/107/129>. Acesso em: 23 set. 2022.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VILLAS BOAS, A. A. V; MORIN, E. Sentido do trabalho e fatores de qualidade de vida no trabalho: a percepção de professores brasileiros e canadenses. **Revista Alcance**, v. 23, n. 3, p. 272-292, Julho-Setembro, 2016a. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/ra/article/view/8722/pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

VILLAS BOAS, A. A. V; MORIN, E. M. Indicadores de qualidade de vida no trabalho para professores de instituições públicas de ensino superior: uma comparação entre Brasil e Canadá. **Contextus** - Revista contemporânea de economia e gestão, 2016b. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/contextus/article/view/32270/pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

WANG, Z.; XU, H. When and for whom ethical leadership is more effective in eliciting work meaningfulness and positive attitudes: the moderating roles of core self-evaluation and perceived organizational support. **Journal of Business Ethics**, v.156, n. 1, p. 919–940, 2019. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10551-017-3563-x>. Acesso em: 22 jul. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZOURABICHVILI, F. **Vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

APÊNDICE

Perguntas:

1. Me fala um pouco sobre quem você é.
2. Por que você escolheu ser professor?
3. O que é ser professor para você?
4. Na sua percepção, o que é ser professor para a sociedade?
5. O que representa para você ser professor na rede estadual de Belo Horizonte?
6. E em questão de realização, o quanto você se sente realizada nessa ocupação de ser professor atualmente?
7. Para você, qual a importância do seu trabalho para essa escola em que você está atuando no momento?
8. Porque ser professor hoje?
9. E qual a sua principal motivação de trabalhar hoje, aqui nessa escola que você está?
10. E por que que você veio trabalhar justamente nessa escola? Você passou em algum concurso? Por que só tinha essa vaga? Por que você tinha outras escolas e você escolheu vir para cá? Como que você chegou até aqui?
11. O que você percebe quanto ao tipo de professor que trabalha aqui? São pessoas mais velhas de casa? São pessoas mais designadas? Efetivas? Que passaram por um curso?
12. E qual a sua opinião sobre a região geográfica que essa escola está?
13. Como você avalia a estrutura física dessa escola?
14. Como você avalia o ambiente relacional dentro dessa escola? (exemplo: a relação professor e aluno, a relação professor e direção, relação professor e professor)
15. E qual é o perfil do aluno que você atende aqui, hoje?
16. E você, como professora, tem liberdade para executar o seu trabalho de maneira livre ou tem que estabelecer alguma regra dependendo do conteúdo da aula?
17. Como é a sua relação com a comunidade externa, como os pais, por exemplo?
18. Para você o que representa ser professor desta escola. considerando as relações, estrutura, localidade, comunidade
19. Como você avalia as condições de trabalho como um todo nessa escola? Elas são razoáveis? Elas são boas? Elas atendem ao necessário?
20. Você acha que as condições que têm aqui, nessa escola, elas são as mesmas que outros professores têm em outras escolas estaduais?
21. E quais são as principais vantagens que você vê, sendo professora dessa escola?
22. E quais são as principais desvantagens/desafios que você enxerga ao trabalhar nessa escola?
23. Se você pudesse mudar de escola, você mudaria? Por quê?
24. Para você, qual é o papel do professor considerando, hoje, a reforma do Ensino Médio?
25. Como a reforma do Ensino Médio afeta o seu trabalho?
26. E como você acha que a reforma do Ensino Médio afeta os alunos dessa escola?
27. E como você percebe a sua relação com a administração pública que lida com a administração escolar? Por exemplo: você acredita que o estado está preocupado com a educação?
28. E como você percebe as relações de poder dentro da escola? Por exemplo: quando você vê uma relação do professor com o aluno; do professor com a supervisão, da supervisão com o professor, da supervisão com os pais...

29. Para você, ser professor nessa escola é diferente, por exemplo, do que ser professor numa escola que estivesse na periferia?
30. Gostaria de acrescentar alguma coisa?

ANEXOS



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR

ESCOPO DO PROJETO / PESQUISA

Finalidade do Projeto:			
Graduação ()	Mestrado ()	Doutorado ()	Outros ()
Superintendência:	Superintendente:		
Cidade / Estado:	Nome da Instituição de Ensino Superior:		
Curso:		Área de conhecimento:	
Denominação / Título do projeto:			
Autor:	Celular:	E-mail:	
Orientador:	Celular:	E-mail:	
Supervisor responsável <i>(pessoa que irá acompanhar o aluno dentro da instituição de ensino):</i>	Celular:	E-mail:	
Justificativa:			
Objetivos:			



**ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR**

ESCOPO DO PROJETO / PESQUISA

Metodologia / Tipo de instrumento:

Público alvo (alunos, professores, pais, gestores, etc):

Data início da pesquisa:

Data fim da pesquisa:

Data provável da apresentação a banca examinadora:

**TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO PARA USO, GUARDA E
DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DE PESQUISA**

Título do Projeto: _____

Nome completo do solicitante/pesquisador responsável ou participante:

RG: _____ CPF: _____

Endereço: (rua, avenida) _____ n.º: _____

Bairro: _____ cidade _____

CEP: _____ Estado de _____

Local a ser pesquisado: _____

O solicitante/pesquisador responsável ou participante, retro qualificado, se declara ciente e de acordo:

a) De todos os termos do presente instrumento, assumindo toda e qualquer responsabilidade por quaisquer condutas, ações ou omissões que importem na inobservação do presente e consequente violação de quaisquer das cláusulas abaixo descritas bem como por outras normas previstas em lei, aqui não especificadas, respondendo de forma ilimitada, irrevogável, irrevogável e absoluta perante a fornecedora dos dados e arquivos em eventuais ações regressivas, bem como perante terceiros eventualmente prejudicados por sua não observação.

b) De que os dados e arquivos a ele fornecidos deverão ser usados, guardados e preservados em sigilo e que eventual divulgação dos dados deverá ser feita em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, resguardando-se ainda aos termos da Constituição Federal de 1988, especialmente no tocante ao direito a intimidade e a privacidade dos consultados, sejam eles pacientes ou não.

c) De que as informações constantes nos dados ou arquivos a ele disponibilizados deverão ser utilizados apenas e tão somente para a execução e pesquisa do projeto acima descrito, sendo vedado o uso em outro projeto, seja a que título for, salvo expressa autorização em contrário do responsável devidamente habilitado do setor.

d) De que eventuais informações a serem divulgadas, serão única e exclusivamente para fins de pesquisa científica, sendo vedado uso das informações para publicação em quaisquer meios de comunicação de massa que não guardem compromisso ou relação científica, tais como televisão, jornais, periódicos e revistas, entre outros aqui não especificados, exceto os resultados da pesquisa que poderão, a critério do pesquisador serem amplamente divulgados.

e) De que ao término da pesquisa e do trabalho acadêmico os resultados dos mesmos serão disponibilizados à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais para uso em suas atividades na rede estadual de ensino, se necessário, com as devidas citações.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2020.

Nome e assinatura do pesquisador responsável ou participante

Nome, e assinatura do orientador

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
PARECER FINAL

Processo:

IDENTIFICAÇÃO:

Nome do(a) pesquisador(a):

Arlene Pereira dos Santos Faria

Nome do(a) Professor(a) orientador(a):

Drº Jefferson Rodrigues Pereira

Curso: Mestrado Acadêmico em Administração

Nome do Projeto:

A CONSTRUÇÃO DO "SER DOCENTE":
Conexões entre sentidos do trabalho, espaços e territórios na rede pública
municipal de ensino de Belo Horizonte.

Instituição(es) envolvidas na realização do projeto:

Centro Universitário Unihorizontes

PROJETO DE PESQUISA:

1-Os objetivos do projeto são apresentados claramente?

Sim. Os objetivos específicos "b" e "c" assemelham-se ao objetivo geral.

2- No item referente à metodologia há descrição da amostra pretendida? Foram citados os critérios para exclusão/inclusão dos sujeitos na pesquisa?

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a unidade de observação e a unidade de análise foram descritas corretamente e estão coerentes com o objetivo geral.

Não se aplica: []

4-Os possíveis benefícios a serem alcançados justificam a realização da pesquisa?

Sim.

Não se aplica: []

5-Há riscos para os sujeitos envolvidos na pesquisa? Caso positivo esses foram adequadamente mensurados pelo pesquisador?

Não.

Não se aplica: []

6-Há conflito de interesses? Caso positivo quais?

Não.

Não se aplica: []

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

1-O pesquisador está fornecendo aos sujeitos da pesquisa documento escrito que os esclareça dos objetivos, benefícios e risco da pesquisa proposta?

O objetivo geral está informado. Porém, recomendo acrescentar um parágrafo informando os benefícios e os riscos da pesquisa, indo além da informação acerca da despesa financeira.

Não se aplica: []

2-Nesse documento existe clara referência sobre o sujeito estar ciente que ele tem a liberdade de se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem ser penalizado?

Sim.

3- Quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, foram citadas garantias sobre o sigilo que defenda a privacidade dos sujeitos?

Sim.

Não se aplica: []

4- Em caso de dano decorrente do estudo, foi declarada garantia que o pesquisador prestará assistência integral ao sujeito?

Não. Recomendo acrescentar um parágrafo acerca dos riscos, conforme apontado no item 1 deste formulário. Caso haja algum risco, este item 4 deverá ser manifestado no TCLE também.

Não se aplica: []

AVALIAÇÃO FINAL sobre todos os itens:

- Bem qualificado em todos os itens – aprovado.
 Bom com reservas – deve ser revisto.
 Inadequado – não aprovado.

**INFORMAÇÕES PARA USO EXCLUSIVO DO CONSELHO DE ÉTICA DO
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES:**
O TCLE deve ser atualizado conforme solicitado no parecer.

Belo Horizonte, 28 de setembro de 2022,

PARECERISTAS:

NOME: Helena Belintani Shigaki
ASSINATURA:

NOME:
ASSINATURA:

NOME:
ASSINATURA:

1. PROCESSO Nº 1 /2022	2. PARECER EMITIDO EM 28 de setembro de 2022
3. TÍTULO DO PROJETO:	
A CONSTRUÇÃO DO "SER DOCENTE": conexões entre sentidos do trabalho, espaços e territórios na rede pública municipal de ensino de Belo Horizonte.	
4. PESQUISADOR(ES) PROPONENTE(S) (incluindo Professor Orientador, se for o caso):	
Mestranda: Arlene Pereira dos Santos Faria	
Orientador: Jefferson Rodrigues Pereira	
5. PARECER:	
Após apreciação do projeto de pesquisa proposto, o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Unihorizontes resolve:	
Aprovado para a fase de coleta de dados, considerando os quesitos de avaliação: projeto de pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	