

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

ARLENE PEREIRA DOS SANTOS FARIA
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES

JEFFERSON RODRIGUES PEREIRA
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES - MG

FELIPE ROSA SAPORI
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES - MG

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

1 INTRODUÇÃO

Estudos 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 (BERNAL-TORRES; 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 crises socioeconômicas (MATTEI; HEINEN, 2020).

Esta pesquisa optou por centrar as análises nos trabalhadores da Educação. Oliveira (2020) ao discutir o trabalho docente em escolas públicas, enfatiza que as condições desse trabalho extrapolam o ambiente profissional, a escola, mostrando uma variedade de fatores que pode impactar a maneira como esses profissionais dão sentido ao seu fazer. Esse conjunto de características pode ser colocado também como condições inerentes do fazer docente, e um fator adicional para se entender o sentido desse tipo de trabalho pode decorrer da reforma do Ensino Médio.

Essa reforma, trouxe discussões relevantes que podem afetar o trabalho de professores, mobilizando, inclusive, maneiras pelas quais o sentido do trabalho é representado entre esses profissionais. Dourado e Siqueira (2019) chamam a atenção para a maneira como essa reforma colaborou para alterar o sentido social do Ensino Médio. Este estudo busca problematizar o sentido do trabalho associando-o, também, às noções de espaços, territórios e territorialidades, advindas da geografia social, tendo como pano de fundo a Reforma do Ensino Médio em curso no Brasil.

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. O contexto geográfico pode afetar a percepção e o valor atribuído ao trabalho. (BERNAL-TORRES; PERALTA-GÓMEZ; THOENE, 2020, PEREIRA, 2021). 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).

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 itinerários formativos.

Nesse sentido, Pereira, Paiva e Irigaray (2022) salientam que atualmente há uma exigência maior de flexibilidade temporal e espacial sobre os trabalhadores. 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?**

O objetivo desse estudo é analisar de que forma as percepções de espaço e território podem influenciar a construção de sentidos do trabalho de professores da rede estadual de ensino de Minas

Gerais, que lecionam em Belo Horizonte, no contexto da Reforma do Novo Ensino Médio.

2. TERRITORIALIDADE, ESPAÇO ESCOLAR E SENTIDO DO TRABALHO

A instituição escolar é um território com relações intensas, como vemos na 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). As relações de poder existentes nesse espaço 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, comum 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, especialistas, vice-diretores, diretores. Essa dinâmica pode ser harmoniosa ou conflituosa, sendo marcada por interesses comuns ou contrários, tornando a escola um território heterogêneo e em disputa.

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 centro e periferia (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).

O sentido do trabalho também pode ser influenciado pelo chamado e pelo intrincheiramento, afetando o engajamento e o comprometimento do trabalhador (BUNDERSON; THOMPSON, 2009; COSTA; PAIVA; RODRIGUES, 2021; VENTURA ET AL., 2021). O sentido do trabalho na instituição escolar é construído pelos sujeitos e pode envolver fatores como prestígio social, identificação e acessibilidade.

3 METODOLOGIA

Sendo uma pesquisa classificada de acordo com sua finalidade metodológica (VERGARA, 2005), a presente pesquisa caracteriza-se como sendo do tipo descritiva. Tendo como base essas premissas, busca-se 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.

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).

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). Os dados da pesquisa foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, baseadas em um roteiro elaborado previamente. 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 convocados. O acesso a eles se deu graças à comunicação com a Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A, de Belo Horizonte (SRE/Metropolitana A), 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.

As entrevistas foram presenciais, realizadas 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) elaborado em conjunto com a instituição em que os pesquisadores estavam vinculados no momento do estudo. Considerando os aspectos éticos que envolvem a pesquisa, importante ressaltar que o projeto foi submetido ao conselho de ética da instituição. O comitê de ética deu parecer positivo para a pesquisa através do processo nº 1/2022, conforme exigido pela SRE/Metropolitana A para acesso ao campo.

As 24 entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra e submetidas a 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).

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Perfil socioprofissional dos entrevistados

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 1 a seguir apresenta algumas características socioprofissionais dos entrevistados a fim de facilitar na compreensão do lugar de fala de cada um deles.

Quadro 1 – 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 |
| | 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 |

| | | | | | | | | |
|---|-----|----|------|---------|---------|---------|-----------|-----|
| C | 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 1, 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.

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.

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.

4.2 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 o 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).

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

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).

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 se constroem relações a base de um certo autoritarismo que é da sociedade brasileira. (E18)

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.*, 2018):

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).

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)

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).

A 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)

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 é esta é uma realidade que eu vivo, são os puxadinhos. (E14)

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).

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 só fui professora de escola pública e só descobrisse problema aqui. (E11)

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.

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)

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.

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. 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. 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)

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 podem ser analisadas criticamente.

4.3 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 do Ensino Médio. De maneira, o que se percebe, por um lado, é um discurso público balizado na eficiência, eficácia e qualidade educacional. Na outra margem, 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)

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 seus 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). Para o Entrevistado 2 a “Reforma do Ensino Médio é algo para o inglês ver, para falar que está fazendo alguma coisa”. Enquanto para o Entrevistado 11 “ a reforma do Ensino Médio diminuiu o papel do professor”.

Os 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? (E5)

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). Como demonstra o relato do Entrevistado 2 “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.”

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. (E19)

O novo Ensino Médio, conforme os depoimentos, revela um sujeito em estado de adoecimento, dadas as condições de trabalho, 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.

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, envolve 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).

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. (E14)

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 poder 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. Como fica evidente na fala do Entrevistado 20 “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”.

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. (E7)

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.

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).

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. (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”.

As propostas são implementadas de forma autoritária, e muitos projetos pedagógicos não são exequíveis naquela realidade. 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):

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). Relação que aparece na fala da Entrevistada 5, “queria que o Zema viesse dar aula para uma turma com 40 alunos para ver como é difícil desenvolver um bom trabalho.”

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.

Por fim, a categoria exclusão discute o fato de que o novo Ensino Médio, 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.

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. (E16)

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).

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. (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).

5 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. Questões essas que são influenciadas por outras questões 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 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.

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 aceitação 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.

É difícil mensurar a carga horária de trabalho de um professor, pois as 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, da educação pública também se enumeram vários outros fatores para que este trabalho seja realizado sob condições, muitas vezes, insalubres.

Não se trata apenas de jornadas excessivas para complementar 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.

A Educação Básica é o pilar de uma sociedade mais justa e equânime. É difícil pensar nessa sociedade possível sem que se compreenda e sem que se considere o sentido do trabalho docente. No entanto, as preocupações governamentais se concentram nos dados estatísticos. 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 complexidade, 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

- 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.
- 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. 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. 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.
- 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. Acesso em 09 set, 2021.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- 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, 114, 2020. 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. 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.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis : Vozes, 2008.
- 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. 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. 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. 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. Acesso em: 27 out. 2022.

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. Acesso em: 28 out. 2022.

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. Acesso em: 25 out. 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. Acesso em: 23 nov. 2021.

DINUBILA, E. Fight for meaning: representations and work experiences in a greenfield automotive plant. **Labor History**, v. 61, n. 1, p. 60-73, 2020. 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. Acesso em: 20 abr. 2022.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do Currículo. **RBP AE**, v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019. Acesso em: 07 nov. 2022.

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. Acesso em: 25 abr. 2022.

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. 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.

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. 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.

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.

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. Acesso em: 20 abr. 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. Acesso em: 20 jul. 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 EBAP. BR**, v. 19, p. 829-841, 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. 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. Acesso em: 25 jul. 2020.

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. Acesso em: 07 nov. 2022.

MATTEI, L.; HEINEN, V. L. Impactos da crise da Covid-19 no mercado de trabalhobrasileiro. **Revista de Economia Política**, v. 40, n. 4, p. 647-668, 2020.

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. 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. 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. Acesso em: 26 out. 2020.

NASCIMENTO, R. P.; *et al.* Trabalhar é manter-se vivo: envelhecimento e sentido do trabalho para docentes do ensino superior. **Sociedade, contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 118-138, 2018.

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. Acesso em: 01 nov. 2022.

OLIVEIRA, N. M. Território: contributo sobre distintos olhares. **Revista Tocantinense de Geografia**, Araguaína v. 09, n. 17, p. 43-62, Jan-Abr./2020. Acesso em: 27abr. 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. Acesso em: 20 abr. 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. Acesso em: 14 nov. 2022.

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. Acesso em: 07 nov. 2022.

PONTUSCHKA, N. **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

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. Acesso em: 07 nov. 2022.

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.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão popular, 2013.

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. 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. 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. Acesso em: 07 nov. 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. Acesso em: 11 set. 2021.

SOUZA, M. L. O território: sobre o espaço e poder, autonomia edesenvolvimento. *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, 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. Acesso em: 22 jul. 2021.

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. Acesso em: 22 jul. 2021.

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. 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. 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. Acesso em: 20 jul. 2021.