

Os sentidos políticos atribuídos à função social da escola pelos professores iniciantes na carreira¹

Los sentidos políticos atribuidos al papel social de la escuela por los profesores principiante en la carrera

The political meanings attributed to the social role of the school by teachers beginning in the career

Deise Ramos da Rocha²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília; Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. <https://orcid.org/0000-0002-5608-9425>

Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro Curado-Silva³

Universidade de Brasília; Professora associada.
<https://orcid.org/0000.0002-9808-4577>

Resumo: Apresentamos uma investigação sobre o professor iniciante na carreira, objetivando entender os sentidos políticos atribuídos à função da escola por estes docentes. A ideia dessa investigação surge com indagações postas sobre o início da docência, pautando as dificuldades e descobertas da fase enquanto iniciante, são referências para o estudo os trabalhos de Hubermam (2000). Articulando as abordagens metodológicas quantitativas e qualitativas, esta pesquisa é de caráter amostral, utilizando de entrevistas realizadas com professores, visando trabalhar com sujeitos recém ingressos em sala de aula como docentes, realizando entrevistas com 10 professores da educação básica. Embasadas em um estudo referenciado na metodologia do núcleo de significação (Aguar e Ozella, 2013), sintetizamos os sentidos dos docentes sobre o papel da escola a partir de três categorias: a) Escola para a adaptação social; b) Escola para reforma social; e c) Escola para a mudança social, o que nos permite contribuir com o campo da formação de professores, especificamente sobre a entrada na carreira docentes, seus desafios e realizações, fortalecendo a função de uma escola vinculada a um compromisso social da emancipação humana.

Palavras-chave: professores iniciantes; formação de professores; sentidos da escola; trabalho docente.

¹ Pesquisa oriunda de dissertação de mestrado, e financiado pela CAPES.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas; Pedagoga e Mestra em Educação pela Universidade de Brasília. Membro pesquisadora do Centro de Estudos em Políticas Educativas e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Pedagogos/Professores; Colaboradora no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho.

³ Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás; Coordena o Grupo de Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos; Coordenadora do GT-08 - Formação de professores da Anped. Compõe o Conselho Nacional da IGS - Internacional Antonio Gramsci Society (Gestão 2022-2024); Membro da Diretoria ampliada da Anfope; Pesquisadora Produtividade do CNPq.

Resumen: Presentamos una investigación sobre el profesor principiante en la carrera, con el objetivo de comprender los significados políticos atribuidos a la función de la escuela por estos profesores. La idea de esta investigación surge de interrogantes planteados sobre el inicio de la docencia, orientando las dificultades y descubrimientos de la etapa como principiante, los trabajos de Huberman (2000) son referentes para el estudio. Articulando enfoques metodológicos cuantitativos y cualitativos, esta investigación es de carácter muestral, utilizando entrevistas con docentes, con el objetivo de trabajar con sujetos que recientemente ingresaron al aula como docentes, realizando entrevistas con 10 docentes de educación básica. A partir de un estudio basado en la metodología del núcleo de sentido (Aguar y Ozella, 2013), sintetizamos los sentidos de los docentes sobre el papel de la escuela a partir de tres categorías: a) Escuela para la adaptación social; b) Escuela para la reforma social; y c) Escuela para el cambio social, que nos permite contribuir al campo de la formación docente, específicamente al ingreso a la carrera docente, sus desafíos y logros, fortaleciendo la función de una escuela vinculada a un compromiso social con la emancipación humana.

Palabras clave: profesores principiantes; formación de profesores; sentidos de la escuela; trabajo docente.

Abstract: We present an investigation about the beginning teacher in the career, with the objective of understanding the political meanings attributed to the role of the school by these teachers. The idea of this investigation arises from questions raised about the beginning of teaching, guiding the difficulties and discoveries of the stage as a beginner, the works of Huberman (2000) refer to the studio. Articulating quantitative and qualitative methodological approaches, this investigation is of a sample nature, using interviews with teachers, with the aim of working with subjects who have recently joined the classroom as teachers, conducting interviews with 10 teachers of basic education. Based on a study based on the methodology of the nucleus of meaning (Aguar and Ozella, 2013), we summarize the meanings of teachers about the role of the school based on three categories: a) School for social adaptation; b) School for social reform; and c) Escuela para el cambio social, which allows us to contribute to the field of teacher training, specifically the entry into a teaching career, its challenges and achievements, strengthening the function of a school linked to a social commitment to human emancipation.

Keywords: beginning teachers; teacher training; school senses; teacher work.

Recebido em 22 de março de 2022

Aceito em 15 de agosto de 2023

1 INTRODUÇÃO: PARA INÍCIO DE CONVERSA

Apresentamos uma investigação sobre o professor iniciante na carreira, objetivando entender os sentidos políticos atribuídos à função da escola por estes docentes. A questão que norteou a pesquisa foi: quais sentidos elaborados pelos professores iniciantes sobre a função da escola? A proposta desse estudo surge com indagações de discutir o papel da escola na formação dos sujeitos, nesse caso os professores iniciantes, com o objetivo de construir diálogos sobre um projeto emancipador. Há diferentes projetos/concepções políticas e pedagógicas na sociedade civil, e que articulado ao processo do início da docência podem fragilizar a perspectiva de um projeto que vise a formação omnilateral (Marx, 2009), enquanto ser social, mas também insere o caráter político em seu sentido histórico de construção da história.

No campo específico da formação de professores, tomamos como referência as pesquisas de Huberman (2000), que estuda sobre os ciclos da carreira docente, apontando que os três primeiros anos são correspondentes à fase inicial, em que vivenciará o estado de sobrevivência e descoberta. Essa parte/tempo da carreira também interfere na constituição de um projeto de escola, compondo o sentido da escola, e do trabalho docente. Para o autor, a fase inicial se refere ao choque real das diversidades encontradas, trazendo à tona um confronto com a complexidade da situação profissional, que lida diretamente com o social. Paralelamente, o estado de descoberta permite os professores iniciantes lidarem com o estado da angústia, por permitir a identificação com a docência, a realização objetiva-subjetiva, o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação da condição de professor, e a responsabilidade com que se depara.

Justificando a pertinência e elementos de estímulo desse estudo, a nossa proposta se pauta a partir de duas instâncias: a preocupação com a iniciação do professor na carreira docente, e os trajetos de constituição da consciência política-pedagógica, identidade e pertencimento a um projeto da função da escola; e o caráter de relevância científica, por entender que a preocupação a socialização do professor iniciante parte de uma totalidade do que é a escola.

Compreendemos que produzir conhecimento neste campo requer olhar a totalidade do trabalho docente, envolvendo a formação e o entendimento político do papel da escola na sociedade. Marx fala sobre os sentidos como uma das maiores riquezas da subjetividade na relação humana, e que “[...] não só os cinco sentidos, mas também os sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada” (2004, p. 110). O sentido não é e não está dado, mas em movimento, requerendo a compreensão

das multideterminantes que o mediam e compõem, em uma conjuntura histórica de um tempo e espaço.

2 METODOLOGIA

Articulando as abordagens metodológicas quantitativas e qualitativas, esta pesquisa é de caráter amostral, utilizando de entrevistas realizadas com professores que logo após se graduarem entram em sala de aula assumindo a docência. O critério de seleção dos sujeitos se deu a partir das 350 respostas obtidas na aplicação de questionário sobre a temática do professor iniciante, ingressantes no magistério público no Distrito Federal, no período entre 2014 e 2016. O questionário objetivava investigações do grupo de pesquisa, sendo este artigo, especificamente, uma investigação desenvolvida para a dissertação de mestrado, integrado ao grupo em questão.

Os entrevistados foram selecionados entre esses respondentes e que se pré-dispuseram conceder entrevistas. O roteiro foi composto por 10 questões, buscando compreender quem são esses professores e a escola que acreditam e defendem. Em um primeiro momento foram realizadas duas entrevistas pilotos, obtendo variantes como critérios de escolha de sujeitos, determinadas em "masculino e feminino", "licenciatura em pedagogia e outras licenciaturas". Cruzamos os critérios resultando em oito variantes e estabelecendo o mínimo de duas entrevistas por item.

Conseguimos realizar entrevistas com três professoras pedagogas, quatro professoras licenciadas em áreas específicas - duas da área de educação física, uma de biologia e uma de letras portuguesas. Entre os professores do sexo masculino, conversamos com o único pedagogo que se dispôs, e outros dois docentes de áreas específicas - educação física e história. Totalizam-se dez entrevistas.

Para manter o anonimato dos colaboradores, os identificaremos por códigos: "M" e "F" se referenciam ao sexo masculino e feminino, respectivamente. Seguidos das siglas criadas por área de graduação: PED para pedagogia, EDF para educação física, BIO para biologia, HIS para história, LET para letra portuguesa; sequenciado de número indo-arábico, referente à idade.

Para análise dos dados, nos embasamos nos estudos de Vigotski (1993, 2000), e ainda utilizamos Bakhtin (2014), Gramsci (1995; 2006), e Marx e Engels (2009) para nos ajudar a entender a constituição do sentido pelo sujeito. Para tal, trabalhamos com a análise do núcleo de significação (Aguiar; Ozella, 2013), relacionando o processo histórico dos sujeitos,

e apreendendo os sentidos pautados no que os professores materializam por significados sociais e sentidos subjetivos (Vigotski, 2000).

Para chegar numa análise concreta, como categorias análogas ao método, a mediação, a contradição e a totalidade se fazem importantes para entender que as produções histórico-sociais são determinantes na constituição dos significados. Ao discutir significados e sentidos, compreendemos que os fenômenos são mediados por multideterminantes econômicas, políticas, sociais e culturais. Os significados podem ser entendidos como o conteúdo propriamente dito na fala, identificando as apropriações destes, constituindo a subjetividade entre as relações com a objetividade. Os sentidos se estabelecem na unidade dos significados concebidos socialmente e que dialeticamente formam a subjetividade.

Para chegar aos núcleos de significação, nos debruçamos sobre as falas, destacando aquilo que, a partir da compreensão do processo histórico do sujeito, da sua entonação, da ênfase contida nas palavras e de fenômenos revelados como mediadores do pensamento. Essa etapa se concebe na constituição do que é chamado de pré-indicador. Consequente, formam-se os indicadores, alocados como conceitos apreendidos da totalidade presente na etapa anterior. O núcleo de significação, etapa seguinte, consiste na síntese de análise dos dados que nos permitem compreender os fenômenos revelados.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

A educação é uma atividade humana e tem em si uma proposta política orientadora e construtora de um projeto de sociedade. Esses fatores constroem formas de pensamentos, reveladores e fomentadores da consciência. Entretanto, assim como a consciência (Marx; Engels, 2009), a realidade é quem constrói o pensamento. Pautado em Vigotski (1993), Bakhtin (2014) e Gramsci (1995, 2006), compreendemos que o pensamento pertence a um sistema ideológico, orientado por leis e pela moral, influenciando na composição de uma consciência social (Marx; Engels, 2009).

O sentido de outrem não é composto ele por ele apenas. Está formulado por uma série de significados localizados no tempo e espaço, e resultantes das relações de produção social: fala do sujeito revela não apenas o “si” individual, mas, também, o “si” coletivo, a classe a que pertence, a ideologia em que se orienta, a função social e o projeto de escola para qual trabalha, entre outras condicionantes. “[...] Os sentidos de diferentes palavras fluem um dentro do outro - literalmente “influenciam-se” - de modo que os primeiros estão contidos nos últimos, e os modificam” (Vigotski, 1993, p. 126).

O sentido da escola vai sendo constituído por multideterminantes vivas na teoria que embasa e orienta o trabalho docente, e pelas mediações de diversos fatores sociais inerentes à escola como instituição social e campo econômico-político de disputa entre classes. O confronto e a disputa de consciência são vivos nesse espaço e a todo o momento realiza o movimento dialético na constituição de um sentido de escola.

A construção subjetiva e dialética dos sentidos é concebida a partir de uma base hegemônica de um pensamento dirigente, ligado a uma classe, estabelecido entre relações consensuais ou coercitivas (Gramsci, 2006). Não é constituído de forma harmônica, mas é uma relação conflitante por estar presente uma série de valores políticos, ideológicos, culturais, econômicos e sociais.

A concepção “verbal” exposta na fala dos professores não é inconsequente. Por estar ligada a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, determinado por uma força/orientação política. A concepção de mundo e os sentidos se relacionam e implicam em ações dos indivíduos, que avaliam as diferentes formas de ver o mundo mediante a realidade cotidiana.

Optamos por primeiro entender o que os sujeitos trazem, e então, fazer uma assimilação epistemológica que carregam suas visões de mundo. Cada fala é de fato uma fala, relacionam-se, divergindo e convergindo dentro de um campo ideológico na disputa social, política e formativa da escola. Para tal, nos fundamentamos em estudiosos que serão mencionados no decorrer da análise.

Partindo do sentido ampliado de educação como prática social que se dá nas relações sociais que os homens estabelecem entre si, há a fomentação de uma base constituinte e constitutiva dessas relações (Frigotto, 1999). O processo de transformação do Homem/Mulher, a partir da natureza, instaura leis no decorrer da história, regentes de vivências em grupos, estabelecendo estruturas que movimentam a formação humana. A escola, criação humana se justifica e se legitima por constituir e ser constituída por leis de formação e transformação, cumprindo sua finalidade.

Como a escola é um espaço da formação humana e do conhecimento, entre diversos grupos e sujeitos, estabelece-se também como um espaço de disputas que movimentam os objetivos propostos à instituição. Sob esta lente, reconhecemos a escola como campo de batalhas das ideias que organizam a sociedade, coadunando com Frigotto (1999) e Gramsci (1995, 2006), na perspectiva de articular concepções, a organização dos processos, dos conteúdos, políticas e gestão, para atender aos interesses de uma classe.

Nesse processo, a articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola é essencial para definir os princípios e fundamentos da função social da escola.

Entre as falas de nossos sujeitos participantes, por indicadores, quanto à função da escola, destacamos a seguir:

- PROFA. FBI023 (2016): formar o *“cidadão pensante consciente”*, capaz de *“observar, analisar, codificar, se colocar, decidir, escolher”*;
- PROFA. FEDF22 (2016): ser *“mediadora de conhecimento”*; ter técnica de ensino;
- PROF. MHIT26 (2016): agir para *“combater a violência”*, e para as demandas dos alunos; *“democratizar o ensino”*, ser inclusiva em diversos aspectos;
- PROFA. FEDF31 (2016): fazer com que os *“alunos se apropriem do conhecimento para se emancipar e transformar sua realidade”*;
- PROFA. FLET29 (2016): formar para a cidadania com valores; *“fomentar aprendizado”*; *“a função da escola está perdida”*;
- PROFA. FPED23 (2016): *“preparar para o mercado de trabalho”*, ter ascensão social;
- PROFA. FPED30 (2016): *“preparar o indivíduo para viver em sociedade”* e futuro profissional; há a necessidade de assumir funções da família; transformação;
- PROFA. FPED27 (2016): *“reunir os filhos da classe trabalhadora”*; realizar disputa de consciência;
- PROF. MEDF24 (2016): *“instrumentalizar o sujeito”*; ser transformadora;
- PROF. MPED33 (2016): emancipação; formar o cidadão crítico; trabalhar os problemas comunitários; *“viver junto”*.

Tais indicadores somam a síntese sobre a totalidade do que as falas materializam, alcançando os núcleos de significados, mostrando a proximidade e singularidade do projeto de escola pública defendido, disputado e construído por esses professores, entendidas como *tradicional humanista, construtivista, otimista, reflexiva, crítica, insurgente, e interventiva* – conforme síntese no Quadro 1.

Quadro 1 - Projeto de Escola

Professor/a	Núcleo de Significação	Sentido
FLET29	Projeto tradicional humanista pautado em valores	Tradicional Humanista
FEDF22	Escola construtivista restrito a sala de aula	Construtivista
FPED23	Escola construtivista tradicionalista atuante ascensão social pelo mercado de trabalho	
FPED30	Aluno como protagonista na gestão democrática	Otimista
FBI023	Reflexão constante e crítica para construir um projeto	Reflexivo
MEDF24	Escola voltada para a classe oprimida, sendo transformadora e democrática	Crítico
MHIT26	Educação amplamente inclusiva e democrática	Insurgente
FEDF31	Espaço e organização escolar pertencente à classe trabalhadora	
FPED27	Formação crítica para emancipação da classe trabalhadora e disputa de espaços e pautas sobre classe, gênero e raça	
MPED33	Escola interventiva, propositiva e ativista	Interventivo

Fonte: Entrevista para a pesquisa do prof. Iniciante (Gepfape), 2016. Organização: as autoras.

Apresentaremos a seguir os sentidos elaborados conforme síntese a partir da metodologia dos núcleos de significação.

2.1.1 Sentido Tradicional Humanista

Ao ser perguntada sobre o projeto de escola que defende, a professora FLET-29 (2016) aborda ser a escola que prepara o cidadão intelectual e moralmente. Justifica-se em uma *“tendência de escola mais tradicional [...] conteudista”*, com necessidade em assumir *“algumas questões disciplinares”*, reforçando que *“trabalhe mais os valores”*. É interessante trazer à tona a segurança e certeza com que a professora vai discorrendo sua opinião, reforçando a aprendizagem e a formação cidadã com base em valores, expondo uma preocupação de que *“a função da escola está perdida”*.

Saviani (2008) pondera que a escola tradicional tem em si a função de auxiliar na construção e na consolidação da democracia burguesa. O professor é preparado para a organização de sua classe, e a escola segue um caráter epistemológico cumulativo: o conhecimento é adquirido pela transmissão do conhecimento disciplinar, no sentido *stricto* da palavra. O conteúdo abordado a partir dos valores é explicitado também como a forma da

escola: “meus alunos não têm nenhuma noção do que é ser um ser humano educado, gentil, generoso [...] estão necessitados de educação” (Profa. FLET-29, 2016). Há o entendimento que os valores morais tradicionais da sociedade estão se perdendo e gerando violência, e a escola assume a função de educar e construir relações com base em valores pré-determinados.

No decorrer da entrevista, percebemos a atribuição aos valores com raízes na crença humanista-cristã, constituída no processo histórico da professora, que estudou a educação básica em escola de Freiras, e se torna respostas emergentes ao choque de realidade que a professora passa/sofre, constituindo sua docência: “quando eu me formei acho que eu acreditava num outro tipo de escola [...] que não conhecia, porque eu vinha de escola de freira [...] eu acho que você só constrói mesmo uma identidade de escola que você gostaria quando você começa a dar aula” (Profa. FLET-29, 2016).

Esse depoimento nos faz perceber que não somente o campo ideológico e a formação docente consolidam um sentido político para escola, mas que há, também, mediações no trabalho cotidiano que vão cooperar e interferir nesse processo.

2.1.2 Sentido Construtivista

Olhando o conjunto de todas as entrevistas, é possível perceber uma aproximação entre a escola defendida pelas professoras FPED-23 e FEDF-22, que assumem uma prática pedagógica e curricular construtivista, “no sentido de deixar o aluno construir o conhecimento [...] coloque a opinião dele” (Profa. FPED-22, 2016), e adota a função de formar pessoas adultas para uma ascensão no mercado de trabalho - o qual denominamos por *Sentido Construtivista*. Ambas vão abordando sobre a técnica, o método utilizado, em que, mostra-se uma pedagogia construída no cotidiano com os alunos e com os pares.

O desenvolvimento da razão, do conhecimento e do indivíduo resulta da interação entre o organismo biológico e o meio ambiente, de modo que interaja a organização interna do aluno ou do professor e a capacidade em se adaptar aos fatos sociais (Freitag, 1993; Piaget, 1975). Ao professor cabe o papel em fazer a reflexão sobre sua prática, e o de ser um pesquisador e transmissor do conhecimento (Duarte, 2000), aspectos que nutrem a função do professor também na perspectiva tradicionalista.

Ao assumir a escola construtivista, entendem que deve estar aliada a outros elementos. A professora FEDF-22 (2016) caminha para uma vertente dialógica, aproveitando outras ideias pedagógicas que embasam o método de ensino: “seria um construtivismo, mas não ele puro, com outros projetos também”. Enquanto a professora FPED-23 (2016) assume

uma perspectiva tradicional, justificando na função da escola que defende (oportunidade de ascensão social, por via do mercado de trabalho) com a organização curricular e da exposição dos conteúdos: “*eu defendo a questão dos conteúdos, [...] porque hoje em dia, no mercado de trabalho, o que a gente realmente precisa saber?*” (Profa. FPED-23, 2016).

Em ambas, percebemos o componente ideológico que orienta o sentido político, e que não se articula com outros elementos, tratando o saber e a competência pedagógica como únicos subsídios para esse projeto. Observa-se, como exemplo da fala de FEDF-22 (2016), o fazer técnico como atribuição principal e determinante.

A função da escola seria mediadora e não depositar logo todas as informações, mediar o novo conhecimento com o prévio do estudante [...] seria assim: tem um conteúdo que não seria entregue pra ele, e ele não teria que aprender só aquilo, teria um foco principal, mas que ele também contribuisse para aquilo, não concebesse só uma verdade do que o professor tá trazendo (Profa. FEDF-22, 2016).

FEDF-22 assume o papel da escola como não centralizadora do conhecimento, mas mediadora do saber e que o aluno tenha acesso a múltiplas verdades, constituindo o próprio saber. Para FPED-23, a mediação do conhecimento toma por função preparar o aluno para o mercado de trabalho, e como uma oportunidade de transformação das condições profissionais e financeiras dos sujeitos, relatando que “*no ensino público, muitos pais não tiveram oportunidades, então é o que eles buscam para os filhos e é o que a gente tenta fazer também*” (Profa. FPED-23, 2016).

Assim, a escola deve objetivar construir o saber como oportunidade de ascensão social, sem estabelecer pelo conhecimento possibilidades de enfrentamento aos papéis sociais naturalizados a classe econômica dos estudantes. Cabe ao indivíduo como ser abstrato, responsabilizar-se como constrói suas relações entre sociedade e o saber constituído. A função social da escola está em atender questões pontuais, compondo elementos de um sentido de escola de caráter *adaptativo* à organização da sociedade, em uma visão naturalizada das coisas.

2.1.3 Sentido Otimista

A professora FPED-30 faz a defesa da escola pública no formato do projeto da unidade em que está trazendo elementos demonstrativos de encantamentos, sinais de descoberta e envolvimento com a estrutura da gestão democrática e participativa com

a comunidade, e um protagonismo dos alunos na vivência do currículo. Orienta-se por concepções que se colocam contrárias às vertentes tradicionalistas, reconhecendo que há limitações da ação ao espaço da sala de aula.

Eu não luto por outro projeto de escola [...] acredito ainda muito nessa participação dos alunos, do protagonismo do aluno no processo de ensino e aprendizagem [...] é uma liberdade meio direcionada pra participação deles, no processo, se sentirem protagonistas, que é uma coisa que vai contra o ensino tradicional onde só o professor sabe e só o aluno aprende (Profa. FPED-30, 2016).

Feita tal introdução ao seu pensamento, para esta professora, a função da escola tem por objetivo trabalhar para que os cidadãos sejam preparados para uma profissionalização, e que os conteúdos devam aparecer para essa orientação em construir perspectivas: “[...] a função da escola é a formação do cidadão, do ser social que tá pronto pra viver em sociedade e caminhando pra um futuro profissional também” (Profa. FPED-30, 2016).

Na delimitação do papel social da escola, explana que também assume funções que deveriam ser das famílias, trazendo para si o compromisso em trabalhar uma formação de valores e questões morais. O sentir dessa responsabilidade é transmitido em sua entonação descobertas e desafio como parte do ato educativo. Diferente da entonação de desafio e sofrimento enunciado pela professora FLET-29.

2.1.4 Sentido Reflexivo

A professora FBIO-23 traz questionamentos sobre o formato da escola, denotando um *Sentido Reflexivo*, atribuindo que “a função [da escola] deveria ser criar cidadão pensante capaz de analisar [...]”. Esta participante colabora para entendermos esse sentido de escola, constituído em elementos que gerem uma reflexão tanto para a formação cidadã dos alunos, como para o trabalho de ensinar do professor: “a função deveria ser criar cidadão pensante capaz de observar analisar codificar [...] ir diante de todas essas informações [...] saber se colocar, decidir [...] pensando nas consequências, nos prós” (Profa. FBIO-23, 2016).

Na medida em que apresenta o objetivo de uma escola, entendemos que há um reforço pela constituição de sujeitos capazes de refletir a realidade social, para então saber propor à sociedade. Outro elemento implícito é a constituição da autonomia dos indivíduos,

entendendo que saber se colocar, decidir, pensar, e fazer escolhas, são elementos que se apresentam para um processo nessa perspectiva de formação humana.

Coadunando com as questões dos desafios do início da carreira, outro elemento que marca o posicionamento da professora FB10-23, é a ação solitária, a condicionando a refletir às limitações do individualismo e causas de sofrimento: “[...] *se o coletivo não estiver pensando junto e agindo junto [...] não tiver uma reflexão muito grande [...] sozinho é bem difícil conseguir manter uma postura sincera*” (Profª. FB10-23, 2016).

Destacar esse fator, para nós, é importante para entender que a entrada no exercício da docência precisa ser pensada relacionada às condições de trabalho e dos processos de desenvolvimento profissional, por inferir aos mais diferenciados sentidos políticos da escola. Essa ideia é essencial para debatermos sobre como o trabalho e as condições de trabalho são determinantes nos sentidos políticos atribuídos à escola, à identidade docente, e orientadores nos processos da constituição e da luta por um projeto de escola individual e/ou coletivo.

2.1.5 Sentido Insurgente

Em outra perspectiva, os professores FPED-27, MHIT-26 e FEDF-31 trabalham por uma escola que emancipe os filhos da classe trabalhadora, de modo que se posicionem de forma crítica ao modelo de produção vigente e as consequências das desigualdades sociais. Todos os professores usam como base fundamentações de ideias críticas a partir do materialismo histórico-dialético, assumindo a militância como inerente a identificação com a profissão – designando, então, por um *Sentido Insurgente*, entendendo que “*a escola ainda é o lugar que consegue reunir os filhos da classe trabalhadora e passar alguma coisa significativa [...]*” (FPED-27, 2016). Pensamos ser necessário antecipar a justificativa do uso do termo: *insurgente* indica uma postura contrária e revolucionária contra um modelo de escola e sociedade hegemônico e padrão.

Para estes professores, MHIT-26, FEDF-31 e FPED-27, o sentido Insurgente de sociedade é o que, na totalidade, nos permite ver uma unicidade do projeto de escola que defendem. Adentrando na síntese dos termos utilizados por eles, MHIT-26 faz a defesa de um projeto de uma educação inclusiva e democrática, amparado numa perspectiva sociológica de conquistas sociais resultantes para a transformação da base econômica, política, social e cultural, e que “[...] *tem que ser distinto em vários aspectos [...] pensar um projeto de educação pro ensino público [...] transformar a educação como meio de democratizar a sociedade [...]*” (Prof. MHIT-26, 2016).

É interessante trazer a percepção de que há princípios elementares de uma educação que se movimenta pelo pertencimento da classe trabalhadora em toda a organização da instituição escolar. Entendemos que esses princípios trazidos para a construção de um projeto de escola pertencente a uma classe são o que MHIT-26 está chamando de democratização e socialização, traduzidos de outra forma nas palavras de FEDF-31.

[...] o projeto político pedagógico é a cara da escola que o filho vai estudar [...] o pai não tem direito de entrar na escola [...] a escola é fechada [...] se declara que é aberta pra comunidade [...] na prática isso não acontece [...] alunos não podem entrar na sala dos professores [...] como é que ele vai se apropriar dessa escola? (Profa. FEDF-31, 2016)

A professora FPED-27 demonstra sua crença na escola pública como uma instituição essencial para a organização da classe trabalhadora, apontando fundamentos numa perspectiva problematizadora e crítica. Esse currículo apontado faz relação com o que o professor MHIT-26 chama de direitos humanos e diversidade, como parte do trabalho pedagógico.

[...] a escola ainda é o lugar que a gente consegue reunir os filhos da classe trabalhadora e passar alguma coisa significativa, pra que essas pessoas consigam de alguma forma mudar sua escolha, mudar a história do mundo, mudar o percurso das coisas [...] o projeto de escola no qual eu acredito é justamente o projeto de uma escola emancipadora [...] escola pra classe trabalhadora, no sentido de disputar esses espaços dos quais elas nunca vão ter chance de entrar se a gente não tiver uma educação [...] que faça sempre o recorte de gênero classe e raça (Profa. FPED-27, 2016).

Em termos de uma educação para a classe trabalhadora, Gadotti (1988, p. 77) é uma de nossas referências para entender o trabalho do professor desempenhado na fala de FPED-27, em que o autor afirma ser “[...] necessária uma verdadeira pedagogia do conflito que evidencie as contradições em vez de camuflá-las, com paciência revolucionária, consciente do que historicamente é possível”.

Percebemos que há um elemento unitário na fala desses professores: a educação pela a qual se luta é para que uma classe tenha condições materiais e intelectuais para fazer a disputa social. Estamos entendendo que a intenção é que essas pessoas, formadas pela escola pública se apropriem do conhecimento para ter condições necessárias para alcançarem coisas maiores, como por exemplo, a organização de uma escola para a classe trabalhadora (citado por FEDF-31) e a democratização da escolha profissional (citada por FPED-27), rompendo coma naturalização dos papéis sociais.

2.1.6 Sentido Crítico

Partindo da organização curricular e do trabalho pedagógico, o professor MEDF-24 (2016) se refere a um projeto de escola com a *“educação física voltada para a classe oprimida pros interesses dessa comunidade [...] que atenda as suas necessidades, problematize questões [sociais] num objetivo de superá-los [...] uma didática, uma metodologia que promova discussões”*.

A perspectiva histórico-crítica é escolhida pelo docente para orientá-lo nessa organização da escola e da atividade pedagógica, com problematizações sobre o processo de mercantilização do esporte, da cultura e do lazer para a comunidade em que a escola atua, trazendo uma realidade de violência a ser superada, e na qual, o seu trabalho como professor da educação física é refletir sobre esses fenômenos, provocar a crítica nos alunos, e apresentar um universo o qual essas crianças têm direito. Salientamos, no entanto, que o materialismo histórico-dialético não é assumido como base político-pedagógica, tal quais outros professores fizeram, mas deixa evidente a sua aproximação epistemológica:

[...] um projeto alinhado à perspectiva da histórica-crítica [...] transformar essa realidade a partir da própria cultura, levando em consideração o que essas populações têm e o que ela precisa e os conhecimentos historicamente acumulados [...] transcender essas barreiras sociais e transformar essa realidade em torno dessa luta contra a elite (Prof. MEDF-24, 2016).

O sentido de uma crítica para uma democratização do ensino aparece de forma preocupada e comprometida em instrumentalizar o sujeito para uma transformação social (Saviani, 2008), objetivando superar a realidade e constituir perspectivas para outra sociedade.

2.1.7 Sentido Interventivo

Apresentando uma proposta que caminha entre o sentido de escola Otimista e o sentido de escola Crítico, quem traz uma acepção de uma escola que intervenha na realidade é o professor MPED-33. A denotação orientadora de tantos outros significados que constituem um sentido político Interventivo está nessa necessidade de uma escola atuante junto à comunidade, mas também de um ativismo (ações pontuais) aliado à docência.

Eu defendo uma escola que atue sobre problemas reais concretos da comunidade onde ela está inserida [...] venho tentando fazer aqui nas coordenações, nos encontros, discussões com os professores [...] será que estamos contribuindo para intervir na realidade na qual a escola está inserida? (Prof. MPED-33, 2016).

Assim, para MPED-33, a escola tem a função de munir o cidadão para a emancipação social, numa perspectiva crítica em problematizar questões da sociedade e trabalhar para o que ele chama de viver junto. A orientação por uma escola que reflita sua realidade, e o trabalho pela emancipação e intervenção junto às necessidades da comunidade que atendida, nos permite entender que esses objetivos o aproximam desse sentido Crítico.

Quanto ao sentido Otimista, os elementos apresentados que o separam são justamente o que o aproxima do sentido crítico: o reforço da ação interventiva com retornos para a comunidade, e a identificação objetiva com os sujeitos que são atendidos pela instituição educativa. As aproximações acontecem pelo encantamento com as condições de trabalho docente e as possibilidades de constituição da autonomia dos alunos, além da própria concepção de cidadania.

Em síntese, a expectativa é a de aprender a viver junto, trabalhando os problemas sociais que estão presentes na realidade, mas com uma visão crítica, e de enfrentamentos ao governo de estado. Essas ideias são apresentadas quando o professor discorre sobre a forma de luta por esse projeto de escola, que se limitam à prática pedagógica, e um valor pela subjetividade, fazendo pouca relação com a objetivação dos fenômenos da educação. As práticas se demonstram sob a orientação da atividade interventiva no universo da escola, com o intuito de construir as relações presentes:

[...] procuro trazer dois projetos no sentido de tentar pensar essas gerações, o primeiro é a democratização do acesso à biblioteca: a gente tinha uma biblioteca que era muito fechada [...] é um projeto que eu tenho de dar sensibilidade a nossa potencialidade, que tem gente pobre que não tem essa aula de leitura que a gente tem, mais o fato da gente ter uma sala de leitura não garante que a educação que oferecemos aqui é melhor do que uma escola que não tem uma sala de leitura (Prof. MPED-33, 2016).

3 SENTIDOS QUE CONSTITUEM PROJETOS DE EDUCAÇÃO EM DISPUTA

A partir da síntese sobre as funções atribuídas a escola pelos professores, percebemos que os sentidos não assumem em si intenções semelhantes, e sim perspectivas de sociedade, podendo ser aglutinados em nossa visão, em três projetos de educação em disputa: Adaptação, Reforma e Mudança.

Os sentidos políticos *Tradicional Humanista* e *Construtivista* atribuem à escola a função como propiciadora e mantenedora de valores e da formação dos sujeitos para contribuir com o progresso do modelo de produção hegemônico, e atender as demandas do mercado de trabalho. Essa posição mantém a meritocracia como vertente que entende que o indivíduo que se esforça para se *adaptar* à ordem social, tende a ter um nível de ascensão social. E a escola é responsável por manter esse caminho.

Entre as perspectivas dos dois sentidos, a diferença está no foco da aprendizagem: a primeira foca no conteúdo, e tem a tarefa de ser transmitido aos indivíduos. O segundo mantém a ênfase na aprendizagem do aluno, e os mecanismos necessários para que o indivíduo aprenda por si.

O projeto de educação reformista pensa e organiza a escola para a formação de cidadãos conscientes das ações que realizam, alinhado e articulado ao pensamento que embasa ações para a reconstrução social. “Em tais processos, a reflexão tende a ser enfocada interativamente sobre os resultados da ação, sobre a ação em si mesma e sobre o conhecimento intuitivo implícito na ação” (Schön, 2000, p. 56). A centralidade da educação está no indivíduo e no seu aprendizado, tornando possível que ele próprio seja parte envolvida na construção da escola. A educação orienta e prepara os alunos, pela prática, para a resolução dos problemas do cotidiano, rompendo com o viés instrucional do aluno. Desta forma, estabelece a crença no poder de corrigir as distorções sociais e fenômenos da marginalidade (Saviani, 2008), assumindo caráter otimista orientadora da formação de indivíduos ativos e reflexivos.

O projeto de educação da Mudança é concebido pelos sentidos políticos Insurgente, Crítico e Interventivo. Na raiz de toda a base epistemológica assumida pelos cinco professores, está a escola organizada nos princípios da democracia, fomentadora do pensamento crítico a organização do sistema de produção social, econômico e político vigente, e orientadora de uma perspectiva para a transformação e emancipação dos sujeitos. A luta pela socialização do conhecimento que constitua sentidos vivos à realidade dos sujeitos se torna também base do papel da escola, para uma formação plena dos seres humanos (Gramsci, 1995; Pistrak, 2008; Duarte, 2013).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA CONCLUIR ESSA CONVERSA

A pesquisa nos mostra que há um sentido para a escola, algumas vezes tomado como luta coletiva e em outras como uma “tarefa” social natural da sociedade organizada. Tais sentidos imprimem razão ao fazer docente que se coaduna com a política para a educação.

Percebemos que na atividade do professor convergem duas dimensões importantes para a manutenção da estrutura social: o saber educacional, disciplinar e/ou intelectual; e o saber político, sectário ou dogmático. Interessa-nos, então, ressaltar que educação e política se interpenetram e não estão isentas uma da outra; e que, por mais neutra que pareça a prática docente, carrega um sentido político quando tomada em relação ao todo – ainda que esse sentido não se revele de forma evidente. Particularmente, em relação à política, ela mesma traz seu potencial educativo para a prática concreta, que geralmente se converte em uma forma de educação complementar ao que viemos definindo como prática (especificamente) educativa.

Em síntese, a formação para um projeto emancipador da função da escola, perpassa a dimensão política do ser professor que se constitui o processo de profissionalização, aqui destacando-se a fase da inserção profissional na docência, e da constituição basilar de uma identidade profissional e de um projeto de escola. Na formação inicial e continuada pode ser oportunizado o conhecer e dominar as bases epistemológicas que definem o projeto de escola pelo qual se aproxima. Percebe-se que a função da escola vai sendo constituída por um projeto de escola que orienta seus objetivos e formas de trabalho. Mas antes, há um caminho percorrido, fomentado por sentidos políticos que são atribuídos à escola, na formação objetiva profissional.

A análise da gênese, do desenvolvimento, da estrutura e da função que constituem um sentido político de escola nos leva a entender que refletem diretamente no sentido de ser professor e exercer o ofício da docência. Trata-se de constituir, também, sentido ao trabalho. Dialeticamente, o trabalho constitui o sujeito social e profissional, e a forma como lidam com as adversidades da atividade docente, das descobertas e das dificuldades do início da carreira. Organizam uma ação profissional dos professores em se adaptar a escola e as multideterminantes que carregam o cotidiano escolar, ou de agir para reconstruir ou reformar a instituição educativa.

Assumimos uma perspectiva de inserção na docência profissional em que os espaços coletivos sejam momentos de afirmação de um projeto da escola, articulado pela função de uma escola única/desinteressada visando a humanização pela emancipação

política. É compromisso político da função do espaço público uma formação de professores que contribua para sua apropriação e ressignificação dos fenômenos que inferem e constituem a função da escola. Debater, analisar, compreender, propor os significados da função da escola possibilitando a constituição de sentidos que reverberem na emancipação humana, no entender deste estudo, pode servir de base para a prática pedagógica e para um trabalho docente que seja realização dos sujeitos envolvidos. No entanto, a construção destes sentidos apontados na análise pode ter outras configurações teóricas-metodológicas e, nesse entendimento, não está fechada, podendo ser inclusive constantemente reelaborada, e assim a formação do professor e dos sujeitos na escola é dialética e sempre caberá a disputa por projetos emancipadores e a possibilidade de vida...vida omnilateral.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W.; OZELLA, S. A apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *In: Rev. Bras. Est. Pedag.* Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hubitec, 2014.
- DUARTE, N. (org.). *Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.
- DUARTE, N. (org.). *A Individualidade Para Si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- FREITAG, B. Aspectos Filosóficos e Sócio-antropológicos do Construtivismo Pós-piagetiano. *In: GROSSI, Esther.; BORDIN, Jussara. Construtivismo Pós-Piagetiano: um novo paradigma de aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, p. 26-34, 1993.
- FRIGOTTO, G. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1999.
- GADOTTI, M. *Pedagogia da Práxis*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1988.
- GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*, volume 2. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. *In: NÓVOA, António (org.). Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, p. 31-62, 2000.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Tradução: Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre Educação e Ensino*. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

PIAGET, J. *O Nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PISTRAK, M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2008.

PROF. MEDF24. *Entrevista*. Brasília (Distrito Federal), 5 fev. 2016.

PROF. MHIT26. *Entrevista*. Brasília (Distrito Federal), 8 fev. 2016.

PROF. MPED33. *Entrevista*. Brasília (Distrito Federal), 2 fev. 2016.

PROFA. FBI023. *Entrevista*. Brasília (Distrito Federal), 15 fev. 2016.

PROFA. FEDF22. *Entrevista*. Brasília (Distrito Federal), 8 fev. 2016.

PROFA. FEDF31. *Entrevista*. Brasília (Distrito Federal), 10 fev. 2016.

PROFA. FLET29. *Entrevista*. Brasília (Distrito Federal), 5 fev. 2016.

PROFA. FPED23. *Entrevista*. Brasília (Distrito Federal), 10 fev. 2016.

PROFA. FPED27. *Entrevista*. Brasília (Distrito Federal), 12 fev. 2016.

PROFA. FPED30. *Entrevista*. Brasília (Distrito Federal), 12 fev. 2016.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, D. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

VIGOTSKI, L. *Obras escogidas*. Tomo III. 2 ed. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKI, L. *Pensamento e Linguagem*. Tradução: Jeferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Endereços para correspondência:

Deise Ramos da Rocha - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB) - Asa Norte, Brasília - DF, 70910-900. deise.rocha@hotmail.com; katiacurado@unb.br.

