

# Os sentidos de trabalho e de escola nos discursos de professores

## The work and the school meanings in the teachers speech

Caroline Foletto BEVILAQUA<sup>1</sup>

Liliana Soares FERREIRA<sup>2</sup>

Maria Cecília Martins MANCKEL<sup>3</sup>

### Resumo

Este estudo analisa sentidos de escola nos discursos de professores de uma escola pública. Assim, descrições e interpretações subjetivas das experiências de trabalho e de vida assumem lugar central na análise, tendo como referência a abordagem construcionista da Psicologia Social. Para a produção dos dados, foi aplicada entrevista biográfica. Para a análise dos dados, sistematizaram-se eixos temáticos que revelaram a associação desses sentidos, interligados em rede, vinculando o trabalho à produção de conhecimentos, à socialização com seus estudantes e demais professores, considerando a ascensão social, na medida em que entendem que seu trabalho se reflete socialmente.

**Palavras-chave:** Trabalho dos Professores. Escola Pública. Sentidos.

### Abstract

This study examines meanings of school in discourses of teachers at a public school. Thus, descriptions and subjective interpretations of experiences of work and of life take place in central analysis, having as reference the constructionist approach of Social Psychology. For the production of data, was applied biographical interview. For the analysis of data, systemized-if themes which revealed the association of these senses, networked, linking the work to the production of knowledge, socialization with their students and other teachers, considering the social ascension, to the extent that they understand that their work is reflected socially.

**Keywords:** Work of teachers. Public School. Senses.

- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS, na Linha de Pesquisa Políticas Públicas, Saúde, Trabalho e Produção de Subjetividade. Doutor Freire Alemão, 485, apto 305-B – Porto Alegre/RS. CEP.: 90450-060. Tel.: (51) 3237-5892, Email: <carolf\_b@yahoo.com.br>.
- 2 Doutora em Educação. Líder do Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação/UFSM; Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Mestrado em Educação Profissional/UFSM; Rua um, 425 - Santa Maria. CEP: 3220-8000. Email: <anaililferreira@yahoo.com.br>.
- 3 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM/RS; Licenciada em Pedagogia e História. Integrante do Grupo de Pesquisas Kairós- UFSM; Avenida Liberdade, 191, apto 201. CEP.: 97010-270. Tel.: (55) 8125 1870. Email: <fazerhistoria@yahoo.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 25	n. 58	p. 75-94	jan./abr. 2016
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

## Introdução

A escola, como instituição de ensino, situa-se em um espaço e tempo determinados e, desse modo, constitui-se dentro de uma cultura social, histórica, política, econômica e geográfica. Os sujeitos que participam do contexto escolar, situados em um emaranhado de significações, contribuem com a produção de sentidos que caracterizam a escola, os quais emergem da dialogicidade estabelecida em suas relações, bem como dos conhecimentos e experiências cotidianas vivenciados, individual e coletivamente. Assim constitui-se o que se pode denominar de uma comunidade escolar, nem sempre harmônica, ao contrário, pautada por movimentos entre conflitos e superação de conflitos, e, por isso, em contínua reelaboração histórica.

Por meio da perspectiva histórica da constituição da escola pública no Brasil, como demonstram, sobretudo, Alves (2001, 2005), Oliveira (2001, 2007) e Hypólito (1997), pode-se observar que, conforme o período histórico vivenciado, a escola se reveste de novos sentidos, modificando e adaptando tanto sua estrutura concreta quanto sua rede simbólica, procurando atender às demandas e às expectativas sociais de cada época. Os professores são sujeitos presentes na constituição da escola pública ao longo dos tempos e participam por intermédio do seu trabalho. As vivências de trabalho dos professores<sup>4</sup> colaboram na produção de sentidos associados à escola e contribuem para formas de interagir socialmente. Dessa forma, os professores da rede pública de ensino são sujeitos que vivenciam cotidianamente as relações e experiências de trabalho estabelecidas no espaço escolar. A partir dessa perspectiva, Filho e Vidal (2000) apresentam o trabalho de Augustín Escolano citado por Viñao (1995, p. 72), o qual escreve que o espaço e o tempo escolares não são dimensões neutras de ensino, pois “[...] operam como uma espécie de discurso que institui, em sua materialidade, um sistema de valores, um conjunto de aprendizagens sensoriais e motoras e uma semiologia que recobre símbolos estéticos, culturais e ideológicos” (VIÑAO, 1995, p. 19).

Por meio deste estudo, analisa-se a existência de uma rede de sentidos que operam em conjunto e caracterizam a escola, tomando como base para a reflexão os discursos de quatro desses profissionais que vivem o cotidiano de uma escola pública. Os sentidos são caracterizados, por Spink e Medrado (2000), como uma construção social e um empreendimento interativo, na medida em que as pessoas elaboram os sentidos conforme compreendem e lidam com as situações que as cercam.

---

4 Optou-se pela expressão *trabalho de professores* em vez de *trabalho docente*, pois se entende o conceito de *professor* como indivíduo dinâmico, como o responsável pela gestão do pedagógico na sala de aula e que, ao mesmo tempo, interage no emaranhado de relações existentes no contexto escolar. Diferentemente, *docente* é uma categoria genérica, sem evidenciar um sujeito específico, referindo-se àquele que realiza a docência.

O objetivo deste estudo é analisar a compreensão do lugar que a escola ocupa na sociedade e, mais especificamente, quais os seus sentidos para os professores, trabalhadores que vivenciam cotidianamente a práxis<sup>5</sup> no Ensino Fundamental da rede pública de ensino. Os professores, ao planejarem intencionalmente sua práxis em aula, sendo essa um contexto dialógico por excelência, produzem reflexões que interagem na dialética da produção do conhecimento<sup>6</sup>, possibilitando um movimento contínuo, estabelecido entre o pensar/fazer. Assim sendo, a práxis é entendida não sendo somente relativa à ação, mas como relação entre teoria e prática, processo pela qual uma teoria é praticada, convertendo-se em parte da experiência vivida, de modo revolucionário (VÁZQUEZ, 2007). Também, de modo amplo, objetiva-se contribuir com a produção acadêmica na área da Educação, elaborando argumentos acerca dos sentidos de escola, o que, futuramente, pode auxiliar na criação de Políticas Públicas que auxiliem a repensar e organizar a educação institucionalizada no País. Nessa direção, realizou-se um estudo que possibilitou maior compreensão acerca dos sentidos que enlaçam a representação de escola na vida dos professores. Assim sendo, esta pesquisa foi guiada pela seguinte questão: quais sentidos de escola estão presentes nos discursos de professores do Ensino Fundamental da rede pública?

Inicialmente serão apresentados breves aspectos históricos e teóricos que caracterizam o tema em estudo. A seguir, descreve-se metodologia aplicada na investigação dos sentidos de escola para os professores pesquisados, os resultados encontrados e, por fim, algumas considerações para reflexão.

## Breves considerações históricas e teóricas

A instituição escolar modificou-se ao longo do tempo, transformando sua estrutura de acordo com as demandas sociais vigentes em cada época. A título de esclarecimento, de modo breve, relata-se que a escola situa-se em um espaço e tempo determinados e, por meio dessa relação, constitui-se dentro de uma

---

5 Entende-se por *práxis* o trabalho pedagógico dos professores por excelência, na produção da aula, em contextos históricos, sociais, políticos, culturais com os quais interage e, nela, a produção do conhecimento sua e dos estudantes, como evidência da síntese entre teoria e prática, de modo interativo.

6 Entende-se por produção do conhecimento, a apropriação individual de um saber. Todas as pessoas denotam saberes, oriundos de sua historicidade, de sua cultura, de sua vida, enfim. Ao interagirem em aula, apropriam-se desses saberes, tornando-os, por complexos processos cognitivos, conhecimentos, porque, de alguma forma, havia uma demanda de conhecer. Produzir, então, não quer dizer, nesta perspectiva, inventar o conhecimento, mas torná-lo seu, conhecer (FERREIRA, 2008).

cultura social, histórica, política, econômica e geográfica. Historicamente, a escola apresenta diversas fases e, durante a Idade Moderna, ocorreram significativas transformações em sua organização, como salienta Cambi (1999, p. 198), na medida em que “[...] mudam os fins da educação, destinando-se esta a um indivíduo ativo na sociedade, liberado de vínculos e de ordens; [...] um indivíduo mundializado, nutrido de fé laica e aberto para o cálculo racional da ação e suas consequências.”

O ser humano moderno é caracterizado por Cambi (1999) como marcado pelo seu fazer, mas que não pode substituir o princípio da instrução. Para este autor, “[...] a instrução afirmou-se como direito universal e como tarefa social. O trabalho é bem verdade que se impôs como dever social, mas, antes ainda, como atividade específica do homem.” (CAMBI, 1999, p. 394). A partir dessas concepções, o trabalho passa a ser caracterizado como “[...] aquisição de profissionalismos diversos e articulados, de modo a tornar possível a reprodução social, econômica, cultural, técnica.” (CAMBI, 1999, p. 395). No contexto de Modernidade na Europa, o Brasil entra na História, e Hypólito (1997) esclarece que a escola pública surgiu no Brasil colônia como um fenômeno da sociedade capitalista, defendendo a universalização. Tal fato relaciona-se também com a chegada da família real ao país, no século XVIII. Em regiões onde avançava o processo de estabelecimento de relações de produção capitalistas, eram formuladas propostas educacionais mais ricas. Assim, a escola moderna torna-se “[...] pública e estatal, instituição cada vez mais central na sociedade que, por meio da iniciação de valores coletivos e através da reprodução da divisão do trabalho – reproduz sua complexa organização” (CAMBI, 1999, p. 211).

Pensando nesse aspecto relativo à organização, no século XX, a escola passa por renovação e abre suas portas para as massas populacionais, representando constituir-se em uma instituição:

[...] chave da sociedade democrática e se nutriu de um forte ideal libertário, dando vida tanto a experimentações escolares e didáticas baseadas no primado do ‘fazer’ quanto a teorizações pedagógicas destinadas a fundar/interpretar essas práticas inovativas partindo de filosofias ou de abordagens científicas novas em relação ao passado. (CAMBI, 1999, p. 512-13, grifo do autor).

Oliveira (2001) também resgata alguns fatos históricos importantes na educação brasileira, a partir da década de 1950, período no qual o Brasil:

[...] assistiu uma tentativa sem precedentes de modernização da economia através da industrialização, o que exigiu da classe trabalhadora melhores e maiores quesitos educacionais [...]. Desde essa época, a relação entre formação e emprego passa a determinar as políticas educativas. (OLIVEIRA, 2001, p. 71).

Oliveira (2001, p. 72) relata que “[...] no final década de 1970, com as manifestações políticas que deram origem ao processo de abertura no País e ao surgimento do novo sindicalismo, toma expressão o movimento em defesa da educação pública e gratuita.” No que se refere aos professores, designados como *profissionais da educação*, ocorre “[...] a luta pelo reconhecimento destes como trabalhadores, portanto portadores de direitos, inclusive sindicais.” (OLIVEIRA, 2001, p. 73). Ainda, “[...] se a educação do ponto de vista econômico era imprescindível para o desenvolvimento do país, do ponto de vista social era reclamada como a possibilidade de acesso das classes populares a melhores condições de vida e de trabalho” (OLIVEIRA, 2001, p. 73).

Apesar das modificações no contexto social, a relação entre trabalho e educação permanece na década de 1990 e as reformas educacionais

[...] resguardam a possibilidade de continuar a formar força de trabalho apta às demandas do setor produtivo, e no lugar da igualdade de direitos oferecem a equidade social, entendida como a capacidade de estender para todos o que se gastava só com alguns. (OLIVEIRA, 2001, p. 75).

Entretanto, a referida autora afirma que o mundo de trabalho formal no Brasil apresenta um nível de exigência quanto à escolaridade dos trabalhadores, o que gera um “[...] aumento significativo do emprego precário, uma queda generalizada dos salários, um aumento do trabalho informal e uma crescente taxa de desemprego” (OLIVEIRA, 2001, p. 76).

Constata-se que o trabalho do professor também reflete as modificações sofridas pelo processo de trabalho no mundo globalizado. Em tal perspectiva, Hypólito (1997, p. 41) afirma que “[...] no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo – estágio do capitalismo monopolista – o Estado está voltado para o incremento e a acumulação de capital.”

É nesse contexto escolar, caracterizado por contrariedades, significações e sentidos que os professores realizam suas atividades. Com seu trabalho, o referido profissional reflete as condições simbólicas e materiais que organizam o espaço destinado socialmente à escola. Nessa perspectiva, o trabalho é definido como “[...]”

atividade sócio-histórica, na qual os seres humanos produzem não somente suas condições materiais ou de vida, mas estabelecem relações sociais e dimensionam sua trajetória.” (FERREIRA, 2008, p. 105). Ainda, destaca-se com a autora que “[...] trabalhar é uma atividade através da qual o ser humano encontra um lugar social e, nele, se sente pertencendo” (FERREIRA, 2008, p. 109).

Então, considerando o contexto histórico em que a escola se insere, assim como as relações de trabalho estabelecidas dentro dessa instituição, os professores se subjetivam como sujeitos sócio-históricos. Desta forma, acredita-se que o trabalho realizado pelo professor/a na escola reflete vários aspectos relevantes para discussão. A partir da compreensão da trajetória de trabalho de cada professor/a, é possível desvendar uma rede de sentidos que caracterizam a escola para esses trabalhadores.

A partir do atual panorama histórico, conforme brevemente apresentado, são delegados sentidos à escola, os quais, nesta pesquisa, se apresentam subjetivamente mediante os discursos dos sujeitos pesquisados. Por meio da trajetória de vida e trabalho desses profissionais é possível desvendar o lugar social destinado à instituição escolar, bem como as demandas a eles dirigida espaço. Isto porque a produção de sentidos está presente cotidianamente na vida das pessoas e incorpora as vivências, experiências, conhecimentos e relações estabelecidas com o mundo ao redor. Muitas dessas produções já estão instituídas há algum tempo na sociedade e transformam-se no decorrer dos anos. Caracteriza-se a produção de sentidos como:

[...] uma prática social, dialógica, que implica a linguagem em uso [...]. É tomada, portanto, como um fenômeno sociolinguístico – uma vez que o uso da linguagem sustenta as práticas sociais geradoras de sentido – e busca entender tanto as práticas discursivas que atravessam o cotidiano (narrativas, argumentações e conversas), como os repertórios utilizados nessas produções discursivas. (SPINK; MEDRADO, 2000, p. 42).

Cada contexto social apresenta suas especificidades, e, de acordo com as relações dialógicas estabelecidas nesse espaço, serão produzidos sentidos para as situações cotidianas. O sentido é definido por Spink e Medrado (2000) como:

[...] uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem os termos a

partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta [...] dar sentido ao mundo é uma força poderosa e inevitável na vida em sociedade. (SPINK; MEDRADO, 2000, p. 41).

As práticas discursivas estabelecidas na escola e ao longo da trajetória dos professores, em diferentes espaços remetem aos “[...] momentos de ressignificações, de rupturas, de produção de sentidos, ou seja, corresponde aos momentos ativos do uso da linguagem, nos quais convivem tanto a ordem como a diversidade.” (SPINK; MEDRADO, 2000, p. 45). Dessa forma, o laço entre o singular e o plural, entre as produções individuais e coletivas delinea os diversos diálogos constituídos nos diferentes contextos, possibilitando a análise e reflexão dos sentidos produzidos pelos professores a respeito da escola.

## Caracterização metodológica da pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e baseia-se na compreensão particular daquilo que é estudado, o que possibilita que as descrições individuais e interpretações subjetivas consequentes das experiências de trabalho e de vida dos professores assumam lugar central no estudo.

A abordagem construcionista da Psicologia Social (SPINK; FREZZA, 2000) embasa este trabalho, na medida em que considera relevante o conhecimento que as pessoas têm da realidade. Por meio das práticas discursivas dos professores desvendaram-se os sentidos atribuídos à instituição escola. Para Spink e Medrado (2000, p. 45), as práticas discursivas são “[...] a linguagem em ação, isto é, as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas.”

As participantes foram quatro professoras de uma escola pública da rede municipal do município de Santa Maria/RS. Todas realizam seu trabalho no Ensino Fundamental e são mulheres na faixa etária dos 40 aos 60 anos, desenvolvendo suas atividades nessa escola há mais de 10 anos.

A pesquisadora entrou em contato com as participantes e, após essa etapa, foi verificado o interesse em participar da pesquisa, a partir da manifestação positiva, a entrevista biográfica individual foi marcada. Nesse momento, apresentou-se e foi assinado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Para a produção dos dados, foi realizada entrevista biográfica, pois se entende que as histórias de vida constituem-se, nesse contexto, como possibilidades de apreensão da historicidade dos sujeitos. Queiroz (1988) esclarece que, mediante

esse método, o entrevistado é convidado a falar livremente acerca de suas experiências, com poucas intervenções do pesquisador, o qual realiza apenas pequenas pontuações, a fim de compreender algo que tenha deixado dúvidas.

Para a análise do material produzido, inicialmente, as entrevistas biográficas gravadas foram transcritas a fim de permitir a leitura e estudo do material. Realizou-se uma leitura prévia e flutuante das informações. Para sistematizar os dados, foram organizados eixos temáticos, os quais “[...] representam categoriais gerais, de natureza temática, que refletem sobretudo os objetivos da pesquisa.” (SPINK; LIMA, 2000, p. 107). Cada eixo temático foi disposto em uma coluna, formando, assim, uma tabela que possibilita a visualização do material. Nesta pesquisa, os eixos temáticos representam as temáticas presentes nas narrativas dos professores, os quais, a partir da interpretação, revelaram os sentidos subjacentes de trabalho e escola presentes no discurso.

Após a construção inicial dos eixos temáticos que orientaram a interpretação, iniciou-se a sistematização dos mapas de associação de ideias. Cada eixo temático foi preenchido com falas das participantes durante as entrevistas, respeitando-se a ordem cronológica das falas, a fim de possibilitar melhor visualização dos trechos discursivos que pudessem apresentar pistas para o desvelamento dos sentidos. A rede de sentidos (exemplificada na próxima seção) produzida pelas participantes reflete sua inserção política, social e cultural, representando a coletividade profissional na qual estão inseridas, o que será apresentado com maiores detalhes ao longo do trabalho.

## O universo pesquisado: a escola em seu contexto

A escola na qual foi realizada esta pesquisa foi fundada em 1971 e sua comunidade escolar é composta por cinco funcionários, 439 alunos e 24 professores, desenvolvendo atividades do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para a realização de suas atividades a escola conta com a verba recebida do Ministério da Educação e com “[...] contribuições espontâneas organizadas pelo Círculo de Pais e Mestres, festas comunitárias promovidas pela escola e Clube de Mães.” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007-2009, p. 11). Esse contexto, que proporciona espaço de participação nas decisões e no cotidiano escolar, “[...] traz maiores poderes aos alunos e pais de alunos, sejam como parceiros da gestão, sejam como sujeitos políticos do processo.” (OLIVEIRA, 2007, p. 367).

Por sua vez, a escola, como um espaço de produção de conhecimentos, revela que esses ocorrem por meio da socialização e interação entre estudantes e professores, como revela a participante B: *O professor é aquela pessoa que passa o conhecimento, não só isso... tem que interagir junto com a turma, ver o que ela quer, tem que respeitar o conhecimento que o aluno tem.*

No referido Projeto Pedagógico<sup>7</sup> (PP) da escola, encontram-se os princípios norteadores das práticas desenvolvidas, os quais definem que:

[...] a escola é um espaço de formação integral do ser humano. Repensamos aspectos sobre o projeto de educação e questionamos sobre: identidade, qualidade, formação do aluno e o fazer pedagógico, quer dizer que se no cotidiano da prática está sendo coerente com a concepção de homem e de sociedade que pretendemos construir. Uma escola como um modelo ideal e não flexível não existe, uma vez que ela vai se construindo nas contradições do seu cotidiano, que envolve situações diversas, correlação de força em torno de problemas, impasses, soluções vivenciadas a cada momento. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007-2009, p. 15).

O Projeto Pedagógico (p. 49) salienta que a escola propõe “[...] uma pedagogia diferenciada para o desenvolvimento de competências”, essas sendo definidas no Projeto Pedagógico da instituição como “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles [...] supõe ação intencional do professor.” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007-2009 p. 49).

Embasando-se em tais aspectos, esta pesquisa propõe desvendar a rede de sentidos que circula a escola pública como instituição histórico-social que demarca sujeitos e suas histórias, no caso, professores da rede pública de ensino.

---

7 Suprimiu-se o termo *político*, por entender-se que esta dimensão está incluída no pedagógico. Ou seja, tudo que é pedagógico é político.

## Recortes das histórias de vida: as professoras participantes<sup>8</sup>

Este tópico apresenta, de forma sintetizada, alguns aspectos das biografias das participantes do estudo. Posteriormente, são discutidas as temáticas que possibilitaram compreender a produção de sentidos a respeito da escola, surgidas ao longo do desenvolvimento do processo de análise dos dados.

A participante A possui 42 anos e com 14 anos iniciou o Magistério, formando-se aos 16 anos no colégio, concluindo seu estágio aos 17 anos. No relato acerca de sua trajetória de vida, afirma: [...] *eu demorei pra fazer a faculdade, a graduação porque... por problemas familiares eu tive que começar a trabalhar bem cedo pra sustentar minha família...eu tinha três irmãos menores e meu pai ficou doente e tive que sustentar a família. Então a minha prioridade sempre foi o trabalho.*

Realizou concurso no Município onde a pesquisa foi realizada logo depois de formada no Magistério e aguardou cinco anos até assumir a vaga. Enquanto esperava, trabalhou em projetos da Prefeitura. Com 22 anos, ingressou no município, como professora, mas ainda não possuía o Curso de Pedagogia, causa esta associada a problemas familiares. Após casar-se, ingressou no Curso de Pedagogia em uma universidade federal da região, em 1994, formando-se apenas em 2002. Logo, ingressou na Especialização em Psicopedagogia e, após concluir, iniciou a Especialização em Neuropsicologia. Totaliza hoje aproximadamente 23 anos como professora concursada pela Prefeitura. As atividades desenvolvidas na escola abarcaram a *Hora do Conto* (leitura, dramatização e jogos) e atualmente é a responsável pelo laboratório de informática, coordenando as atividades desenvolvidas nesse espaço. Há alguns anos está afastada da sala de aula.

A participante B possui 46 anos e relatou que não realizou o Curso Normal, ingressando logo após concluir o Ensino Médio no Curso de Geografia e, em seguida, no de História, em uma instituição federal, finalizando-os em seis anos. A referida participante concluiu sua formação em Geografia no ano de 1986, e, em

---

8 A técnica de coleta de dados, composta pela história de vida, caracteriza-se como uma das ferramentas-conceito do método biográfico e possibilita através da escuta individual “[...] reconstruir o conteúdo de uma memória coletiva, pondo em relevo a ação humana dos indivíduos que atuaram e colaboraram na expansão dessa memória” (MARRE, 1991, não paginado), ilustrando a história social vivida. Dessa forma, as autoras deste trabalho entendem que o foco do mesmo está em localizar as produções coletivas a respeito dos sentidos de trabalho e escola para o grupo de professores, representantes de um coletivo maior. A história de vida revela subjetividades, as quais são produzidas histórica e coletivamente. Neste trabalho, compreendemos a subjetividade a partir da perspectiva foucaultiana, ilustrada por Filho e Martins (2007) como constituída por sujeitos históricos e localizados. Não há um sujeito universal, transcendental e genérico, mas uma multiplicidade de sujeitos. É, nesse sentido, que se privilegia contextualizar os sentidos em uma rede e não se deter nos aspectos individuais de cada participante.

História, no ano de 1988. Entretanto, após formada realizou concursos, mas não foi selecionada, o que acarretou em uma desistência momentânea da profissão. Durante seis anos, trabalhou em um hospital e, nesse tempo, foi chamada para um dos concursos realizados anteriormente. Preferiu permanecer no hospital, pois estava próxima de ser efetivada no cargo. Porém, isso não se realizou, e logo foi demitida da função. Após tal fato, realizou mais concursos para exercer sua formação e, em 2001, foi nomeada pelo Estado como professora. Em 2002, fez um concurso para o município e foi aprovada.

Em seu relato, a entrevistada enfatiza que sempre trabalhou muito, inclusive em mais de uma escola (suplementação). Atualmente, possui 60 horas semanais de trabalho, sendo 20 horas no Estado, 20 horas na escola em que a pesquisa foi realizada e 20 horas em outra escola municipal. O fato é ilustrado em seu discurso, ao enunciar que: [...] *dava aula de manhã e de tarde. Já em seguida, ganhei uma [...] convocação pra trabalhar mais. Então tava faltando professor de Geografia, então eu já comecei a trabalhar mais horas ainda, além das 20 horas, já desde o início com horas a mais. Então, no ano seguinte, eu fui nomeada no município, daí então eu fiquei com duas escolas. Mas, assim... sempre com bastante trabalho* [...] Suas aulas são realizadas com as turmas do 6º ao 9º ano e com turmas do 5º ano, a qual afirma não ter experiência para trabalhar.

A participante C possui 57 anos, e é originária da zona rural e realizou três vestibulares para o Curso de Enfermagem. Diante da negativa nas seleções, fez a prova do vestibular em uma instituição particular, formando-se em Estudos Sociais Pleno, Curso que contempla a possibilidade de ensinar Geografia e História. No último ano do Curso, conseguiu um contrato com o município e começou a lecionar. Revelou que seu desejo por lecionar é oriundo da admiração que sentia por uma professora: [...] *no Segundo Grau eu tinha uma professora de Geografia a Valesca e eu era apaixonada [ênfaticamente] pela Valesca! E como eu não passei no vestibular de Enfermagem eu disse: bom, eu vou fazer é Geografia, porque eu gosto!* Destaca que desde sua infância trabalhava para poder sustentar-se na cidade. Em 1991, iniciou uma Especialização em Cartografia, em uma instituição federal. Está há 22 anos na escola em que a pesquisa foi realizada e exerceu atividades junto à direção da escola por oito anos, sem deixar de realizar aulas. Atualmente, leciona junto aos 8º e 9º anos.

A participante D possui 52 anos e estudou em escolas católicas em sua cidade de origem e, em seguida, na cidade da pesquisa. Conta que sua decisão de tornar-se professora também se originou pela admiração que sentia por uma professora, o que é representado no seguinte discurso: [...] *quando eu iniciei na escola, no Coração de Maria, eu tinha uma professora minha que era de Geografia, [...] então ela explicava tão bem o conteúdo, ela se dedicava tanto e eu olhava pra ela e dizia*

*assim: ai como era bom... que bom ela dando aula assim. Então, eu me espelhava muito nela sabe, era uma pessoa muito dedicada e né... Depois como naquela época a gente já saia... era uma época dos cursos técnicos então eu optei por fazer o Normal.* Realizou o Curso Normal em uma escola estadual e formou-se em Pedagogia, em uma instituição federal. Complementou sua formação com a Especialização em Psicopedagogia. Logo depois de formada no Curso Normal, foi selecionada em um concurso para professora, mas como era em outro município preferiu desistir, pois era recém-casada. No próximo concurso também foi selecionada, escolhendo lecionar em uma escola da zona rural, trabalhando com o 1º ano e exercendo atividades referentes à alfabetização. Permaneceu quatro anos nessa instituição, até pedir transferência para um local mais próximo de sua residência, chegando à escola da pesquisa. Possui 15 anos de trabalho nessa instituição, exercendo atividades com o 2º e 4º anos.

## Discussão dos resultados: A rede de sentidos

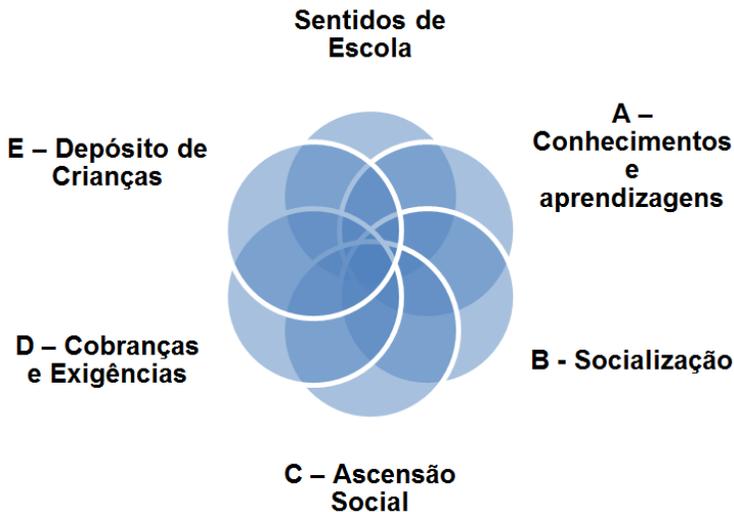
As histórias de vida das quatro professoras do Ensino Fundamental da Rede Pública entrevistadas revelaram os aspectos individuais de cada trajetória de trabalho. Os fatos particulares de cada realidade contribuíram para a construção de uma rede de sentidos a respeito da escola.

Após a leitura flutuante do material, foram selecionados três eixos temáticos, os quais caracterizam temas recorrentes nas histórias de vida, sendo esses: escola como um espaço-tempo, ser professor e trabalho.

Dessa forma, os sentidos que estavam latentes foram revelados e definidos por meio da Análise de Sentidos (SPINK; LIMA, 2000). Verificou-se que os sentidos de escola para as professoras entrevistadas abrangem a instituição como um espaço e tempo de produção de conhecimentos; socialização; ascensão social; cobranças e exigências; e *depósito de crianças*.

A análise dos dados possibilitou desvendar a existência de uma interconexão entre os sentidos de escola para as professoras pesquisadas. A associação inicia a partir do primeiro sentido, ou seja, a produção de conhecimentos por meio do trabalho dos professores. Como esse processo não ocorre isoladamente, mas, ao contrário, sob a forma de interação social, conduz ao segundo sentido, o de *socialização*. No referido processo, os professores percebem a importância de seu papel social, na medida em que a sociedade espera o ingresso qualificado dos estudantes no mundo do trabalho. Tal fato conduz ao terceiro sentido, o de ascensão social, o qual está diretamente ligado ao quarto sentido, que caracteriza a

escola como um espaço de cobranças e exigências. Isto justifica-se com a recorrente afirmação de que a sociedade capitalista necessita de mão de obra qualificada, pois o desenvolvimento social está associado à produção de conhecimentos. Ainda, os pais dos estudantes delegam funções aos professores, aliando o cuidar e o educar à produção de conhecimentos. Nesse contexto, os professores sentem-se sobrecarregados e argumentam que a família atribui papéis que não seriam do professor originalmente, o que caracteriza a escola em consonância com o quinto sentido, depósito de crianças. Para visualização desse material, construiu-se o diagrama *Sentidos de Escola*, que representa a interlocução entre os sentidos:



Cada sentido é caracterizado da seguinte forma:

- a. Produção de conhecimentos e aprendizagens: a instituição escolar para esses profissionais tem como responsabilidade primar para que os estudantes tenham experiências que contribuam para o seu desenvolvimento intelectual, direcionando, assim, o trabalho do professor para produzir conhecimentos com vistas à formação escolar dos estudantes e, principalmente, possibilitar uma futura inserção no mundo do trabalho. É nesse sentido que a participante A revela: [...] *eu sempre fui daquelas professoras que buscavam mais, buscar, incentivar bem os alunos, trazer coisas diferentes [...], eu estudo, eu leio sempre em função dos meus alunos, pra melhorar a vida escolar deles*. Nesse contexto, o trabalho de professores na escola relaciona-se:

[...] ao desejo humano de aprenderem, de descobrir, de interferir no meio onde vive. Esses profissionais da educação são sujeitos que avaliam, planejam, produzem, participam nesse processo, promovendo espaços e oportunidades para que os estudantes possam produzir conhecimentos, tendo como ambiente a linguagem. É uma ação, cuja centralidade, a produção de conhecimentos, o distingue dos demais trabalhos, pois lhe atribui uma subjetividade maior. (FERREIRA, 2008, p. 110).

Ferreira (2008) ainda define a produção do conhecimento como apropriação individual de um saber, visando a torná-lo seu. Para que isso ocorra, entende-se que no espaço de produção de conhecimentos da escola acontece a socialização entre os participantes desse processo, ou seja, professores e estudantes.

A partir do trabalho desenvolvido na escola, o qual prioriza a produção do conhecimento, o professor percebe a instituição como um espaço que possibilita ascensão social, conforme verificado na narrativa da participante C: [...] *é importante na minha vida, é a vida da gente como a gente diz, né? Ser importante na sociedade, fazer o meu papel na sociedade. É dessa forma que a escola:*

[...] permanece tendo a distribuição dos conhecimentos socialmente valorizados como seu papel primordial, sem o que sua existência seria colocada em xeque. O que se espera da escola é que ela continue legitimando e possibilitando posições sociais; do contrário, sua função passa a ser cada vez mais desacreditada, e sua existência ameaçada. (OLIVEIRA, 2009, p. 24).

- b. Socialização: a escola é considerada por Ferreira (2008, p. 102) como um espaço-tempo, no qual “[...] as relações sociais são produzidas em um espaço e em um ambiente que são indissociáveis, interpenetram-se, de tal forma que alterações em um deles determinam, inexoravelmente, alterações no outro.”

Dessa forma, entende-se a socialização como o modo pelo qual o coletivo internaliza no indivíduo suas regras e costumes, bem como o processo pelo qual a pessoa interage com o meio e com os outros. É nesse sentido que Rego (1996, p. 55), embasada em Vygotsky, esclarece que a criança:

[...] a partir de sua inserção num dado contexto cultural, de sua interação com membro de seu grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente construídas, [...] incorpora ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana. (REGO, 1996, p. 55).

Em relação ao trabalho pedagógico que desenvolvem, a participante C afirma que: [...] *me incentivou aquele negócio de dar aula e a questão da sociabilização, de tu estares sempre em movimento, sempre conversando com alguém, trocando ideias.* A participante C, em seu discurso, também atribui sentido ao seu trabalho, resultante da socialização, como: [...] *realização, de prazer de vida, de [...]. encontrar com a gurizada, de transmitir esse conhecimento.*

Outrossim, a cultura na qual se está inserido é definida como um: “[...] palco de negociações, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados” (OLIVEIRA, 1993 apud REGO 1996, p. 55). É nesse emaranhado de relações humanas, afetivas, cognitivas e psicológicas que ocorre a socialização de informações e experiências que embasam a produção do conhecimento.

c. **Ascensão Social:** dentro desse contexto, percebe-se; nos discursos das professoras; a escola como uma possibilidade de ascender socialmente, tanto para elas como sujeitos, quanto para os estudantes. Verifica em seus discursos referências às possibilidades de crescimento social, por meio da contribuição com um determinado papel na sociedade.

Assim, na medida em que seu objetivo de ensinar o conteúdo é concretizado, resulta na produção do conhecimento do estudante, garantindo maiores chances de sucesso na sua formação profissional. Pode-se visualizar tal fenômeno na fala da participante A, ao afirmar que: [...] *adoro ensinar... eu acho assim que é uma tarefa é... muito realizadora quando a gente consegue vê uma criança se alfabetizando, uma criança aprendendo... eu acho que isso muda a vida da criança. Uma etapa assim muito importante da vida da criança quando ela passa pela escola.*

Por tabela, ao executar essa função, o professor sente-se gratificado por ter realizado seu papel social. Hypólito (1997, p. 71) ressalta que, historicamente, a mulher inseriu-se no magistério por ser uma “[...] possibilidade de projeção social, política e cultural para as mulheres. Foi um espaço de emancipação conquistado”. Nesse contexto, a participante A revela que: [...] *eu sempre quis ser professora, desde criança. Eu e a minha irmã mais velha a gente sempre estudava, brincava que... que seríamos professoras.* O fato referido associa-se ao desejo feminino de desempenhar funções relevantes para a sociedade, como é o caso do magistério, o qual é lembrado por Hypólito (1997) como profissão procurada, originalmente, por mulheres, as quais desejavam uma dimensão de reconhecimento social.

d. **Cobranças e Exigências:** a escola torna-se uma instituição com cobranças e exigências, na qual a sociedade deposita suas expectativas de qualificação profissional dos estudantes que ingressarão no mercado de trabalho. Ferreira (2008) caracteriza a escola atual, a qual acompanha:

[...] as transformações contínuas, ocasionadas pelos avanços tecnológicos, pela busca de uma economia globalizada e pelas mudanças culturais. Resultam dessa configuração, sobretudo após o neoliberalismo, orientações sociais que apontam o capital como elemento central e centralizador na determinação dos rumos educacionais. (FERREIRA, 2008, p. 107).

No contexto globalizado, “[...] a educação passa a ser instrumento para auxiliar, de um lado, na maior exploração do trabalhador, de outro, para qualificar as relações entre tecnologia e desenvolvimento social contínuo.” (FERREIRA, 2008, p. 107). A autora ainda destaca nesse trabalho que o próprio professor é exigido a qualificar os estudantes, o que “[...] corrobora para a efetividade destas características os processos de gestão da educação centrados na excelência, qualidade e rapidez.” (FERREIRA, 2008, p. 107). Ademais, os pais dos estudantes delegam, muitas vezes, responsabilidades que ultrapassam o papel do professor, entendido pelas entrevistadas como o profissional formado para *transmitir o conteúdo*. Dessa forma, observa-se que as cobranças e exigências aumentam na medida em que as demandas destinadas aos professores são a base para o desenvolvimento da sociedade. Nessa direção, a participante B declara que: [...] *a gente vem com uma cobrança muito grande dos pais, que eu acho que os pais não estão conseguindo fazer o papel que é da família, empurram muito para escola*. A participante D corrobora essa informação e afirma que: [...] *hoje em dia, é uma cobrança muito grande pra nós, professores, e parece que a gente que tem que assumir tudo...* O social exerce toda sua força nas demandas escolares, influenciando as atividades desenvolvidas nesse espaço, para que correspondam à expectativa de total educação dos estudantes para o imprevisível.

- e. Depósito de Crianças: nessa situação, a escola é caracterizada como um *depósito de crianças*, pois recebe os estudantes sem a participação da família no processo de produção do conhecimento. Assim sendo, o espaço escolar é associado ao termo depósito e os estudantes correspondem às mercadorias que são depositadas nesse local provisório: [...] *para mim, o sentido da escola é um depósito de criança. Que os pais vão trabalhar têm que depositar, colocar lá naquela escola e colocam toda a responsabilidade em cima do professor [...] a gente que tem que detectar se a criança está indo ao consultório do psicólogo, se a criança tem problema de audição, se a criança tem problema de visão, tudo é o professor!* Ainda, o professor seria o responsável por cumprir a *obrigação* de ensinar os conteúdos e valores necessários aos estudantes.

As breves conceituações e contextualizações a respeito dos sentidos de escola, presentes nas narrativas das professoras, possibilitam introduzir no próximo tópico as associações existentes entre cada um, bem como identificar e analisar as relações entre a escola como um espaço-tempo e o trabalho de professores.

## Considerações Finais

Por meio das relações sociais, da comunicação e dos significados atribuídos às experiências vivenciadas pelos sujeitos que participam desse espaço, produzem-se sentidos que caracterizam a escola. Nesta pesquisa, os sentidos de escola para os professores da rede pública de ensino foram investigados e analisados a partir de suas vivências de trabalho. As histórias de vida possibilitaram construir uma linha temporal que orientou as experiências biográficas das participantes. A partir da análise das experiências de trabalho dos professores na escola, desvendou-se uma rede de sentidos, os quais estavam imbricados entre si. Os sentidos imbricam-se, justamente, devido à cadeia linguística que os organiza, na medida em que se atribui sentido aos eventos que norteiam a vida. As escolhas pessoais, profissionais e caminhos teóricos delineiam a subjetividade e organizam os sentidos em uma rede. Dessa forma, os sentidos que caracterizam a escola para as professoras participantes da pesquisa delinearão essa instituição como um espaço de produção de conhecimentos, de socialização, de ascensão social, de cobranças e exigências e como um *depósito de crianças*.

A lógica entre os sentidos organiza-se da seguinte maneira: na escola, os professores são responsáveis por *ensinar os conteúdos aos alunos* e, assim, possibilitar a produção de conhecimentos. É importante ratificar que, nesta pesquisa, as professoras visualizam-se como profissionais responsáveis por organizar o conhecimento em aula. Nesse movimento, encontra-se a práxis pedagógica<sup>9</sup>, a qual relaciona dinamicamente teoria e prática, na medida em que as professoras organizam o conhecimento a partir de teorias pedagógicas e o sistematizam na aula a partir de atividades.

Durante o processo de produção de conhecimentos, ocorre a socialização com os demais sujeitos que participam dessa realidade, ou seja, os estudantes e demais colegas de trabalho, por meio da comunicação e do compartilhamento de experiências e teorias, entre outros aspectos. Resulta que os professores percebem seu trabalho como uma possibilidade de ascensão social, tendo em vista a importância do desenvolvimento de suas atividades na escola, na medida em que a sociedade atribui demandas para essa instituição.

---

9 “[...] a práxis pedagógica é a essência do trabalho profissional dos professores e, nessa perspectiva, torna-se científica, por isso, metódica, sistemática, hermenêuticamente elaborada e teoricamente sustentada. Pode se dizer uma práxis pedagógica, então, uma práxis social” (FERREIRA; RIBAS, 2014, p. 10).

A escola tornou-se um espaço fundamental para a sociedade, pois é o lugar no qual os estudantes são preparados para ingressar no mundo do trabalho. Percebe-se a associação existente entre a escola e produção do conhecimento como uma ferramenta para a produção de um trabalhador que corresponda às expectativas da sociedade capitalista, constituindo-se como polivalente e flexível, reproduzindo uma lógica relativa à empregabilidade, reverberando o neoliberalismo aplicado à Educação Básica. Nessa perspectiva, os familiares dos estudantes surgem nos discursos como sujeitos que delegam expectativas aos professores, as quais, muitas vezes, ultrapassam o limite de sua intervenção. Nessa relação, os professores sentem-se cobrados, exigidos e sobrecarregados para o cumprimento de suas funções. Sob tal contexto, observa-se a associação entre o educar e o cuidar, esperando-se que os professores, além de produzir conhecimentos, tornem-se cuidadores, observando os condicionantes externos que afetam o desempenho de seus estudantes (cuidados médicos, afetivos, psicológicos, entre outros).

Assim sendo, a escola foi descrita como um *depósito de crianças*, na medida em que muitas funções deixam de ser exercidas pela família, passando a ser responsabilidade dos professores. Observa-se que eles desenvolvem seu trabalho como responsáveis pela produção de conhecimentos e aceitam as demandas que lhes são destinadas, embora, originalmente, sejam de responsabilidade das famílias. Nesse contexto, os professores também se transformam em trabalhadores polivalentes e flexíveis, correspondendo às exigências de uma sociedade capitalista centrada na intensificação e precarização, cada vez mais, do trabalho e do trabalhador.

Observa-se que os professores adaptaram-se, ao longo dos tempos, ao modelo de sociedade e, conseqüentemente, de escola vigente. O processo de transformações econômicas, políticas, culturais e sociais, que resultou no modelo capitalista atual, favorece o surgimento de um profissional qualificado para as mais diversas funções, o qual deve ter competência<sup>10</sup> para resolver qualquer assunto, fato que justifica o emaranhado de funções, papéis e expectativas destinados ao trabalhador da educação.

A partir desta pesquisa, percebe-se a escola como um espaço de diversos sentidos, os quais se encontram imbricados, caracterizando as experiências vividas nesse espaço. Os professores transformam-se em aparentes protagonistas na instituição, desenvolvendo várias atividades e subjetivando-se de acordo com os sentidos atribuídos às suas experiências. Consideram-se *aparentes*, visto que

---

10 De modo algum, defende-se o discurso sobre aquisição de competências. Contrariamente, entende-se esse discurso como ideológico, na medida em que responsabiliza somente o trabalhador pela aquisição ou pela falta de *competências e habilidades* para o trabalho, isentando o Estado e demais instituições sociais.

ao final do dia, do mês, do ano, os professores denotam a sensação de muito terem realizado e pouco se evidencia do seu trabalho, pois seu protagonismo parece subsumir-se na realização de tarefas desarticuladas de um projeto maior, consumindo sua energia e tempo. Deve-se notar que esses sentidos também se relacionam com o grande sistema social que rodeia as pessoas, o qual produz meios que favorecem o surgimento dos sentidos que circundam a vida das pessoas.

Percebe-se, então, que este trabalho delinea um caminho de estudos para a compreensão da escola pública, bem como contribui na produção de conhecimentos, os quais vão ao encontro das teorias elaboradas por outros autores. Acredita-se estar contribuindo com pesquisas já realizadas, disponibilizando-se alguns conceitos que podem ser ampliados. A partir de pesquisas como esta se produzem novos questionamentos para outras discussões, contribuindo na produção científica e acadêmica, ampliando a compreensão dos sentidos que caracterizam a escola pública contemporânea.

## Referências

ALVES, G. L. Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição Jesuítica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 617-635, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: Editora UFMS, 2001.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

FERREIRA, L. S. Escola, a gestão do pedagógico e o trabalho de professores. **Revista Diversa**, Parnaíba, Ano I, n. 2, p. 101-116, jul./dez, 2008.

\_\_\_\_\_.; RIBAS, J. F. M. “Trabalho dos professores como práxis pedagógica”. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 125-143, jan./mar de 2014.

FILHO, K. P.; MARTINS, S. A subjetividade como objeto da(s) Psicologia(s). **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p. 14-19, 2007.

HYPOLITO, A. L. M. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero**. São Paulo: Papirus Editora, 1997.

MARRE, J. L. História de vida e método biográfico. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, jan./jul. 1991.

OLIVEIRA, D. A. As reformas em curso nos sistemas de Educação Básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Org.). **Política e Trabalho na Escola**: administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Política Educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Secretaria Municipal de Santa Maria. Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Farenzena. Santa Maria, RS. **Documento**, 2007-2009.

REGO, C. T. As raízes histórico-sociais do desenvolvimento humano e a questão da mediação simbólica. In: REGO, C. T. **Vygotsky** – Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SPINK, M. J. P.; FREZZA, R. M. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. In: SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SPINK, M. J. P.; LIMA, H. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SPINK, M. J. P.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

QUEIROZ, M. I. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, O. (Org.). **Experimentos com Histórias de Vida** (Itália-Brasil). São Paulo: Edições Vértice, 1988.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Recebimento em: 10/06/2015.

Aceite em: 06/11/2015.