

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
TESE DE DOUTORADO**

**Situação de trabalho na escola e construção de conhecimentos**

**JUREMA ROSA LOPES**

**Professora Doutora Maria Inês Rosa  
(Orientadora)**

200332006

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de Doutorado defendida por Jurema Rosa Lopes e aprovada pela Comissão Julgadora

Data : Campus 29/08/2003  
Assinatura: \_\_\_\_\_  
(Orientadora)

Comissão Julgadora

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2003

UNICAMP

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	TELEFONIA
V	EX
TOMBO BCI	56121
PROC.	16-124103
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	10/10/03
Nº CPD	

CMC0190906-1

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

L882s      Lopes, Jurema Rosa.  
Situação de trabalho na escola e construção de conhecimentos / Jurema Rosa Lopes. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Maria Inês Rosa.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,  
Faculdade de Educação.

1.Educação. 2. Trabalho. 3. Convenção coletiva de trabalho. 4.  
Conhecimento. I. Rosa, Maria Inês. II. Universidade Estadual de Campinas.  
Faculdade de Educação. III. Título.

03-99-BFE

## RESUMO

---

O presente estudo problematiza o espaço social da escola, sob o crivo da diversidade das atividades nele desenvolvidas, ancoradas na interdependência das funções. Nesse sentido, buscamos analisar a situação de trabalho na escola como processo de construção de conhecimentos sem exclusividade à atividade do professor regente de turma em sala de aula. A análise das atividades dos trabalhadores orientou-se pela abordagem ergológica. Nela destacamos nossa construção de conhecimentos, o retrabalho das normas antecedentes pelos seus protagonistas. Sob o prisma dessa abordagem, o retrabalho das normas exprime o enigma do ser humano em sua capacidade de criar, pela qual ele não cessa de transformar seu mundo em escala microscópica.

O campo empírico do presente estudo foi a Escola Municipal Professor Affonso Várzea, situada no Município do Rio de Janeiro. Utilizamos, como fonte para as análises das atividades dos trabalhadores, a observação através do diário de campo, fotografias, sessões de filmagem, discussões coletivas e também como fonte, os depoimentos dos trabalhadores.



## ABSTRACT

---

The present study arises problem to the school social space, under the appraisal of the activities diversities developed on it anchored on the interdependence of functions. In this sense we have sought to analyse the work situation at school as a knowledge building process without exclusiveness for the class regent teacher in the classroom. The analysis of the workers' activities has been oriented by the ergological approach. In this, we detach our knowledges building, the rework of the antecedent norms by their protagonists. Under this approach prism, the rework of norms conveys the human being enigma in its criative capacity, by which it doesn't stop to transform his world in microscope scale.

The empirical field for the present study was the Municipal School Professor Affonso Varzea located at the Rio de Janeiro city. We have used as source for the workers' activities analysis the observation through the diary field report, photos, movie sections, collective discussions and also as source, the workers' testimonies.



*“Li, certa vez, a história de um grupo de pessoas que subia cada vez mais alto pelo interior de uma torre desconhecida e muito elevada. Os da primeira geração chegaram até o quinto andar, os da segunda, até o sétimo, os da terceira, até o décimo. No correr do tempo, seus descendentes atingiram o centésimo andar. Foi então que a escada desmoronou. As pessoas se instalaram no centésimo andar. Com o passar do tempo, esqueceram-se de que um dia seus ancestrais haviam habitado os andares inferiores, e também a maneira como elas mesmas haviam chegado ao centésimo andar. Passaram a considerar o mundo, bem como a si mesmas, a partir da perspectiva do centésimo andar, ignorando como os seres humanos haviam chegado ali”.*

[Nobert ELIAS, Sobre o tempo, 1998, p. 108]

A meus pais, minha gratidão

*[ in memoriam ]*



## AGRADECIMENTOS

---

Agradeço à Professora Doutora Maria Inês Rosa, orientadora do nosso trabalho que, através da leitura “à la loupe” acompanhou, incentivou e discutiu com seriedade este trabalho. Seu jeito singular no encaminhamento das orientações, solidez teórica, envolvimento e sensibilidade foram fundamentais para aprofundar e discutir a diversidade e complexidade do trabalho na escola.

Agradeço ao Professor Doutor Yves Schwartz, que nos acolheu durante os doze meses em que estivemos no Département d’Ergologie-APST (Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail), Université de Provence [Aix-Marseille I], Aix-en-Provence, França. A abordagem ergológica do trabalho desenvolvida pelo professor, sua coerência em discutir e respeitar os caminhos traçados por nós, foram fundamentais para a concretização deste trabalho. Estendemos os nossos agradecimentos aos demais membros do Département d’Ergologie.

Agradeço ao Professor Joaquim Gonçalves Barbosa, da Universidade Metodista de São Paulo e à Professora Aparecida Neri de Souza, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, pelas contribuições e discussões do texto durante o exame de qualificação.

Minha gratidão aos meus alunos da pré-escola, das séries iniciais do ensino fundamental, da graduação e da pós-graduação-lato sensu, que no desenrolar das nossas atividades de trabalho, durante anos, foram os sujeitos que mais nos inquietaram, levando-nos a enfrentar problemas, buscar soluções e colocar-nos interrogações. Registro também meu agradecimento aos amigos e não amigos das situações de trabalho em que se desenrolaram e se

desenrolam o nosso trabalho . Igualmente, como os alunos, durante anos, nos desafiaram e nos desafiam, conduzindo-nos à ressingularizações.

Meu especial agradecimento aos trabalhadores da Escola Professor Affonso Varzea - sujeitos desta pesquisa – pois, na disponibilidade para com este estudo, através de seus depoimentos, fotografias e sessões de filmagem de suas atividades de trabalho, tornaram possível a reflexão e análise da situação de trabalho na escola.

Minha gratidão aos colegas pós-graduandos Áurea, Dorival, Edna, Lourdes, Nélia, Marlene, Marta, Paulo Celso, Raquel e Remi que integraram e integram o Grupo de Estudo Trabalho, Cultura, Educação, coordenado pela Professora Doutora Maria Inês Rosa do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. O encontro com esses colegas, no grupo, explicitou-nos as diversas concepções de educação e de trabalho, marcando a diferença para a realização deste estudo.

Minha gratidão às amigas Izumi Nozaki, Judith Guimarães, Luciene Lira, Marlene Gonçalves, Ozerina Victor, Vera Lúcia Campos, pela descoberta do que seja amizade, apoio, colaboração e aprendizagens durante esses anos de convivência. Estendo minha gratidão aos colegas: Adriana, Cristina Bittencourt, Cristina Sampaio, Deise Cunha, Maria Inês Campos, Maria da Glória e Marcos Vieira, pelo encontro em Aix-en-Provence, quando discutíamos nossas inquietações, e pelo conhecimento que ele nos possibilitou.

Por último, minha especial gratidão aos meus irmãos, pela companhia, afeto e respeito que nos unem, durante todos esses anos, tornando possível a cada um de nós trilhar, com seriedade e humildade, nossos caminhos.

## SUMÁRIO

---

<b>Introdução - Momentos de atividades de trabalho: retratos de vida</b>	<b>01</b>
<b>Capítulo I - Pensar o trabalho: repensar a situação de trabalho na escola</b>	<b>19</b>
1- O prescrito e o real: tensão permanente na situação de trabalho	25
2- Uso de si: negociação na situação de trabalho	28
3- O coletivo e a reconfiguração permanente da situação de trabalho: em questão “a unidade escolar”	33
4- As experiências individual e coletiva como pólos de construção do conhecimento	41
<b>Capítulo II- [Re] Configuração do campo empírico: a escola</b>	<b>51</b>
1- O campo empírico: Escola Municipal Professor Affonso Várzea	54
2- A escolha do campo empírico	58
3- A observação como apreensão da situação de trabalho	64
4- O depoimento como apreensão da situação de trabalho	127

<b>Capítulo III - Situação de trabalho na escola: exigências das normas antecedentes do trabalho</b>	<b>157</b>
1-Novas normas antecedentes na situação de trabalho na escola	161
2-O retrabalho das normas antecedentes	182
<b>Considerações finais: Situação de trabalho na escola e construção de conhecimentos</b>	<b>191</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>199</b>

## **INTRODUÇÃO – Momentos de atividades de trabalho: retratos de vida**

---

Nossa opção em denominar momentos de atividades de trabalho como retratos de vida foi inspirada no conjunto de estudos de Yves Schwartz que, através da relação dialética vida-história, busca compreender o trabalho. Aponta esse autor que o movimento da vida permite apreender a face oculta do trabalho que, em sua singularidade, não se repete jamais de modo idêntico.

Essa forma de conceber o trabalho nos levou a observar como, no dia-a-dia, o domínio e o fazer das pessoas, em suas atividades de trabalho, concretizam-se. Observamos, assim, múltiplos momentos de atividades de trabalho: do jornaleiro, do garçom, do balconista, do motorista, dos alunos na escola, entre outros.

Vejamos alguns momentos de atividades de trabalho:

1– Na Universidade Federal de Mato Grosso, um grupo de estudo<sup>1</sup> discute sobre o controle ou não dos professores sobre o saber dos alunos. Um membro do grupo, defendendo que não há como o professor controlar o saber do aluno, cita o exemplo dos ourives males [tribo africana escravizada no Brasil]. Os ourives negros, no Brasil, sabotavam a fundição do ouro, uma vez

---

<sup>1</sup> Grupo de Estudo Sociologia da Linguagem – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Mato Grosso, coordenado pela Professora Doutora Izumi Nozaki.

que o conhecimento desses escravos-ourives sobre sua atividade de trabalho, não era submetido ao domínio do senhor da senzala.

2- Conversa entre dois motoristas ao descer a Serra das Araras/RJ, viagem Campinas – Rio de Janeiro, em 15/12/2000:

1º motorista: [carona]:

– Você já sentiu o asfalto novo?

2º motorista:

– É... é muito bom, você percebe que até o barulho do pneu, em contato com o asfalto, muda.

1º motorista:

– É mesmo, oh!... escuta.... já mudou o barulho, viu? Este asfalto antiderrapante é ótimo, nos dá segurança.

3- Em Caxambu, durante a 23ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação [ANPED/2000], uma participante do evento, hospedada em um hotel no alto de uma ladeira, encontra um charreteiro que sobe a ladeira, a pé, puxando o cavalo na subida .

A participante pergunta:

– O senhor pode me levar à Rodoviária?

O charreteiro responde:

– Sim... podemos [ele e o cavalo ?] levar a senhora.

A participante sobe na charrete e amedrontada pergunta:

– Como o cavalo vai descer a ladeira?

O charreteiro responde:

– Não se preocupe. [O charreteiro controla o cavalo pelo arreio, para que ele não dispare e vire a charrete].

4– No supermercado Carrefour, durante o período que antecede o Natal, uma funcionária, vestindo uma camisa com a palavra “treinamento”, carregando vários pacotes, talvez pensando em encurtar o caminho com o excesso de peso que carregava e vendo alguns caixas fechados [caixa é o local onde as pessoas pagam as mercadorias adquiridas] chega até um outro funcionário e diz:

Vou passar agora por aqui! Afinal, neste momento, o mercado está vazio!

5– Na escola:

a) no refeitório, durante a merenda de três turmas das séries iniciais [alunos da classe de alfabetização a quarta série], portanto alunos com idade a partir de seis anos, no movimento de crianças aglomeradas, falando, gritando, correndo, umas pegando lanches vindo de casa e solicitando às professoras ou a qualquer outro funcionário para que abram o saco de biscoito ou a garrafa de suco, outras crianças pegando a merenda oferecida pelo poder público. A merendeira observa uma aluna da primeira série que se levanta

da mesa com seu prato para jogar a merenda fora, na lata de lixo. A merendeira diz:

Vai jogar a merenda fora, é!!<sup>2</sup>

b) no refeitório, a merendeira destaca:

Pela minha experiência já vi que essas duas turmas não podem ocupar o refeitório da escola no mesmo horário, vou falar para a Diretora.

c) na reunião, a professora diz:

Eu não uso apenas um método de alfabetização, vou misturando; o importante é que os alunos aprendam.

d) na reunião, a diretora diz:

Vamos respeitar o calendário da Secretaria de Educação, mas vamos fazer do nosso jeito.

e) num evento externo à escola, um aluno que vai participar de uma atividade representando a escola diz:

Olha, eu aceito levar bronca da diretora e da professora, mas levar bronca das mães que estão ajudando as professoras, já é demais para mim.

Os momentos observados mostram pessoas desenvolvendo suas atividades com controle sobre o seu ato de trabalho. Destacamos, nesses momentos, o domínio da atividade de trabalho por quem o executa, o domínio de um saber em cada situação, enfim o entrelaçamento entre o **trabalho**

---

<sup>2</sup> Jurema Rosa LOPES. *O professor regente, na função de diretor de escola, no Município do Rio de Janeiro e o seu papel no processo de avaliação da aprendizagem*, Rio de Janeiro, 1994.

**prescrito e o trabalho real**<sup>3</sup> presentes nas atividades desenvolvidas por essas pessoas. Observamos, igualmente, aspectos singulares em cada situação e, embora não visível, a presença de muitos outros trabalhadores, destacando portanto a rede de interdependência entre as funções.

A apreensão da atividade do outro e também da nossa atividade de trabalho nos permite ampliar a concepção de trabalho humano como algo complexo, como pólo de tensão, produtor de história e de **conhecimento**, isto é, conhecimento que se constrói na experiência, no processo de desenvolvimento de cada atividade de trabalho.

A escola, local do presente estudo, tem a sua especificidade. As atividades dos trabalhadores aí desenvolvidas, configuram uma situação de trabalho como todas as outras, porém é também uma situação particular. Mas o que lhe é particular? A escola, geralmente, é estudada como um dos espaços relacionados ao ensino-aprendizagem de um saber autorizado, ou seja, saber como norma antecedente, que tenta enquadrar a aprendizagem dos indivíduos, em tempo específico definido por lei, desconsiderando, aí nesse espaço, um conhecimento construído e difundido igualmente.

Neste estudo, consideramos a escola como um espaço no qual a **[re]construção do conhecimento se processa no dia-a-dia através das situações singulares de trabalho** – meio – em que os trabalhadores vivem e trabalham, seja a diretora ou o servente. Meio onde diferentes atividades de trabalho e relações humanas se interpenetram e são interdependentes.

---

<sup>3</sup> Termos que serão desenvolvidos posteriormente.

**Temos, como hipótese, que a situação de trabalho coloca os trabalhadores da escola como indivíduos do próprio processo de construção do conhecimento e que todos os envolvidos nas atividades escolares ensinam e aprendem.**

Apoiamos nossa hipótese no pensamento de Yves Schwartz, que concebe o trabalho como uso de si e uso de si por si, envolvendo valores. Esses valores e as opções no desenvolvimento da atividade de trabalho funcionam como centro permanente de tensão entre o trabalho prescrito e o trabalho real e, nesse processo, espaço de **construção do conhecimento**. Nos referimos ao conhecimento formativo, ancorado nas experiências de cada um, seja aluno, diretor, professor ou outro trabalhador.

O conhecimento resultante dessa tensão entre trabalho prescrito e trabalho real é próprio da atividade humana ou ergológica. Y.Schwartz denomina essa tensão de processo de renormalização. Esse processo nos remete à questão do *ponto de vista* que se movimenta permanentemente, tal como a forma como o indivíduo, no coletivo, encaminha suas atividades de trabalho. Esse *ponto de vista*, que chamamos aqui de concepção, emerge de indivíduos<sup>4</sup> situados em espaço e tempo reais.

---

<sup>4</sup> Norbet. ELIAS. *A Sociedade dos Indivíduos*., 1994. O autor destaca que “o indivíduo exprime a relação entre a pluralidade de pessoas com a pessoa singular, bem como a relação da pessoa singular com a pluralidade” [p.20–26]. Acrescenta ainda que a palavra “indivíduo”, “[...] pode despertar sentimentos negativos em pessoas para quem a doutrina do “individualismo” é desagradável. Elas podem associá-la à imagem de indivíduos implacáveis e brutais, propensos a oprimir os outros e enriquecer à custa deles. Ou então, o termo pode despertar-lhes um sentimento negativo, por elas considerarem a subordinação do indivíduo ao Estado, ou a alguma outra unidade social [...] E para alguns, inversamente, a palavra “indivíduo” pode estar associada ao orgulho por sua posição independente na sociedade, pode simbolizar aquilo que a pessoa isolada é capaz de realizar, independentemente de todas as demais e em concorrência com elas, por energia e mérito próprio.” [Ibid, p.74 –75]. Ver ainda na mesma obra, na Parte III-Mudança na balança nós-eu, a gênese e as condições de utilização do conceito “indivíduo”.

O processo de renormalização dá-se mediante o encontro entre conhecimento e experiência que renormaliza as normas antecedentes. Pensamos assim que o trabalho real é o trabalho prescrito modificado. É um trabalhar de outro modo as normas antecedentes. Desse modo, *o ponto de vista* ou concepção, como optamos denominá-lo, ao mesmo tempo que se transforma é ponto de partida para novos conhecimentos e concepções que surgem. Mas como considerar essa concepção?

Apoiamo-nos também nas reflexões de Maria Inês Rosa, que com base em conceitos da abordagem ergológica no que tange ao trabalho, analisa as mudanças no uso de si, enfatizando a manifestação da presença de um “sujeito”, o ser vivo humano, na condição de trabalhador.

Buscamos, igualmente, no pensamento de Norbert Elias, apoio para nossa tese. Ele discute a origem do nosso conhecimento ligado a uma forma de autoconsciência e de imagem do homem da qual não se costuma ter ciência.

Segundo N.Elias, as formas que conhecemos de autoconsciência e imagem do homem se apresentam como formas normais e sadias de percebermos a nós mesmos e a outrem<sup>5</sup>. Elas emergiram no movimento chamado de Renascimento. Essas formas de autoconsciência e imagem configuram-se como tendência típica de toda uma era considerada como padrão básico da maior parte da população das sociedades ocidentais.

---

<sup>5</sup> Norbert ELIAS. *A Sociedade dos Indivíduos*, 1994, p.81.

O referido autor traz, como exemplo, Descartes, que começou a se perceber pensando, observando e também se percebendo como um organismo entre outros. Essa forma de percepção, esclarece N.Elias, caracteriza a passagem de uma concepção do ser humano e do mundo alicerçada na religião para concepções secularizadas<sup>6</sup>, passagem própria da época de Descartes, que não se restringiu a ele ou a um grupo de pessoas.

Destaca ainda N.Elias que, por mais insatisfatório que sejam essas formas de pensamento como meio de explicar a realidade, elas são autênticas e genuínas enquanto meios de expressar a experiência das pessoas em determinada época histórica, dos membros das sociedades mais complexas e individualizadas hoje existentes. Acrescenta que, com os meios de reflexão que estavam à disposição de Descartes, naquela época, seria difícil alcançar uma compreensão conceitual apropriada do duplo papel, “como conhecedor de si e conhecido por si, como experimentando a si e aos outros e sendo experimentado por si e pelos outros, como desligado do mundo na contemplação e indissociavelmente emaranhado nos acontecimentos do mundo”<sup>7</sup>.

Pensamos que a auto-imagem que os indivíduos têm de si, ao mesmo tempo que acena para a complexidade do “encontro consigo mesmo”, não

---

<sup>6</sup> Norbert ELIAS. *A Sociedade dos Indivíduos*, 1994, p.83.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p.91.

desconsidera a capacidade de [re]criação do ser vivo em toda situação, e, aí, a relativa [re]criação de suas próprias micronormas<sup>8</sup>.

Ao tratarmos de escola, é comum ouvirmos e falarmos que a escola está distante da comunidade, que ela precisa “abrir seus portões” para a comunidade, que precisa da ajuda da família, ou ainda falarmos do “trabalho da escola” ou do “espírito da escola” – personificando a instituição e abstraindo desse espaço os indivíduos que realizam suas atividades.

N. Elias destaca que nos referimos ao indivíduo e ao seu meio, à criança e à família, à criança e à escola, ao indivíduo e à sociedade ou ao sujeito e ao objeto, sem termos claramente presente que o indivíduo faz parte do seu ambiente, da sua família, da sua escola, da sua sociedade. Acrescenta que *“aquele que estuda e pensa a sociedade é ele próprio um dos seus membros”<sup>9</sup>*.

As diversas relações, aquelas entre escola-sistema oficial de ensino, escola-famílias, entre direção-pais-professores-alunos-funcionários, bem como os atos de organização do espaço/tempo, número de alunos, e as escolhas de como organizar o espaço, o tempo, o número de turnos e turmas, as formas de gestão [controle das decisões, circulação de informações, tomada de decisão, avaliação] ocorrem como resultado de um processo gestado no interior de um complexo de relações, que não se restringe ao espaço escolar, mas também não o exclui.

---

<sup>8</sup> Yves SCHWARTZ. *Expérience et connaissance du travail*, 1998, particularmente o Cap.15.

<sup>9</sup> Norbert ELIAS. *Introdução à Sociologia*, 1994, p.13.

Nós próprios e outros indivíduos formamos a sociedade. Conceitos como escola, família, sindicato, partido político ou qualquer outra instituição, referem-se, essencialmente, a grupos de seres humanos interdependentes, **dotados de conhecimentos**. A cadeia de interdependência<sup>10</sup> é hierárquica e caracteriza as formações sociais, tanto de aliados como de adversários.

Na escola, a problemática do conhecimento, muitas vezes reduzida à relação professor-aluno em sala de aula, desconsidera os demais indivíduos em relações nesse espaço, ocultando as coisas que “*importa conhecer, através destas relações*”<sup>11</sup>.

Isso porque a escola, embora continue sendo um espaço de estudo extremamente explorado por educadores e pesquisadores, é local onde esses enfatizam, geralmente, as atividades de trabalho do professor<sup>12</sup>, junto aos alunos ou não, sem preocupação com as atividades de trabalho dos demais trabalhadores presentes no espaço escolar.

Ainda sobre a escola, geralmente, os estudos sobre o tema trabalho são tratados como algo exterior a quem o realiza. Não desconsideramos que esses estudos centram fortes críticas à concepção taylorista de trabalho em que poucos pensam e muitos executam tarefas. Esses estudos focalizam como a escola trata ou deveria tratar a formação dos trabalhadores, o atendimento aos

---

<sup>10</sup> Norbert ELIAS. *Introdução à Sociologia*, 1994, passim.

<sup>11</sup> Yves SCHWARTZ. *Discipline épistémique, discipline ergologique: paideia e politeia*. In: *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, 2000, p.34. A tradução dessa citação e as demais que aparecem ao longo da tese foram feitas por nós.

<sup>12</sup> Cf. Aparecida Neri de SOUZA. *Sou professor, sim senhor!: representações do trabalho docente*, 1996. Cf. também Miguel ARROYO. *Ofício de mestre*, 2000.

alunos-trabalhadores pela escola, o abandono da escola pelos alunos que entram no mercado de trabalho<sup>13</sup>. Entretanto, não se investiga sobre as atividades do coletivo de trabalho da escola e, nele, as atividades de trabalho, de modo não exterior por quem as realiza. Esse fato é confirmado no estudo de Silva Júnior, onde ele discute a escola como local de trabalho.

Sei com segurança apenas que Pedro, Maria Conceição e os muitos outros diretores, professores, supervisores, coordenadores [...] respondem efetivamente pela existência material dessas escolas<sup>14</sup>.

Pensamos que, junto aos trabalhadores citados, o servente, a merendeira, o porteiro, o agente administrativo e outros<sup>15</sup> são parte do coletivo de trabalho de cada escola com funções interdependentes.

O trabalho como objeto de estudo tem sido tratado de modo externo aos trabalhadores da escola. Essa preocupação é ressaltada por Silva Júnior quando aponta:

O que preocupa as escolas públicas e privadas diante da questão do trabalho é, fundamentalmente, encontrar as formas de encaminhamento de seus alunos ao mundo do trabalho; em uma escala menor preocupam-se também em ajustar-se às limitações que o mundo do trabalho impõe a seus alunos<sup>16</sup>.

---

<sup>13</sup>Cf. Trabalhos apresentados no GT 9 : Trabalho e Educação, no período de 2000 a 2002 na Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

<sup>14</sup> Celestino da SILVA JÚNIOR. *A escola como local de trabalho*, 1990, p.86.

<sup>15</sup>Vitor Henrique PARO. *Por dentro da escola pública*, 1996 e *Gestão democrática da escola pública*, 1998.

<sup>16</sup> Celestino da SILVA JÚNIOR. *A escola como local de trabalho*, 1990, p.86.

Ressalta o referido autor que: “a escola é ela própria um local de trabalho em que, por sua natureza, o trabalho deve ser concebido, organizado e executado pelos trabalhadores que o integram”<sup>17</sup>.

Pensamos que desconsiderar totalmente as opções do trabalhador na organização e execução de sua atividade de trabalho é considerá-lo um ser passivo desprovido de valores. Y.Schwartz chama a atenção para a posição do sujeito que se manifesta no ato de trabalho; ressalta que “os atos de trabalho não encontram o trabalhador como uma massa mole onde se inscreveria a memória dos atos a reproduzir”<sup>18</sup>.

Ao destacar a relação trabalho-educação, como objeto de estudo, Arroyo<sup>19</sup>, ao fazer balanço das últimas décadas sobre a produção científica do GT: Trabalho–Educação/ANPED salienta que, embora o GT mantenha atualizado este campo de pesquisa, o diálogo com os profissionais da educação ficou limitado à política de ensino médio e profissionalizante e que houve um tímido diálogo com os trabalhadores que teorizam e praticam a educação escolar básica.

Pensamos que essas diferentes formas de compreender o que acontece na escola e nela o trabalho, tem seu valor. É possível reconhecer que há e

---

<sup>17</sup> Celestino da SILVA JÚNIOR. *A escola como local de trabalho*, 1990, p.148.

<sup>18</sup> Yves SCWARTZ. Trabalho e uso de si. In: *Pro-Posições*, 2000, 11,2[32], p.41. Tradução do original em francês, Travail et usage de soi. In: *Travail et Philosophie: convocations mutuelles*, 1992.

<sup>19</sup> Miguel ARROYO. Trabalho-Educação. In: *Educação e Crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 1988, [p138–165]. Cf. também Acácia Zeneida KUENZER. Desafios teórico–metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: *Educação e Crise do trabalho: perspectiva de final de século*, 1988, [p.55–75]. Conferir, igualmente, os trabalhos do GT: Trabalho Educação/ANPED, apresentados em 2000,2001 e 2002.

sempre houve outras maneiras de vivenciarmos a nós mesmos e aos outros. As reflexões, que têm lugar no universo acadêmico, auxiliam-nos na compreensão de outras formas de pensar o trabalho na escola<sup>20</sup>, compreender o trabalho como atividade humana e o trabalho como espaço em que o trabalhador faz julgamentos e escolhas e não apenas “executa” uma norma prescrita tal como concebido pela representação dominante<sup>21</sup>.

Buscamos, assim, **analisar a situação de trabalho na escola como processo de construção do conhecimento, sem exclusividade à atividade do professor regente de turma em sala de aula.** E o faremos mediante a abordagem ergológica que se centra no enigma do ser humano que, por sua capacidade de criar, não cessa de transformar seu mundo em escala microscópica. Partimos do trabalho como enigma, porque não se pode antecipar o que o indivíduo vai viver em sua atividade de trabalho.

A abordagem ergológica, segundo Y.Schwartz, não se fecha em um domínio socialmente codificado – “este do trabalho”<sup>22</sup>. Pensar o relativamente genérico e o relativamente específico é o desafio desta abordagem. A ergologia tem, como ponto de partida, a atividade humana que, centrada no pólo valor-meio, comanda várias operações.

---

<sup>20</sup> Norbert ELIAS. *A sociedade dos indivíduos*, 1994.

<sup>21</sup> Yves SCHWARTZ. *Expérience et connaissance du travail*, 1988, Introdução, [p.23–30].

<sup>22</sup> Yves SCHWARTZ. *Travail e Politique*. In: *Le paradigme ergologique ou métier de Philosophe*, 2000. O autor, ao se referir ao domínio socialmente codificado do trabalho, acrescenta que “[...] mesmo se não nos interrogamos senão sobre sua extensão restrita à mais corrente admitida, como mudança de prestação remunerada em uma sociedade mercantil e de direito, as determinações econômicas, jurídicas, contratuais... implicadas por esta definição restrita não nos permitem ver senão uma face dos problemas que ele nos põe”, p.635.

O mesmo autor assinala que, a atividade humana não se reduz às fronteiras de uma única disciplina, convoca todas as disciplinas para interrogá-la. É, portanto, núcleo de uma produção transdisciplinar de saber. Como intuição inicial e, ao mesmo tempo, como resultado, o produto desta produção *“enriquece e renova o conhecimento das atividades humanas, desenvolvendo novas potencialidades transformadoras dos meios humanos”*<sup>23</sup>.

Ainda o autor destaca que, a atividade humana é pensada como desdobramento de uma saúde genérica, que sai de mim, do “corpo-si” e *“uma atividade de trabalho “**stricto sensu**”* impõe ir à procura de uma distinção entre trabalho real e trabalho prescrito, ir ao encontro das arbitragens, das dramáticas de uso de si<sup>24</sup>. O trabalho é, assim, *“lugar de escolhas e de arbitragem [...], é confrontação sempre problemática entre valores mercantis e não mercantis, valores contáveis e valores sem dimensão”*<sup>25</sup>.

Segundo Y.Schwartz<sup>26</sup>, as dramáticas do uso de si, presente no pólo das gestões ou pólo I; os valores mercantis situados no pólo do mercado ou pólo II; os valores sem dimensão, situados no pólo político ou pólo III<sup>27</sup>, integram o debate das normas nas sociedades mercantis e de direito.

A abordagem ergológica tem, como ferramenta fundamental, portanto, o dispositivo a três pólos para pensar a atividade concreta de trabalho, e nela, a

---

<sup>23</sup> Yves SCHWARTZ. Ergologue, est-ce un métier? In: *Le paradigme ergologique ou métier de Philosophe*, 2000, p.714.

<sup>24</sup> Ibid, p.687.

<sup>25</sup> IDEM. Travail et Politique. In: *Le paradigme ergologique ou métier de Philosophe*, 2000, p.636.

<sup>26</sup> IDEM. Ergologue, est-ce un métier? In: *Le paradigme ergologique ou métier de Philosophe*, 2000, p. 690.

<sup>27</sup> Esses termos serão esclarecidos ao longo desse trabalho.

relação entre conhecimento e experiência. O primeiro pólo, relacionado à teoria, é constituído pelos saberes disciplinares que são convocados nas situações de trabalho. O segundo pólo é o dos saberes investidos na atividade e o das forças de convocação e reconvocação, que abarcam as experiências vividas pelos trabalhadores. O terceiro pólo é o da exigência ética e epistemológica, ou seja, o diálogo entre conceitos e experiência, baseado em valores e em normas que também estão em transformação constante<sup>28</sup>.

Podemos assim afirmar que todos os indivíduos presentes na situação de trabalho na escola desenvolvem atividades. Mesmo os pais quando, oralmente ou em silêncio, esse último no sentido do pensamento pleno de significado, buscam respostas às proposições apresentadas, por exemplo, numa reunião ou num conselho de classe.

Consideramos, então, a experiência individual e coletiva como produtora de história, de aprendizagens, de criações do ser humano, tal como analisa N.Elias, no âmbito das sociedades e Y.Schwartz no âmbito da situação de trabalho. A abordagem ergológica contribui para repensar a situação de trabalho na escola como processo de construção do conhecimentos.

O percurso da investigação constitui da presente introdução, de três capítulos e considerações finais. O primeiro capítulo enfatiza a concepção de trabalho como uso de si, mediante a abordagem ergológica. Essa concepção possibilita-nos a pensar o trabalho e repensar a situação de trabalho na escola,

---

<sup>28</sup> Yves SCHWARTZ. Ergologue, est-ce un métier? In: *Le paradigme ergologique ou métier de Philosophe*, 2000, p.705–714.

uma vez que a investigação encontra-se fincada no processo da atividade do trabalho real. A situação de trabalho caracteriza relações de interdependência entre os trabalhadores, as quais se autoproduzem, se auto-organizam e, desse modo, constituem seu próprio curso. Nesse sentido, o processo de atividade de trabalho real não tem existência anterior ou posterior aos trabalhadores. Vale ressaltar que, de acordo com Y.Schwartz, o trabalho é uma construção social dando-se em relações sociais ancoradas num processo dialético. Nessa construção e, portanto, nesse processo sempre há três aspectos. O primeiro refere-se a confrontação entre o trabalho prescrito e o trabalho real. O segundo aspecto refere-se ao uso de si no sentido de que o trabalho é uso de si por outro e no mesmo instante uso de si por si mesmo e o terceiro aspecto refere-se ao coletivo de trabalho que jamais se define *a priori*.

O segundo capítulo destaca a configuração e reconfiguração da situação de trabalho na Escola Municipal Professor Affonso Varzea, local de formação de indivíduos, de vida e de valores profundos, denominados por Y.Schwartz de valores sem dimensão. Esses valores, situam-se no pólo político e remetem-nos aos embates e debates das normas e dos valores que estão em jogo no social.

O universo da investigação foi constituído tendo como centro a observação das múltiplas atividades de trabalho e a interdependência entre elas na situação de trabalho na escola, durante o ano letivo de 2000. A observação, através do diário de campo, fotografias, sessões de filmagem e discussões coletivas constituíu-se como fonte para as análises das atividades dos

trabalhadores. Também utilizamos o depoimento, como fonte, centrado na experiência, no significado e heranças do trabalho para cada trabalhador. O registro da situação de trabalho na escola, durante esse ano, envolveu pais, alunos, professores, diretora, merendeira, servente, agente de administração e outros trabalhadores presentes no espaço escolar. Os espaços destacados foram: a secretaria, o pátio, durante a entrada e saída dos alunos, o corredor, o refeitório e os diferentes espaços em que se efetiva a situação de trabalho na escola.

Assinalamos que essas múltiplas fontes de observação da atividade de trabalho têm as suas especificidades e os seus limites. Elas não se complementam e em suas especificidades tornam visíveis alguns aspectos da atividade de trabalho real, uma vez que, é impossível apreendê-la por modelos conceituais.

Ressaltamos que o diário de campo, as fotografias, as sessões de filmagem as discussões coletivas e os depoimentos, fontes empíricas da presente investigação, foram reinterrogadas mediante a abordagem ergológica centrada no enigma da atividade humana. À medida em que foram sendo apresentados os dados empíricos, empreendemos, através de cada fonte, a análise da situação de trabalho e a construção de conhecimentos que se efetiva mediante a renormalização ou retrabalho das normas.

No terceiro capítulo, enfocamos as exigências das novas normas antecedentes do trabalho, realizando nossa análise apoiada nas idéias de Maria Inês Rosa que analisa o trabalho como mudanças de si. Ao fazermos parte da configuração da situação de trabalho na Escola Professor Affonso Varzea,

enquanto pesquisadora, pontuamos, entre as exigências das novas normas antecedentes do trabalho, aquelas que se apresentaram como problemas, postos pela infidelidade do meio, aos trabalhadores. Nos centramos no ato de gerir a atividade de trabalho coletivamente, ou não, enfatizando a dimensão do político, presente no encontro que se efetiva entre o conhecimento e a experiência.

Nas considerações finais, retomamos o título inicial da presente investigação, primeiro, por entendermos que *a situação de trabalho na escola e construção do conhecimento* não se esgota ou fecha-se no estudo que realizamos, e segundo pela possibilidade de interpenetração com a atividade de outros trabalhadores que, mediante o uso de si por si, o recentrarão, imprimindo outros direcionamentos e, portanto, renormalizações.

## Capítulo I

---

### **Pensar o trabalho: repensar a situação de trabalho na escola**

Tradicionalmente, na realidade da educação brasileira, a maioria dos estudos sobre trabalho trazem, no centro de debate, a crítica sobre a concepção de trabalho pautada na divisão entre os que pensam e os que executam. Esses estudos, ao mesmo tempo que tentam superar a idéia do trabalhador como ser passivo, muitas vezes, retornam a essa concepção, passando a idéia do trabalhador como ser amoldável ao sabor das políticas governamentais. Também ao perseguir as transformações do trabalho na escola, esses estudos tentam, geralmente, prescrever comportamentos para os trabalhadores.

Pensamos que esses estudos encobrem uma discussão anterior, a da concepção de trabalho. É a partir dessa consideração que colocamos a questão: o que há de comum entre os homens nas atividades de trabalho e onde se situam as diferenças?

Acreditamos que exista outra forma de conceber o trabalho e a questão inicial que nos colocamos é em que perspectiva pensar o trabalho e como ela contribui a repensar a situação de trabalho na escola enquanto processo de construção de conhecimento?

Y.Schwartz [1996] destaca que o trabalho, numa abordagem histórico/antropológica, é observado em si e por si mesmo como atividade industriosa do homem, envolvendo valores, julgamentos e escolhas. Acrescenta que os julgamentos que os grupos sociais podem fazer sobre a atividade de trabalho não podem escapar de uma instabilidade fundamental sobre as representações do trabalho, acrescidas das formas concretas inerentes ao trabalho. Isso porque nenhuma forma de trabalho jamais eliminou as outras, uma vez que outras formas coexistem com ela, e porque também nenhuma forma é independente das formas precedentes.

O que quer dizer que múltiplos elementos de patrimônio de habilidades, de relações sociais, de dimensão coletiva do trabalho sobrevivem e se transformam, de uma idade a outra [...] assim nem o capitalismo nem a revolução neolítica “inventaram” o trabalho<sup>32</sup>.

Esse movimento permanente e a convivência, entre uma e outras formas de trabalho, caracterizam a interdependência tal como é apresentada por N.Elias [1999]. Ele é centrado nas necessidades e ideais que têm a marca da sociedade. As formações sociais são regidas por normas e valores próprios explicados pelos agrupamentos que os indivíduos formam e pelas relações que mantêm e cultivam entre si. Nesse sentido, como destaca Schwartz, “*não podemos esquecer que o conceito de trabalho inclui uma relação social*”<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Yves SCHWARTZ. Pensar o trabalho e seu valor. In: *Idéias*, nº 2, julho/dezembro, 1996.(109-122).

<sup>33</sup> IDEM. Sur le concept de travail. In: *Le paradigme ergologique ou métier de Philosophe*, 2000, p.289.

Assim não dá para dizer onde e quando começa o trabalho como atividade humana, o que significa a impossibilidade de ele ser reduzido a produto. As formas concretas de trabalho, predominantes em um determinado momento histórico, vão sendo reconfiguradas pelo próprio homem em diferentes espaços com ou sem a dimensão mercantil. Essas formas de trabalho presentes nas formações sociais não são domínio de uma pessoa ou de um grupo, elas se inserem nas relações interdependentes que se interpenetram, o que confere a essas relações autonomia na rede humana da qual provêm os atos e para a qual eles são dirigidos.

Y.Schwartz analisa o processo da atividade de trabalho em seu movimento de vida e ressalta que o ser humano não cessa de se transformar, mesmo em escala microscópica, na sua atividade. N.Elias, analisando os processos de longa duração da sociedade, pontua que certas transformações se efetivam quando há um desenvolvimento que abarque várias gerações, como, por exemplo, a reorientação do pensamento que necessita de uma inovação lingüística e conceitual que não se desenvolve sem entrar em conflito com modos mais antigos e mais comuns<sup>34</sup>.

Ambos os autores enfatizam processo, o qual não tem existência anterior ou posterior aos indivíduos. O trabalho e também a sociedade caracterizam as próprias relações de interdependência entre os indivíduos. Essas relações se autoproduzem, se auto-organizam e constituem continuamente seu próprio curso. Nesse sentido, trabalho e sociedade são construções sociais.

---

<sup>34</sup> Norbert ELIAS. *Introdução à Sociologia*, 1999.

Ilustrando as representações dominantes sobre o trabalho, ao considerar a sociedade ocidental, Y. Schwartz [1996] destaca que, na Antiguidade, o trabalho humano era caracterizado como vil, vulgar; na Idade Média, referindo-se:

à famosa maldição bíblica [... “com o suor do teu rosto”], esse é caracterizado como castigo. Mais tarde Thomas More [A Utopia, 1516] recomenda uma generalização do trabalho manual. Da Renascença ao Século XVIII, [...] a caracterização negativa do trabalho transforma-se em positiva: o trabalho é aprendizagem de uma regulação social equilibrada [...]. Os economistas valorizam o trabalho como fonte de riqueza social e de bem-estar [...]. O industrialismo valoriza, principalmente, o trabalho que consiste em organizar o trabalho dos outros, ancestral de futuras “racionalizações”<sup>35</sup>.

No início do século XX, *“uma junção se opera entre a abordagem econômica quantitativa e a ambição analítica que recobrem os processos produtivos”*. A representação dominante passa a considerar o trabalho como uma atividade de simples execução, *“a situação de trabalho parece deixar de ser um lugar de exigência social, individual, um espaço de valores em jogo que se refere permanentemente aos julgamentos e escolhas de seus protagonistas”*<sup>36</sup>.

Com as novas tecnologias, o trabalho transforma-se, fraciona-se; *“as unidades de trabalho “desmassificam-se”, novas formas de organização propõem-se a tratar os trabalhadores de outro modo que simples executantes”*<sup>37</sup>. No entanto, essas transformações focalizam o trabalho como novas maneiras de produzir mercadorias e não o trabalho como construção por quem o realiza. Acreditamos que as formulações sobre a construção do

---

<sup>35</sup> Yves SCHWARTZ. Pensar o trabalho e seu valor. In: *Idéias*, n° 2, julho/dezembro, 1996, p.113,114.

<sup>36</sup> *Ibid*, p.118.

<sup>37</sup> *Ibid*, p.118.

conhecimento não fogem a essas representações. Podemos pensar que a construção do conhecimento do trabalhador se movimenta entre as formas precedentes que coexistem num determinado momento histórico e seu trabalho real arbitrado por seus valores.

Vida-história é ancorada nessa relação dialética pela qual Schwartz [1988] busca compreender o trabalho. Desse modo, há de se considerar o enigma da vida presente em todos os atos de trabalho da humanidade e a história que faz prevalecer a lei das diferenças através da especificidade da indústria humana, como fabricação de microdescontinuidades. Segundo o autor, a reaproximação da atividade fabricadora e o movimento da vida permitem apreender a face oculta do trabalho, que não se exprime jamais de modo idêntico. *“O trabalho, não mais que a vida, não mantém o estado das coisas”*<sup>38</sup>.

Trabalho humano é, em alguns aspectos, prolongamento da vida. *“Toda técnica humana [...] está inscrita na vida, isto é, em uma atividade de informação e assimilação, que é raiz de toda atividade técnica”*<sup>39</sup>, segundo Canguilhem, citado por Schwartz [1988].

Canguilhem observa que considerar a técnica *“como um fenômeno biológico universal teria a vantagem de mostrar o homem em continuidade com a vida pela técnica, antes de insistir sobre a ruptura da qual ele assume a responsabilidade pela ciência”*<sup>40</sup>. Ainda conforme esse autor, o estudo do meio e das normas do homem no trabalho

---

<sup>38</sup> Yves SCHWARTZ. *Expérience et connaissance du travail*, 1988, p.440.

<sup>39</sup> Ibid, p.440.

<sup>40</sup> Georges CANGUILHEM. *Meios e normas do homem no trabalho*, 2001, p.23.

faz aparecer a existência do primado humano sobre o mecânico, [...] o primado dos valores sobre a vida. A vida [...] é a mediação entre o mecânico e o valor; é dela que se tiram por abstração, como termo de um conflito sempre aberto, e por isso mesmo gerador de toda experiência e de toda história, o mecanismo e o valor<sup>41</sup>.

Centrados nos pólos valor-meio, os trabalhadores da escola, nas atividades que realizam, gerem várias ações que não são impostas de fora. Por exemplo, na escola como a merendeira gere a distribuição da merenda, evitando processos estressantes para ela e para os alunos? Ou como a merendeira, durante a distribuição da merenda, vai quase ao mesmo tempo antecipando o término de sua atividade de trabalho? Como o servente gere, por exemplo, a utilização dos banheiros pelos alunos, durante a limpeza, antecipando o término de sua atividade de trabalho? Como é gerida a entrada e saída dos alunos, preservando a saúde física e mental dos que vivenciam o espaço escolar? Segundo Y.Schwartz, o conceito de atividade de trabalho é um conceito ligado à noção de saúde e supõe um movimento permanente entre as normas antecedentes e renormalização, processo esse que se efetiva no desenvolvimento da atividade de trabalho de cada trabalhador.

As situações de trabalho, segundo Y.Schwartz [2000], são relações sociais em processo dialético em que sempre há: 1- confrontação entre trabalho prescrito e trabalho real, ou seja, entre o que é antecipado no sentido de um patrimônio socialmente partilhado, transmitido [registro 1 ou pólo I, trama, ou ainda, descentramento] e a ordem da gestão do singular, ou seja, a dimensão histórica inscrita em todo ato de trabalho [registro 2 ou pólo II, cadeia, ou ainda, recentramento]; 2- a dramática de “uso de si”, ou seja, o fato

---

<sup>41</sup> Ibid, p.23.

de que há sempre a confrontação entre os registros, há sempre recentramento, negociação local entre as normas impostas e as normas propostas, havendo, portanto, escolhas, articulações e retrabalho permanente. O trabalho como “uso de si”, no sentido em que ele é sempre “uso de si por outros” e “uso de si por si mesmo”; 3– o coletivo de trabalho, que é circunscrito aos parceiros e às formas de cooperação de toda ação coletiva.

### **1. O prescrito e o real: tensão permanente na situação de trabalho**

Y.Schwartz [1988] chama a nossa atenção para a complexidade em conceitualizar o trabalho, uma vez que esse diz respeito à atividade humana. Isso porque a atividade humana se faz mediante valores, o que lhe confere um caráter de enigma geral das situações de trabalho. Esse caráter está no centro dessas situações e as particulariza.

Tomemos a situação no refeitório da escola, no momento da distribuição da merenda aos alunos. A merendeira comenta:

sei... o iogurte certo [a quantidade], se for o caso, se ali tem menos quantidade e posso lançar no outro, coloco...mais uma quantidade que eu possa mexer, que sei que não vai faltar para a merenda, sei tudinho...sei a medida de olho. [Depoimento].

A questão da quantidade é domínio da merendeira, mas a preferência do sabor do iogurte pelos alunos é uma situação problemática, tanto para a merendeira como para os alunos e ambos, diante da situação, buscam soluções. De um lado, dependendo da turma, a merendeira só abre uma nova

embalagem de iogurte quando todas as unidades foram distribuídas; de outro lado, os alunos que insistem em obter o alimento segundo sua preferência, ou se adiantam e passam à frente dos colegas, correndo o risco de serem repreendidos ou, ao contrário, permitem que os colegas passem e aguardam a abertura de uma nova embalagem. Tal como a merendeira, os alunos também fazem “cálculo de olho”. Podemos dizer que esses cálculos caracterizam uma situação de aprendizagem, para a merendeira e para os alunos? Essas situações e outras que ocorrem no espaço escolar, não têm como serem negociadas antecipadamente. Na cadeia de interdependência das funções, a situação apresentada leva-nos ao distribuidor do produto que encontra, na merenda das escolas públicas, saída para os produtos com pouca aceitação em outros espaços de mercado.

Conforme salientamos, o registro 1, pólo I, ou ainda, a trama é todo acontecimento técnico, codificado, enunciado nas normas, transmissível [métodos e novos programas]. As normas antecedentes e antecipadoras estão sempre relacionadas às épocas e às circunstâncias sociais, históricas, econômicas.

Esse registro integra os aspectos particulares da conjuntura, um misto de conhecimentos transformados em patrimônios, normas de funcionamento oriundas das estratégias de governo do trabalho integrando relações de poder. Seriam essas normas exteriores aos indivíduos?

Y.Schwartz [2000] destaca que as normas antecedentes se constituem de formas cristalizadas, codificadas e autorizadas e, igualmente, constituem-se

de habilidades de inteligência e de experiências coletivas sendo, portanto, impossível reconhecê-las apenas no sentido negativo. Há, em todos os níveis sociais, do micro ao macro, formas específicas de normas antecedentes e cada indivíduo com elas se relaciona, de maneira diferenciada. A relação exterioridade–interioridade das normas antecedentes pelo indivíduo ou pelo coletivo de trabalho marca toda a atividade humana.

O registro 2, pólo II, ou ainda, a cadeia, é a história singular que registra, na atividade de trabalho, os elementos variáveis, históricos de toda situação, sua não repetição integral. Essa [re]singularização, em relação ao registro1, marca, de modo permanente, todos os elementos da atividade humana.

Este registro desenvolve formas de inteligência capazes de,

apreciar os jogos, de tomar as decisões, de inovar em função das experiências, dos valores, das antecipações, de projetos individuais e coletivos que não têm sobre o momento a forma de linguagem do patrimônio e dos esquemas organizacionais caracterizando um programa<sup>42</sup>.

Ele ainda significa: “*o caráter absolutamente geral de uma renegociação, de um recentramento parcial das normas antecipadoras por confrontação com as normas próprias dos coletivos, dos indivíduos, dos grupamentos humanos*”<sup>43</sup>.

Assim, o registro 1 [normas antecedentes] fornece a cada trabalhador instrumentos relativamente codificados e transmissíveis. Mas, como acrescenta

---

<sup>42</sup>Yves SCHWARTZ. Sur le concept de travail. In: *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*, 2000, p.288.

<sup>43</sup> Ibid, p.289.

Y.Schwartz [2000], a ingenuidade dos trabalhadores, ao reconfigurarem as formas aceitáveis de uso deles mesmos na conquista ou reconquista tecidas em comum entre o formal e o informal, coloca os saberes advindos das normas antecedentes como não suficientes para anteciparem questões e medir o peso exato dos conceitos adquiridos. Isso porque as situações com as quais o trabalho os confronta, comportam um lado que obriga a reavaliar, redistribuir ou [re]construir os conhecimentos adquiridos, que é o registro 2 [a singularidade de cada situação].

Dessa tensão permanente entre o registro 1 e o registro 2 se tem o processo de renormalização. Assim, acreditamos que a **construção de conhecimento** pelos indivíduos na escola, aqui especificamente fora da sala de aula, efetiva-se através da renormalização ou retrabalho dos conhecimentos e valores dados pelas normas antecedentes na atividade de trabalho de cada indivíduo.

## **2. Uso de si: negociação na atividade de trabalho**

A tensão permanente entre os registros 1 e 2, a renormalização ou ressingularização, que é a negociação local entre normas impostas e normas propostas, conduz-nos ao centro enigmático onde se trata da negociação complexa da atividade de trabalho. Y.Schwartz aponta que falar do trabalho humano socializado como uso de si inclui o sentido de que o trabalho é “uso de si por si” e “uso de si por outro”.

O autor justifica a abordagem do trabalho como “uso de si”, em confrontação com os atos de trabalho afirmando que esses ,

não encontram o trabalhador como uma massa a reproduzir passivamente a memória dos atos impostos, e também que o trabalho é o lugar de um problema, de uma tensão problemática, de um espaço de possíveis sempre a se negociar<sup>44</sup>.

A situação de trabalho coloca, para os trabalhadores, opções de escolha o que supõe debates com eles mesmos, equivocidades e também comprometimentos. Essa tensão constante com arbitragens, ponderações, critérios, comprometimentos é denominada por Y.Schwartz de “dramáticas de uso de si”. A situação de trabalho é imersão em um universo de valores e não há como fragmentá-lo em “de trabalho” e “outros valores”. Há uma circulação entre os valores da situação de trabalho e dos outros encontros da vida social e cultural<sup>45</sup>.

Acrescenta esse autor que “o “si” é também um corpo. *“Não existe uma situação de trabalho que não engaje esta obscura entidade, entre o biológico, o íquico e a história e, isso mesmo nas atividades conhecidas como imateriais”*<sup>46</sup>.

O “si” é meu corpo mais ou menos cansado, meu corpo que tem uma história única, com as marcas de minha aventura de ser vivo. Meu corpo, que é interpelado pelas agressões

---

<sup>44</sup> Yves. SCHWARTZ. Trabalho e uso de si. In: *Pro-Posições*, Vol.4, nº5 (32), julho, 2000, p.41. Tradução do original em francês, Travail et usage de soi. In: *Travail et Philosophie: convocations mutuelles*, 1992.

<sup>45</sup> Yves SCHWARTZ. Le travail a-t-il une valeur? In: *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*, 2000, p.319.

<sup>46</sup> Ibid, p.319.

exteriores, meu corpo, que reage sem cessar, em diferentes espaços, às diferentes situações que vivo, singularmente<sup>47</sup>.

O corpo-si é a história da vida, é a história dos encontros sempre renováveis entre um ser em equilíbrio mais ou menos instável e uma vida social com seus valores, suas solicitações, seus dramas [...] é história como matriz, energia produtora do inédito<sup>48</sup>.

É nesse sentido que exprime o servente:

Eu gosto de trabalhar em escola, eu gosto muito de criança... adoro criança... se vê bem que tem criança aí... tem inclusive aí mesmo... do jeito que está isso, tem muitos aí que tá nisso aí, nessa vida, quando me vê fala : ô tio J!!... Tio J!!! Com o maior rifle na mão. Aí eu recebo eles tudo direitinho, graças a Deus, é... Eu gosto deles, até hoje, eu gosto, não é, entendeu! [Depoimento].

O corpo, no trabalho, é o mesmo de outras situações vivenciadas pelo indivíduo. A professora I, durante conversa com a pesquisadora, no momento de sua chegada à escola e saída de um turno de alunos, aponta, entre os que passavam, para uma criança e diz:

Ôpa!! Tá desamarrado o tênis, você vai cair !!

A seguir, retoma imediatamente a conversa com a pesquisadora. Esse é o corpo que reage, afronta-se, forma-se, usa-se em todas as situações da

---

<sup>47</sup> Louis DURRIVE. *Formação, ensino, trabalho: uma abordagem ergológica*. Palestra realizada em 27/03/2001 na Faculdade de Educação/UNICAMP–GETCE, p.7.

<sup>48</sup> Yves SCHWARTZ. Ergologie, est-ce un métier? In: *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*, 2000, p.664.

vida<sup>49</sup>. O corpo-si é tanto indicador de soluções como de problemas.

Esse “si”, “entre o biológico, psíquico, histórico”, núcleo da cadeia de interdependência, é denominado de “indivíduo” por N.Elias [1994]. Para esse autor, ele exprime a relação entre a pluralidade de pessoas com a pessoa singular, bem como da pessoa singular com a pluralidade<sup>50</sup>. O autor acrescenta que parece não compreendermos

como é possível que cada pessoa “isolada” seja única e diferente das demais e, ao mesmo tempo, um ser que existe para outros e entre outros com os quais compõe sociedades; com histórias não restritas a um único indivíduo e que efetivamente se desdobram ao longo dos séculos, e “sem as quais o indivíduo não poderia sobreviver quando criança, nem aprender a falar, pensar, amar ou comportar-se como ser humano<sup>50</sup>”.

Y.Schwartz aponta que a palavra “uso” deve ser problematizada no sentido de “quem faz uso?”. Segundo o autor, “*num primeiro sentido, se há problema, é porque o uso é, de início, aquele que se quer fazer de você*”<sup>51</sup>. É nesse sentido que exprime a professora V:

Um dia, ofereci serviço a uma diretora de escola [risos]. Olha... exatamente fazer um contrato de trabalho com ela de alfabetizar, à minha maneira, na escola dela, se ela aceitasse. Ela aceitou e então pedi remoção, é a minha escola de origem atual. [Depoimento].

---

<sup>49</sup>Yves SCHWARTZ. Le travail a-t-il une valeur? In: *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*, 2000, passim.

<sup>50</sup> Norbert ELIAS. *A Sociedade dos Indivíduos*, 1994, p. 68.

<sup>51</sup> Yves SCHWARTZ. Travail et usage de soi. In: *Convocations Mutuelles*, 1992, p.54. Texto publicado no Brasil como: Trabalho e uso de si. In: *Pro-Posições*, UNICAMP, Campinas, 2000, tradução autorizada do original, feita por Maria Lúcia da Rocha Leitão. Tradução das notas e revisão técnica de Maria Inês Rosa.

No segundo sentido, apoiado em Lucien Sève, Y.Schwartz aponta que o uso por outro se efetiva

seja através da lógica do lucro, as formas de desenvolvimento/limitação de acesso aos saberes disponíveis, as formas hierárquicas, as formas de divisão e de parcelamento do emprego das capacidades adquiridas, as limitações dos espaços de iniciativa e de decisão, seja através de formas ligadas às relações e aos modos de produção, particularmente hoje, ao modo de produção capitalista, seja, portanto, através de tudo isso que os homens, desde a infância se informam no patrimônio universal, se individualizam no curso das experiências sociais que a vida lhes propõe<sup>52</sup>.

Segundo Y. Schwartz o “uso” não é somente aquele que fazem de você. Que uso você faz de si mesmo? O mau uso de si em relação a outros usos possíveis aparece explicitamente para si, testemunhado pelo uso atual de si por si, conforme expressa a professora I:

isso me entristeceu muito, enquanto eu estive lá, eu não tive noção de como eu fiquei frustrada, ainda não tive... a oportunidade de sentar e conversar com a professora A. Minha saída foi traumática, porque a escola ficou sem merendeira, sem servente, sem professor; teve uma época em que estávamos lá eu, como coordenadora pedagógica, A., S. e E., então até banheiro da secretaria eu lavava, a gente varria a secretaria. Então era aquela coisa de você chegar para trabalhar, ter que varrer a secretaria, passar pano... isso eu não concordo... Não que eu ache que seja demérito, mas... eu não fui pra lá pra isso, tudo bem, isso a gente relevou porque seria um ano difícil. Só que iniciou o ano com essa questão de aumentar o número de alunos...ninguém perguntou nada, já foi tacando aluno lá... isso eu não aceitei... eu coloquei meu cargo à disposição. [Depoimento].

Vemos assim que as confrontações entre uso-mau uso de si não são fixas e não cessam de mudar segundo configurações complexas, em que as

---

<sup>52</sup> Yves SCHWARTZ. Travail et usage de soi. In: *Convocations Mutuelles*, 1992, p.54. Texto publicado no Brasil como: Trabalho e uso de si. In: *Pro-Posições*. UNICAMP, Campinas, 2000, tradução autorizada do original, feita por Maria Lúcia da Rocha Leitão. Tradução das notas e revisão técnica de Maria Inês Rosa.

imposições são retrabalhadas e reelaboradas pelo si.

### **3. O coletivo e a reconfiguração permanente da situação de trabalho: em questão “a unidade escolar”**

O domínio em que se situam as interdependências sociais e a tensão permanente entre as normas antecedentes e a renormalização abrem um leque de questões para refletirmos sobre as escolhas dos trabalhadores na situação de trabalho na escola, uma vez que, nesse espaço, os indivíduos vão construindo a si próprios com valores resultantes da relação que se estabelece entre eles. Essa relação entre os indivíduos, própria do processo de construção do conhecimento, remete-nos à dimensão coletiva do trabalho na escola.

Como Y.Schwartz<sup>53</sup> esclarece, a análise das formas históricas sobre a divisão do trabalho e sobre a cooperação não é nova. Ela está presente desde os pensadores da antigüidade a Adam Smith e em Marx. No Brasil, desde da década de 80, o trabalho coletivo vem sendo discutido entre os trabalhadores

---

<sup>53</sup> Yves SCHWARTZ. Pensar o trabalho e seu valor. In: *Idéias*; n° 2— julho /dezembro, 1996.

da escola junto com a discussão da gestão democrática<sup>54</sup>. Ambos são apresentados, hoje, como norma antecedente pelos sistemas estaduais. O trabalho coletivo, tido, atualmente, como solução dos problemas escolares, é desconsiderado historicamente, em outras formas prescritas de gestão escolar. O coletivo, nesse sentido, é compreendido de forma única, perceptível e com contornos nítidos. Ele não é a expressão da historicidade do meio que se reconfigura sempre. Há, no entanto, outra forma de compreender o trabalho coletivo: Y.Schwartz [2000] ressalta que o trabalho *stricto sensu*<sup>55</sup> é coletivo. D.Faïta, acrescenta que “o trabalho é uma construção social negociável”<sup>56</sup>.

Esse último autor chama a atenção para as diversas expressões que são utilizadas para exprimir os que trabalham juntos, tais como: comunidade de trabalho, grupo de trabalho, equipe de trabalho; acrescenta ainda que a

---

<sup>54</sup> A gestão democrática, tendo como ponto de partida a eleição direta para a escolha do diretor de escola, é adotada em 60% das secretarias de educação estaduais e em 70% das secretarias de educação nas capitais conforme pesquisa realizada em 1998 pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação— ANPAE. A gestão democrática, como norma antecedente, regula a eleição direta para a escolha de diretor de escola e eleição para os conselhos escola-comunidade, com critérios definidos antecipadamente pelo poder público e não pelo coletivo das escolas. Essa forma de gestão tem sido bastante investigada; no entanto, os resultados das investigações, ao mesmo tempo que mostram o debate interno na escola, centrado na gestão do diretor eleito, se autoritário ou democrático, ou na participação ou não da comunidade escolar nas decisões da escola, tentam prescrever o comportamento necessário aos trabalhadores, para a efetivação da gestão democrática. Veja-se, por exemplo, Luiz Fernandes DOURADO. A escolha de dirigentes escolares: política e gestão da educação no Brasil, especialmente, as premissas básicas para a democratização da escola. In: *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*, 1998, p.89-94.

<sup>55</sup> Yves SCHWARTZ. Ergologue, est-ce un métier? In: *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. O trabalho *strictu sensu* está relacionado predominantemente à economia formal. “Predominante não significa nenhum julgamento de valor sobre essa forma de uso das capacidades humanas, nenhuma falta de consciência as formas entre voluntarismo e prestação mercantil”. [p.688]. Ainda em *Reconnaissances du travail: pour une approche ergologique*, acrescenta o autor “a atividade em geral, com bastante de virulência em nossa sociedade o trabalho *stricto sensu* aparece como o espaço de um emaranhado intenso entre valores mercantis e valores “sem dimensão” pelos quais se pensam, mais ou menos confusamente ou explicitamente, as transformações e o futuro possível” [p.302].

<sup>56</sup> Dominique EFROS; Marcelle DUC; Daniel FAÏTA. Travailler ensemble? In: *Reconnaissances du travail: Pour une approche ergologique*. 1997, p. 41.

expressão “*montar um coletivo*” é como se houvesse normas de ajuda para a tomada de decisões coletivas.

M.Duc [1996], ao discutir sobre a dimensão coletiva do trabalho, aponta que, segundo Y.Schwartz, o trabalho é sempre lugar de confrontação entre a ordem das normas que se impõe aos trabalhadores e a ordem da gestão singular dentro das atividades de trabalho. A ordem da gestão singular é o núcleo de transformação das normas antecedentes e, portanto, lugar de reencontros, de histórias individuais e coletivas.

Pensamos que um organograma oficial de tarefas não apreende o movimento constante das atividades de trabalho. Há, na escola, um coletivo de trabalho com duração singular. Essa duração singular dos coletivos de trabalho ajuda-nos a compreender, a história de cada situação de trabalho e a pensar no processo que se constitui e reconstitui com o movimento das pessoas na escola. Nesse sentido, reinterrogarmo-nos sobre a expressão “unidade escolar”<sup>57</sup>, tão comum quando nos referimos a uma escola.

A escola, compreendida no sentido normativo, é uma unidade, dentro de uma rede de ensino ou rede escolar, geralmente, identificada por um nome próprio, por sua localização, quantidade de alunos, de salas e de séries que atende. Ela é identificada ainda por seu quadro de funcionários e de vagas, bem como por seus quadros estatísticos. Esses últimos, os quadros estatísticos, que os trabalhadores da escola são solicitados a preencherem

constantemente, são normas que nos habituamos a chamar de burocráticas, fechadas, impessoais que tentam igualar todas as escolas.

Também a escola é identificada por fatos como: participação ou “prêmios” recebidos e eventos promovidos pelos órgãos públicos, destaque no índice de aprovação ou não dos alunos, ou ainda outros fatos como a utilização constante do espaço de clubes ou igrejas da comunidade. Também a escola é identificada pelo índice de violência que delimita o entorno do espaço escolar. Nesse sentido, a “eficácia” da escola insere-se mais na legitimidade e sanção que conferem tradição. Ela se insere numa cultura técnica e simbólica ancorada numa história datada. Esses fatos, geralmente, são apresentados como absolutos, congelados, fixos, imutáveis. Ao se identificar a escola ancorada numa história datada, desconsideram-se as micro-histórias que se efetivam em cada escola, sempre recriadas pelos indivíduos e coletivos, conforme exprime a diretora-adjunta:

Você tem seiscentos escolares, pessoas completamente diferentes, alunos vindos assim... de famílias que pensam diferente e quando você está na direção [...] você fica o tempo todo buscando por pontos em comum desse grupo e a partir desse ponto você vai fazer o seu trabalho. [Depoimento].

Isso aponta para o fato de que essa “unidade” é o resultado de um complexo funcional de inter-relações: um espaço organizado e em permanente tensão entre os escolares, as famílias e os trabalhadores da escola. Os coletivos das escolas, a partir de suas experiências de trabalho e das normas

---

<sup>57</sup> Encontramos a expressão “unidade escolar” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [Lei N° 9394/96—Art.15]. Essa expressão, para se referir à escola, é comum no Município do Rio de Janeiro[RJ], veja RESOLUÇÃO-SME N° 684/2000 e também no município de Cuiabá[MT].

anteriores, criam suas próprias normas, descobrem e mesmo ensinam os conceitos descobertos. Temos assim, segundo Y.Schwartz, a norma como um conceito numa dimensão de horizonte e não concebida como um dado pronto, “natural”, que se impõe do exterior, tentando igualar o concreto ao abstrato<sup>58</sup>.

A diretora-adjunta ao pontuar que “quando você está na direção [...] você tem que ficar o tempo todo buscando por pontos em comum desse grupo”. Corporificam-se, no cargo, as atividades, abstraído-se o trabalhador que realiza a atividade. A abstração do trabalhador é norma do trabalho prescrito que tenta enquadrar as atividades do trabalho humano num modelo, fazendo de suas normas o referente absoluto para todos na situação de trabalho.

Mas, como pensar que, na direção da escola [diretora, diretora-adjunta e coordenadora pedagógica respectivamente], não são trabalhadores que fazem parte de um coletivo de trabalho? Ou como e por que pensar que cabe apenas à direção o processo de articulação/desarticulação da unidade escolar?

Pensamos que a articulação/desarticulação da escola corporificada no cargo de direção oculta as situações reais de trabalho nesse espaço. Como não considerar a presença real de seiscentos escolares diferentes? Segundo Y.Schwartz, para o trabalhador, seu trabalho não se apresenta como algo abstrato; para ele, o momento decisivo é sua atividade que se manifesta por gestos, ações, expressões que se inscrevem nas relações do indivíduo consigo mesmo e com os outros. O trabalho é fonte de microatividades concretas.

---

<sup>58</sup> Yves SCHWARTZ. *Expérience et connaissance du travail*, 1988.

Considerando a interdependência das funções, as atividades reais dos trabalhadores que formam a direção e de todos os demais segmentos da escola não podem ser recobertas pelo termo “unidade”.

N.Elias destaca que relações de proximidade, de vizinhança, de distanciamento, como também relações de ordem, como acima e abaixo, coexistem na organização dos espaços sociais e representam as características de uma dada sociedade. As formas de organização dos espaços sociais são mutáveis, uma vez que são constituídas por tensões exercidas por pessoas, sobre outras pessoas e sobre elas próprias<sup>59</sup>, daí então podemos compreender as singularidades dos diferentes coletivos que caracterizam particularmente cada escola e compreender o permanente processo de renormalização que pertence à história de cada coletivo.

Acrescenta Y.Schwartz que, em cada coletivo, há sempre a invenção dos trabalhadores que se apóia nas heranças, nas experiências, nas afinidades de cada indivíduo singular, um coletivo real em relação ao sistema de relações prescritas. Uma entidade coletiva “*capaz de inovação, capaz de se dar regras e não somente de a elas se submeterem*”<sup>60</sup>.

O coletivo se apóia e se constitui no percurso de cada um e só existe nas dimensões individuais ressingularizadas, ao mesmo tempo. Isso é explicitado pela diretora-adjunta quando afirma que “*são seiscentos escolares,*

---

<sup>59</sup> Norbert ELIAS. *A Sociedade de Corte*, 1995.

<sup>60</sup> Dominique EFROS; Marcelle DUC; Daniel FAÏTA. Travailler ensemble? In: *Reconnaissances du Travail, pour une approche ergologique*. 1997, p.41.

*[...] famílias que pensam diferentes [...] você tem que ficar o tempo todo buscando por pontos em comum desse grupo e fazer o seu trabalho.”*

A entidade coletiva reconfigurando permanentemente a situação de trabalho, expressa sua capacidade de modificar as normas antecedentes. Ela é dotada de uma coerência interna com capacidade de modificar essas normas. Segundo Y.Schwartz, a entidade coletiva

exprime a necessidade de se colocar em busca, em qualquer circunstância dos enquadramentos, dos graus de intensidade, dos canais de troca, das zonas aproximativas espaciais e temporais, dos valores partilhados mais ou menos implícitos [...] dos circuitos sinérgicos por onde transita toda eficácia industriosa<sup>61</sup>.

Vemos assim, de acordo com Y. Schwartz que o coletivo de trabalho jamais se define *a priori*. Assim, os contornos da “**entidade coletiva**” não são transparentes e sua natureza e mudança são muito variáveis. As transformações locais que se operam dentro das atividades conduzem a uma autoprescrição que impulsiona o interior dos coletivos. Essa autoprescrição é uma forma de prescrição da autonomia relativa dos sujeitos<sup>62</sup>.

O resultado do trabalho, na escola, depende diretamente da qualidade das relações do conjunto de indivíduos envolvidos nas atividades. Essa qualidade das relações, que se relaciona com o uso de si, não pode ser antecipada por normas, ela depende de um entendimento que se instaura ou

---

<sup>61</sup> Marcelle DUC. *Compétences, prescription floue et dimension collective du travail: une étude des ouvriers et de son encadrement sur les chantiers du bâtiment*. Tese de Doutorado. Université de Provence. Aix-Marseille I. Aix-en-Provence, 1996. p.119. nota 126.

<sup>62</sup> Idem , p.120. nota 127.

não em seu núcleo. Um elemento não técnico<sup>63</sup> tem uma pertinência direta sobre o que chamamos, na escola, de normas burocráticas.

Podemos então considerar o coletivo de trabalho na escola como um complexo relacional de funções dado pela interdependência da atividade dos trabalhadores em direção ao passado e ao futuro<sup>64</sup>. A natureza da dimensão coletiva do trabalho apresenta-se como fator de mudança, considerando aí, os embates entre trabalho real e trabalho prescrito e as dramáticas do uso de si. Vemos que coexistem, em permanente tensão, a gestão dos sistemas de ensino e a gestão singular própria dos indivíduos em cada escola.

A dimensão coletiva altera-se freqüentemente e no mesmo ritmo de mudanças que caracteriza o espaço escolar. Entre tantas alterações, destacamos o movimento dos alunos que chegam à escola e com eles suas histórias e de suas famílias; o movimento de professores e demais funcionários que circulam entre as escolas e com eles a herança de outros coletivos que se fundem permanentemente em um novo coletivo. Essa freqüente alteração, singularidade de cada escola, não é capturada por elementos técnicos e nem transposto a outros por um ou mais indivíduos.

---

<sup>63</sup> Yves SCHWARTZ. Trabalho e uso de si. In: *Pro-Posições*, 2000, p.7. Tradução do original em francês, Travail et usage de soi. In : *Travail et Philosophie: convocations mutuelles*, 1992.

<sup>64</sup> Norbert ELIAS. *Introdução à Sociologia*. Lisboa, Edições 70, 1999.

#### 4. As experiências individual e coletiva como pólos de construção de conhecimentos

Como apontamos anteriormente, a abordagem ergológica tem, como ferramenta fundamental, o dispositivo a três pólos para pensar a atividade concreta de trabalho e nela, a relação entre o conhecimento e a experiência.

Em relação à experiência, Y.Schwartz nos alerta quanto ao sentido dessa palavra, distinguindo-a da palavra “experimentação”. Segundo esse autor, a experimentação supõe conceitualização. Essa conceitualização situa-se no pólo não-temporal e, em suas generalizações e reproduções de leis ou de modelos, torna possível todo o julgamento das situações singulares.

A experiência, ao contrário, situa-se no pólo histórico. Ela comporta conhecimentos investidos na atividade de trabalho, diferentes dos conhecimentos “formulados em seqüências lineares”<sup>65</sup>. A atividade de trabalho, tal como assinala Y.Schwartz, desenvolve-se a partir do diálogo entre os saberes da ordem dos conceitos e os saberes da ordem da experiência.

Tomemos a situação de trabalho - centro de estudo, com data e tema prescritos pela Secretaria Municipal de Educação. As docentes-trabalhadoras<sup>66</sup> [diretoras, diretoras-adjuntas, coordenadoras e professoras] de duas escolas

---

<sup>65</sup> Yves SCHWARTZ. Discipline épistémique, discipline ergologique: paideia e politeia., In: *Manières de penser, manières d’agir en education et en formation*, 2000, passim.

<sup>66</sup> Nesse estudo, utilizamos a expressão “docentes-trabalhadoras” para designar o conjunto de professoras, sem distinção da função no interior da escola. Ao nos referirmos, especificamente, à atividade de trabalho de cada uma, apoiamo-nos nos termos que designam as funções de: diretora, diretora-adjunta, coordenadora e professora.

organizam, em conjunto, uma visita ao Espaço Ciência Viva<sup>67</sup>, em 31/03/2000.

As trabalhadoras foram recebidas pelo Coordenador do Espaço Ciência Viva que explicou como funciona esse espaço e seus objetivos. As docentes-trabalhadoras<sup>68</sup> justificaram a opção pela visita, lendo em voz alta, cada uma e de modo aleatório, parte de fragmentos de dois textos sobre o ensino de ciências. Após a leitura, comentaram o texto, relacionando o seu conteúdo com o momento da visita. O primeiro texto é retirado da Multi-educação Núcleo Curricular Básico e o segundo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que destaca: *“mostrar a ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo”*. [Parâmetros Curriculares Nacionais–Vol.4].

Vemos, no segundo texto, a prescrição, que é da ordem dos conceitos, a qual valoriza um conhecimento *a priori* da situação de trabalho. Vemos também as docentes-trabalhadoras justificarem a visita ao Espaço Ciência Viva. Elas verbalizam sua atividade de trabalho que *“se efetiva entre isso que seria da ordem de um pensamento movido pelas urgências vitais e industriais”*

---

<sup>67</sup> O Espaço Ciência Viva, desde 1983, vem promovendo eventos em praças públicas, clubes, escolas, congressos e instituições de ensino e pesquisa. Em 1987 foi aberto ao público com sede situada à Avenida Heitor Beltrão, 321- Tijuca, Rio de Janeiro. O Espaço Ciência Viva tem estruturado mais de 50 módulos de atividades experimentais em várias áreas das ciências naturais. O cerne da filosofia de trabalho é a participação: é preciso mexer, sentir, olhar e fazer com as próprias mãos, para fazer ciência.(Diário de campo).

<sup>68</sup> As atividades desenvolvidas pelas docentes-trabalhadoras, no Espaço Ciência Viva, será retomada no capítulo seguinte mediante a análise da imagem fotográfica como apreensão da situação de trabalho.

*e a ordem do lingüístico, com suas regras de linearidade, sucessões, oposições e suas normas imanentes*<sup>69</sup>.

As normas em função das quais, pela palavra, as docentes-trabalhadoras justificam a visita ao Espaço Ciência Viva são por elas redefinidas e recentradas em torno delas. Nesse sentido, as normas *“têm parte ligada às heranças culturais, políticas, aos debates e projetos de vida em que cada um deles se reconhece em um momento particular”*<sup>70</sup>.

Assim, o texto prescrito constitui-se num momento de atividade de um trabalhador com suas incertezas e insatisfações. Ele, a partir dos questionamentos que coloca a si mesmo e aos outros, constrói suas hipóteses. Há, portanto, uma tensão permanente entre a linguagem da ordem do vivido, devido à infidelidade do meio, que é movida pelo pensamento que se decompõe e recompõe através das palavras, e a linguagem da ordem do lingüístico, com textos escritos com capacidade de generalizar, formalizar e cristalizar conceitos e a ciência.

Na situação de trabalho na escola, espaço do domínio da linguagem da ordem do lingüístico, coexiste “uma linguagem da ordem do vivido”, considerada no domínio do empírico e recusada nas ciências científicas<sup>71</sup>. Do embate entre os conceitos cristalizados nas linguagens e as palavras, ou seja, o trabalho prescrito e o que se vive e o que se experiencia também descrito pela linguagem, é que novos conhecimentos vão se construindo.

As docentes-trabalhadoras, durante a visita, a partir da leitura e

---

<sup>69</sup> Yves SCHWARTZ. Concepts, expérience, travail et langage. In: La pensée 275, mai -juin, 1990, p.64.

<sup>70</sup> Ibid, p.65

<sup>71</sup> Yves SCHWARTZ. Concepts, expérience, travail et langage. In: La pensée 275, mai -juin, 1990, p.64. Ibid, p.63.

discussão inicial dos textos, começaram a observar, a descobrir e a experimentar as experimentações, tais como: *tangram*, *sala distorcida*, *jogos com espelhos*, *microscópio* e outros jogos. Tais experimentações foram realizadas por indivíduos em momentos e configurações diferentes, isso sem levar em conta que, devido ao uso e ao desgaste do material empregado nas experimentações, essas exigem reelaborações, retrabalho de monitores com experiências diferentes.

As experimentações supõem uma conceitualização que nos reenvia a saberes armazenados, a um pólo não-temporal, a generalizações. Reenviamos, enfim, às normas antecedentes, à sua produção de conhecimentos, sendo esses, concebidos como prontos e acabados, aí não reconhecendo os indivíduos nesse processo e nem os limites da validade e as condições históricas desses conhecimentos.

A experiência, segundo Y. Schwartz, ao contrário, inscreve-se na dimensão histórica, entendendo que a *"inteligência humana não domina – inteiramente – o desenvolvimento de uma situação"*<sup>72</sup>. A experiência não anula o aspecto singular da situação nem os seres humanos. Ela é o núcleo que abriga o debate obscuro de todo trabalhador consigo mesmo, numa configuração sempre específica. A experiência nos reenvia, portanto, ao singular, ao pólo da história.

---

<sup>72</sup> Yves SCHWARTZ. Le travail comme expérience et les critères du taylorismo. In: *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*, 2000.

No desenvolvimento de suas atividades no Espaço Ciência Viva, as docentes-trabalhadoras reagem de diferentes maneiras: alegria diante das descobertas ou redescobertas, concentração diante do desafio dos jogos, dizendo:

Aposto que meus alunos num instante descobririam a resposta.

Gente!!! Não consigo fazer!! Estou pior que as crianças. [Diário de campo].

Convocada pelo meio, a professora, através da palavra, imputa a si mesma uma deficiência veiculada no uso dos conceitos, que seria tolerada, talvez nos alunos. Essa “relação indecisa da linguagem”<sup>73</sup> traz, em seu interior, processos inteligentes de pensamentos. O movimento entre as palavras exatas “científicas” e as palavras imprecisas da atividade industriosa expõe as lacunas e imprecisões dos conceitos generalizadores do trabalho prescrito.

A antecipação da atividade ajustada a sua conceitualização e à conceitualização ajustada à atividade instituem um espaço onde é adequação, para ser provisória. Essa provisoriedade nos reenvia à natureza mesma de todo ato de trabalho ou de produção social: *“a experiência vivida e ativa do trabalho não pode jamais ser adequadamente pré-descrita no instante por ajustamentos de palavras, de seqüências de frases, porque toda configuração de atividade é sempre em parte inédita”*<sup>74</sup>

---

<sup>73</sup> Yves SCHWARTZ. Concepts, expérience, travail et langage. In: La pensée 275, mai-juin, 1990, p.63

<sup>74</sup> Yves SCHWARTZ. “C’est compliqué”. Activité symbolique et activité industrielle. In: *Travail et Philosophie: Convocations mutuelles*, 1992, p.74.

As docentes-trabalhadoras não, satisfeitas com a deficiência no uso dos conceitos pelos membros agrupados, decidiram chamar uma outra trabalhadora:

Vamos chamar a E, para ver se ela consegue encontrar a resposta. [Diário de campo].

Nessa situação, experimentam a si mesmas e, nas relações que entretêm com o outro, convocam conhecimentos das disciplinas presentes nas diferentes formações. No diálogo que travam entre si, reconhecem e discutem suas próprias dificuldades e as dos alunos.

Podemos aí considerar, de um lado, o processo de [re]construção do conhecimento de cada indivíduo e do coletivo e, de outro lado, reinterrogar sobre a expressão tão comum no espaço escolar “troca de experiência”. Inicialmente, a palavra “troca” pressupõe transferência mútua e simultânea de coisas entre seus respectivos donos. Nesse sentido, a “troca de experiência” é concebida como acúmulo de conhecimentos prontos, adquiridos em um único momento da formação. Mas é a experiência vivida que se troca? Ou através de palavras expressamos um conhecimento construído em nossa atividade de trabalho?

Destacamos assim que a expressão “troca de experiência”, utilizada pelas docentes-trabalhadoras, pressupõe um diálogo que se estabelece entre elas, quando cada uma, através da palavra, estabelece relações entre os

acontecimentos não presentes ligando-os ao que está, efetivamente, presente no aqui e agora. Assim, nas noções expressas pelo trabalhador, no uso que faz de si mesmo, sobre aquilo que viveu e diante do que o meio de trabalho lhe propõe, circulam valores *“ligados às heranças culturais, políticas e heranças ligadas aos projetos de vida de cada um”*<sup>75</sup>. Assim, a experiência por ser histórica, não pode ser “trocada”, uma vez que é história de vida. Ela é o resultado dos julgamentos, escolhas e possibilidades do trabalhador no uso que faz de si mesmo na sua atividade de trabalho.

Nesse sentido, ancorados nas idéias de Y. Schwartz, pensamos a experiência como um conceito de horizonte, de heranças, profundamente ligada às atividades de trabalho. Na escola, essa experiência é circunscrita a todos os que vivenciam a situação de trabalho, passando desde a diretora, à merendeira, servente até aos alunos.

Se tomarmos a situação de trabalho na escola, inserida na rede de ensino no Município do Rio de Janeiro, vemos, por um lado, que os trabalhadores são permanentemente remanejados entre escolas de bairros diferentes, com quantidade de trabalhadores, de salas e turnos diferentes. Desse modo, depreende-se que a experiência dos trabalhadores é plural, dada pela singularidade de cada configuração. Essa pluralidade de experiência é núcleo permanente de [re]construção de conhecimentos, conforme a expressão da merendeira:

---

<sup>75</sup> Yves SCHWARTZ. Concepts, expérience, travail et langage. In: *La pensée* 275, mai-juin, 1990, p.65.

Quando eu entrei, eu só descascava legumes e limpava frango, porque as mais antigas faziam a merenda [...] depois eu fui pegando o ritmo da quantidade. No começo foi difícil porque em casa eram dois copos de arroz, mas aquelas panelonas... eram dez quilos de arroz, cinco de fubá...depois peguei rapidinho e, quando troquei de escola, mesmo com um número menor de alunos, eu já tinha a idéia das medidas, peguei rapidinho. [Depoimento].

Destaca-se que a pluralidade de experiência, como núcleo permanente de conhecimento, efetiva-se no interior das configurações dos coletivos de trabalho, incluindo aí os alunos, conforme explicita a professora:

É, cada turma te ensina muitas coisas, não é? Você vai adquirindo experiências e melhorando o seu trabalho. [Professora T], [Depoimento].

Esses conhecimentos, construídos pelo trabalhador na sua atividade de trabalho, através das suas inseguranças e embaraçamentos, não são fixos, nem rotulados ou examináveis. Nesse processo permanente de construção de conhecimento, o trabalhador, no uso que faz de si, encontra meios de comunicar-se e de orientar-se frente à convocação posta pela infidelidade do meio, a fim de julgar e escolher o encaminhamento mais adequado à situação. Dessa forma, a situação de trabalho na escola, como em qualquer outra situação, reenvia-nos ao pólo I, pólo não-temporal dos saberes armazenados, relacionados aos saberes disciplinares, ao pólo II, pólo histórico das competências industriais que abarcam o conhecimento construído na

experiência, e ao pólo III, pólo ético, epistemológico que explicita, no produto do encontro entre o primeiro e o segundo pólo, as escolhas do trabalhador.



## Capítulo II

---

### [Re] Configuração do campo empírico: a escola

Tomamos o termo configuração, tal como utilizado por Y.Schwartz<sup>76</sup>, como forma de abordar o caráter mutável dos meios de trabalho, criados pelo conjunto de trabalhadores. Esse autor aponta que a configuração é o ato de trabalho em si e que, através do trabalho prescrito, não há como antecipar novas configurações. Questões e novas escolhas são postas ao trabalhador em cada configuração que ele vive, através do uso que faz dele mesmo, experimentando também seu ser.

As configurações, como assinala N.Elias<sup>77</sup>, formam um trançado, não rígido, de tensões em que trabalhadores da escola e alunos, médico e doente em um grupo terapêutico, trabalhadores de um escritório ou de uma fábrica formam configurações, tais como os habitantes de uma cidade ou de um país com cadeias de interdependências maiores e mais diferenciadas.

Optamos em utilizar o termo configuração, acrescido do prefixo latino [re] que denota movimento, ou seja, tornar a configurar, dado o caráter mutável das configurações que caracterizam o meio de trabalho. O movimento das configurações não é apreendido por modelos conceituais.

---

<sup>76</sup> Yves SCHWARTZ. Travail et usage de soi. In: *Travail et Philosophie: convocations mutuelles*, 1992, passim. Texto publicado no Brasil como: Trabalho e uso de si. In: *Pro-Posições*, UNICAMP, Campinas, 2000.

<sup>77</sup> Norbert ELIAS. *Introdução à Sociologia*, 1999, passim.

Nesse sentido, a inserção da pesquisadora na escola altera sua configuração, o que não lhe autoriza nenhuma colocação *a priori* de modelos conceituais ao encontro das atividades humanas que são históricas e, portanto, não antecipáveis e sempre por redescobrir, o que não significa que a pesquisadora não esteja acompanhada de modelos conceituais, ou seja, normas antecedentes sobre as atividades dos trabalhadores da escola.

Podemos assim compreender que o campo empírico, tal como se encontra organizado no momento de um estudo, apresenta configurações caracterizadas pela atividade de indivíduos em relações e, portanto, domínio do coletivo. Podemos pensar, igualmente, que essas configurações têm suas amarras em outras configurações e, portanto, domínio do processo histórico da sociedade.

Nosso campo empírico de pesquisa, a escola, remete-nos a um local de formação de pessoas, de vidas e de valores profundos, tais como o acesso ao saber e aos bens culturais, denominados por Y.Schwartz de valores sem dimensão.

Os valores sem dimensão referem-se às normas gerais tais como saúde, educação e vida, que não são mensuráveis ou hierarquizáveis<sup>78</sup>. Esses valores se situam no pólo do político. O político surge como debate local das normas, remetendo aos valores em jogo no social. Os valores sem dimensão são permanentemente tratados, retratados e até maltratados em toda atividade de

---

<sup>78</sup> Yves SCHWARTZ. Travail et politique. In: *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophie*, 2000, p.637.

trabalho em que está em jogo o bem comum<sup>79</sup>.

Buscamos, nesse estudo, colocar, num primeiro plano, outros espaços da escola em que se efetiva a construção do conhecimento [valor sem dimensão] por todos os trabalhadores. Essa construção do conhecimento na escola, muitas vezes, reduz-se a sala de aula. Nesse capítulo, apresentamos a Escola Municipal Professor Affonso Varzea, nosso universo de pesquisa, e nela a interdependência dos trabalhadores dada pela cadeia das funções.

Apresentamos a escolha do campo empírico, tendo como referência as transgressões vividas por nós, enquanto trabalhadora, na configuração desse coletivo por um período de seis anos e do qual nos sentimos herdeiras em nossa forma de desenvolver nossas atividades de trabalho hoje.

Ainda apresentamos, na coleta dos dados, a observação como fonte de apreensão das múltiplas atividades de trabalho e a interdependência entre elas na situação ou meio de trabalho. Efetuamos nossa observação através do diário de campo, fotografias, sessões de filmagem e discussões coletivas. Inicialmente, reinterrogamos essas fontes fundamentadas na abordagem ergológica centrada no enigma da atividade humana. Em seguida, procuramos dar visibilidade a partes das atividades que, centradas nos pólos valor e meio ou situação de trabalho, comandam a ação dos trabalhadores. Destacamos a situação de trabalho na escola e nela a construção do conhecimento efetivada nas relações que se travam entre os saberes socialmente armazenados e os

---

<sup>79</sup> Yves SCHWARTZ. O autor destaca a diferença entre os termos “político” e “política”, isto porque a “política se situa em um universo dominado por valores mercantis, suscetível de se medir” [p.637]. Também, segundo o autor, a política se apóia sobre o saber das ciências e dos especialistas. P.636-637.

saberes construídos nas experiências vividas pelos trabalhadores.

Finalmente, destacamos os depoimentos dos trabalhadores, privilegiando a experiência de cada um, objetivando apreender, nas singularidades, os significados e heranças a que cada trabalhador se sente ligado, ao desenvolver suas atividades de trabalho.

### **1. O Campo empírico: Escola Municipal Professor Affonso Varzea<sup>80</sup>**

A escola remete-nos a um espaço de relações entre indivíduos em atividade de trabalho, cujo objeto, o conhecimento, é construído na relação do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com o mundo, tal qual destacado por N.Elias e Y.Schwartz, conforme foi mencionado anteriormente.

Os trabalhadores da Escola Municipal 03.12.27<sup>81</sup> Professor Affonso Varzea-Rio de Janeiro estão no centro da investigação. Essa escola se encontra situada na Avenida Itaoca s/nº, região denominada, pelo poder público, de Complexo do Alemão, devido ao agrupamento de dezesseis favelas entre os bairros de Inhaúma e Penha, na cidade do Rio de Janeiro.

A referida escola começou a funcionar em agosto de 1986, com classes de alfabetização e de primeira série até 1993. A partir de 1994, ampliou-se, progressivamente, o atendimento até a quarta série do ensino fundamental. Em 1999, a Prefeitura do Rio de Janeiro iniciou a ampliação das instalações da

---

<sup>80</sup> Acesso ao campo empírico conforme autorização da Secretaria Municipal de Educação, Departamento Geral de Educação, em março de 2000. A utilização do nome da escola foi autorizada pela Diretora, em outubro de 2002.

<sup>81</sup> Numeração que identifica a escola no sistema público de ensino do Município do Rio de Janeiro.

escola, tendo em vista, o acesso à mesma, da população em idade escolar do Complexo do Alemão. Assim, ao término do ano letivo de 1999, a Escola Municipal Professor Affonso Varzea foi transferida para o prédio da Escola Municipal Rubens Berardo, no mesmo bairro.

Como acomodar duas escolas num mesmo prédio? Adaptações foram necessárias para as duas escolas. Destaca-se a precariedade das condições de trabalho, por ocasião da reforma: os trabalhadores da Escola Municipal Professor Affonso Varzea que realizavam as atividades de registro, guarda dos documentos, almoxarifado e atendimento ao público, foram acomodados no terceiro andar da Escola Rubens Berardo, num espaço adaptado e reformado [ex-banheiro de alunos] e na metade do espaço de um auditório. O horário contratual de trabalho dos referidos trabalhadores inicia-se às 7h.

Para a acomodação dos alunos, a solução encontrada foi a alteração do seu horário de atendimento. Todas as turmas da Escola Professor Affonso Varzea, passaram a ser atendidas das 15h. às 19h. Mas devido à localização da escola no Complexo do Alemão, região extremamente violenta, constituída pelo agrupamento de dezesseis favelas, conforme apontado, onde têm lugar a precariedade do serviço público e os constantes tiroteios nos arredores da escola, essa alteração de horário causou preocupação junto aos trabalhadores da escola e aos pais.

O atendimento até às 19h, levou os trabalhadores a se organizarem para todos saírem da escola num mesmo horário e assim permaneciam na escola até a saída do último aluno. Algumas vezes, os responsáveis se atrasavam e

havia alunos que permaneciam na escola até depois das 19h, lá permanecendo, em algumas ocasiões, até 21h. Esse atraso dificultava a saída em grupo, dividia os trabalhadores e aumentava a insegurança. Em decorrência dessa situação, houve a luta dos trabalhadores em assegurarem suas próprias vidas e a dos alunos, bem como ocorreu a mobilização dos pais que pressionaram a 3ª-CRE [3ª Coordenadoria Regional de Educação]. Isso culminou com a redução da carga horária dos alunos, que passaram a ser atendidos de 14h. às 17h30min.

Ainda nesse contexto, num total de quatorze professoras regentes de turma que iniciaram o ano letivo de 2000, duas professoras deixaram a escola, assumindo as respectivas turmas a coordenadora pedagógica e, por um período, a diretora-adjunta, substituída por outra professora em dupla regência [dr], quarta professora de uma turma no ano. Havia, então, quatorze professoras regentes de turma no ano letivo de 2000. Quatro faziam parte do quadro permanente da escola e dez duplicavam o tempo de trabalho contratual<sup>82</sup>. Essa duplicação, denominada “dupla regência – [dr]” é norma prescrita pela Secretaria Municipal de Educação, que tem como objetivo suprir a falta de professores no município.

Ao considerarmos as relações entre as pessoas emaranhadas nos acontecimentos do mundo e aqui, particularmente, nos acontecimentos da

---

<sup>82</sup>Cf. Yves SCHWARTZ. Tempo de trabalho contratual é aquele juridicamente subordinado e regulado pelo tempo quantitativo marcado pelo relógio, diferente do tempo de atividade de trabalho [Conferência realizada pelo referido autor – “O trabalho e o tempo”, em 22/11/01 no Hotel do Département-Marseille-França]. Cf. também Yves SCHWARTZ. Concordance des temps? Le travail, le marché, le politique, *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*, 2000, p.505-516.

escola, consideramos que as funções de seis trabalhadores da escola [uma diretora, uma diretora-adjunta, uma coordenadora pedagógica, um servente, um agente de administração e uma merendeira] dão-se na interdependência com as funções dos quatorze professores e dos quatrocentos alunos, interdependência essa que se faz ancorada nas atividades de trabalho e na multipolaridade de todas as funções<sup>83</sup>.

Segundo N.Elias, todas essas funções interdependentes, as do diretor, diretor-adjunto, alunos, professoras, servente, merendeira, agente de administração são funções que um indivíduo exerce para outros indivíduos. Cada função está relacionada a terceiros; *“depende das funções deles tanto quanto esses dependem dela”*<sup>84</sup>. Cada pessoa singular está presa a outras pessoas, ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas que as prendem, assim como todas as demais são elos nas cadeias que as prendem. Essas cadeias, embora não visíveis, são variáveis, mutáveis, reais e fortes.

A escola que constitui o universo da investigação encontra-se situada no Complexo do Alemão. E conforme apontamos acima, é um espaço, predominantemente, violento. É fato que, durante vinte anos de trabalho, vivenciamos muitos tipos de violência confinados nas escolas e nas favelas. Hoje, a violência, ao ultrapassar os limites das favelas, mobiliza um número maior de setores da sociedade. Nesse contexto a diretora, numa reunião, assinalou:

---

<sup>83</sup>Norbert. ELIAS. O autor destaca que o conceito de função deve ser compreendido como um conceito de relação. Só podemos falar de funções sociais quando nos referimos a interdependências que constroem as pessoas, com maior ou menor amplitude. In: *Introdução à Sociologia*, 1994, p.84.

<sup>84</sup>Norbert Elias. *A Sociedade dos Indivíduos*. 1994, p.23.

O diretor X, que é da saúde escolar, me disse que nossa escola está indicada para uma entrevista cujo tema é violência na escola. Quando ele falou isso, perguntei:

– Mas X, você acha que a nossa escola é violenta? Ele respondeu:

– Não, exatamente, o contrário. Exatamente, pela localização dela, e ser uma escola como ela é. [Diário de campo].

Não desconsideramos os tipos de violência presentes na escola e em seu entorno. Todavia o foco central de nossa análise e reflexões na escola é a atividade de trabalho como processo de construção de conhecimento, em que o caráter mutável das atividades, as quais tecem as cadeias, é compreendido na perspectiva ergológica, perspectiva essa como a concebe Y.Schwartz:

toda atividade humana se desenvolve como um entrecruzamento de uma trama, [registro 1] e de uma cadeia [registro 2] [...]; a trama se situa no pólo dos conceitos, das ferramentas, das regras tendencialmente armazenadas e codificadas; a cadeia se situa no pólo que se gere e se renova no interior das dinâmicas das atividade locais concretas<sup>85</sup>.

## 2. A escolha do campo empírico

Vinte anos de atividade de trabalho em escola das séries iniciais. Quantas escolas percorridas!!! Quantas configurações vividas!!! Por que em alguns espaços de trabalho nos sentimos como se lá estivemos de “passagem” e em outros ainda nos sentimos presentes, mesmo lá não estando?

---

<sup>85</sup>Y. SCHWARTZ. Discipline épistémique, discipline ergologique: paideia et politeia. *Manières de penser, manières d’agir en éducation et en formation*, 2000, p.45.

História, toda atividade de trabalho, toda aprendizagem, toda organização do trabalho são encontro de histórias singulares que não estão separadas dos quadros históricos mais amplos<sup>86</sup>, histórias singulares constituídas pelas decisões dos indivíduos ao realizarem suas escolhas.

A opção pelo espaço empírico do presente estudo está relacionada a nossa história singular de trabalho, ancorada em torno da entidade coletiva que é a Escola Municipal Professor Affonso Varzea. Desta forma, a escolha da escola deu-se por quatro motivos: primeiro, por ser uma escola de séries iniciais, o nosso campo de pesquisa desde 1989; segundo, por ser um espaço em que, durante vinte anos de atividade de trabalho, na rede pública de ensino, não unicamente na escola citada, a pesquisadora constituiu-se em trabalhadora, configurando vários coletivos de trabalho e, terceiro, porque participamos, durante o período de 1986 a 1992, do coletivo de trabalho dessa escola.

Justificamos o quarto motivo da escolha porque ele está fundado nas configurações e experiências singulares vividas e registradas em nossa memória, das quais nos sentimos herdeiras. Assim é que, das treze escolas nas quais desenvolvemos nossas atividades de trabalho durante vinte anos, sentimo-nos herdeiras de três entidades coletivas. Nessas, ainda hoje, temos o sentimento de que nos encontramos presentes nelas e elas em nós. Portanto, são nessas entidades constituídas de múltiplos projetos singulares que ancoramos nossa forma de desenvolver nossas atividades de trabalho. Das três

---

<sup>86</sup>Yves SCHWARTZ. *Expérience et connaissance du travail*. 1988, p.474.

entidades, uma foi desativada e a escolha entre as outras duas efetivou-se pela facilidade de acesso ao prédio escolar, ambos situados em favelas.

“Transgressão” é o termo que apropriamos de Y.Schwartz<sup>87</sup> para marcar e explicitar alguns processos, estabelecidos pelo coletivo dessa escola, no período em que participamos do coletivo de trabalho da Escola Professor Afonso Varzea. Transgressão que, como aponta Y.Schwartz, processa-se na relação obscuridade-claridade, ou seja, obscuridade para os que estão exteriores à situação vivenciada e claridade para os “transgressores” que elegem determinados valores em detrimento de outros, supondo a emergência de valores sem dimensão, em nome dos quais se produz o bem comum<sup>88</sup>. Há, na transgressão, [re]construção de conhecimentos?

Convocamos, da nossa memória, acontecimentos de situações de trabalho vivenciadas que caracterizam essas transgressões. Já em 1986, produzíamos formas diferenciadas de atividade na escola; por exemplo, diante do debate entre uma norma do DEC<sup>89</sup> e o posicionamento do coletivo, a diretora, impulsionada por esse coletivo e de seu interior, dizia:

Não vamos adotar uma única forma de trabalhar, mas... eu preciso saber como a professora pretende trabalhar e o que se espera como resultado para os alunos; com o DEC, eu resolvo depois.

---

<sup>87</sup>Yves SCHWARTZ. Le juridique et l'industriel. In: *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophie*, 2000, p.439-456.

<sup>88</sup> Ibid, p.439-456.

<sup>89</sup> DEC [Departamento de Educação e Cultura, antigo nível intermediário da estrutura da Secretaria de Educação]; atualmente os níveis intermediários são denominados de CRE [Coordenadoria Regional de Educação].

O debate de valores que cada trabalhador estabelece consigo mesmo e com o coletivo, a partir da tensão permanente entre as normas antecedentes e as experiências singulares, ao mesmo tempo em que ressingulariza as normas, é núcleo permanente da construção de conhecimentos. Esse conhecimento é histórico, é mediado pelo [re]trabalho permanente dos valores na atividade do trabalhador, valores esses que não são independentes de seu [re] trabalho. O conhecimento ao qual nos referimos difere do conhecimento generalizador, reproduzível e suscetível de validação experimental e mostra, ao mesmo tempo, a provisoriedade do conhecimento científico.

Ainda vivenciamos, de forma diferenciada, o processo de escolha de turmas no início do ano letivo, assim resumido, hoje, pela coordenadora ainda presente na escola.

Lembro que uma coisa me marcou muito: foi que as turmas de alunos com dificuldades eram as primeiras a serem escolhidas, independente de turno, de tudo... não importava, era a primeira. Quem se dispõe a trabalhar com esse aluno? Eu achava uma coisa... eu fiquei assim... não é a última que chega na escola não? Isso não é prêmio do último?...E as professoras escolhiam, tinha quem escolhesse<sup>90</sup>. [Depoimento, grifos nossos].

O debate de normas que se estabelecem no interior do coletivo ressingulariza as relações de trabalho e renova-se, assim, uma relação normatizada na rede de ensino, qual seja, a das últimas professoras que chegam à escola para assumirem as turmas tidas como “difíceis”. Na situação

---

<sup>90</sup> Apresentaremos, ainda neste capítulo, como registro das observações do nosso universo de pesquisa, os depoimentos dos trabalhadores obtidos mediante entrevistas gravadas.

apresentada, professores e alunos das turmas “difíceis” encaminham novas normas para suas atividades de trabalho e novos valores vão circulando no interior do coletivo e, nesse movimento, a construção do conhecimento efetiva-se individual e coletivamente. Na escola, espaço em que o aluno, geralmente, é avaliado, tendo por base o conhecimento protocolar, qualificado de normas antecedentes<sup>91</sup>, circula um conhecimento processado na “transgressão” inerente a toda atividade humana.

Também organizávamos, uma vez por semana, um dia de atividade denominado de PIAC [Plano Integrado de Atividades Compensatórias]; nesse dia, todas as professoras trabalhavam com todos os alunos em jogos recreativos, música, história, pintura. Planejavamos as atividades em conjunto, tendo por base os temas definidos em outra ocasião, por nós mesmas, para o bimestre.

As convocações feitas aos trabalhadores da escola, nesse dia, diferenciavam-se porque, durante todo o horário de atendimento aos alunos, havia alunos e professores em atividades fora e dentro das salas de aula, o que não é muito comum na realidade das escolas das séries iniciais. Um servente ficava o tempo todo no portão, atento às pessoas que entravam e saíam da escola, uma vez que a faixa etária dos alunos era de seis a nove anos.

O horário de merenda para as turmas não seguia o horário habitual e as professoras que acompanhavam os alunos no refeitório não eram as mesmas

---

<sup>91</sup>Yves SCHWARTZ. Discipline épistémique, discipline ergologique. Paideia et politeia, *Manières de penser, manières d’agir en éducation et en formation*, 2000, p.52.

dos outros dias da semana. A diretora e a diretora-adjunta atendiam as pessoas que chegavam à escola e, ao mesmo tempo, auxiliavam as professoras. Temos, em nossas lembranças, que todas as professoras conheciam todos os alunos do turno e tinham sempre uma palavra sobre os alunos, os quais as trabalhadoras-docentes atribuíam algum tipo de “dificuldade”. Essas palavras ajudavam sempre no debate sobre a avaliação de tais alunos.

Algumas atividades permitiam que professores e alunos organizassem murais no corredor da escola, contando muitas vezes com a ajuda dos serventes nessa organização. Essa atividade permitia, a cada semana, nova exposição do resultado das atividades dos trabalhadores.

O envolvimento de todos os trabalhadores nessa atividade permitia descobertas mútuas das preferências e criatividade de cada um. Dependendo do tema a ser desenvolvido, algumas vezes, os serventes traziam, durante a semana, para os professores, sugestões, por exemplo, de artesanato e ajudavam na coleta de embalagens, em suas casas ou na escola.

Assim, no movimento que se estabelece entre normas antecedentes e experiências singulares, os trabalhadores reelaboram, individual e coletivamente, novas normas organizacionais do trabalho e, nesse processo, no uso que cada um faz de si, novas apreensões são incorporadas à experiência singular de cada trabalhador.

A professora M<sup>192</sup>, presente ainda na escola, ao referir-se a essa atividade comenta:

Eu gostava, era cansativo, quando eu chegava em casa, dormia até... [risos...], mas eu gostava, os alunos adoravam! Mas, aí depois se tornou, assim... quase uma obrigação, porque a escola cresceu, aí foi acabando.... [Depoimento].

O caráter mutável que caracteriza as configurações mostra, na situação vivenciada, singularidades reais de atividades de trabalho e as transformações próprias do coletivo que, transgredindo as normas vigentes, opta em renovar as não funcionais para o coletivo.

A “transgressão”, nesse sentido, é vista como processo inerente a toda atividade humana de trabalho. A partir dela, o conhecimento de cada trabalhador vai construindo-se num movimento que abarca os conhecimentos protocolares, os conhecimentos das experiências vividas e os valores e normas em constante transformação.

### **3. A observação como apreensão da situação de trabalho**

Constituímos nosso universo de investigação tendo como centro a observação das múltiplas atividades de trabalho e a interdependência entre elas na situação ou meio de trabalho na escola. E essas atividades são as que têm lugar fora da sala de aula. Essa observação exige, necessariamente, a presença do pesquisador nos lugares e durante a realização das atividades.

---

<sup>92</sup>As docentes-trabalhadoras, nesse estudo, são apresentadas pela primeira letra de cada nome. As mesmas iniciais são diferenciadas, aleatoriamente, por um número, tal como apresentado mais adiante nesse capítulo.

Seu registro efetivou-se em cento e oitenta horas de atividade de trabalho, através de anotações, sejam ou não discussões coletivas, no diário de campo, em sessões de filmagens e fotografias.

Guerin [1991] ressalta que a observação é o processo que permite ao observador “*conhecer os elementos de uma dada situação de trabalho*” é um processo que corresponde a escolhas de acontecimentos ligados ao objetivo do estudo. Teríamos realmente como conhecer todos os elementos de uma situação de trabalho? Na perspectiva ergológica desenvolvida por Y.Schwartz , há, na atividade humana, uma parte visível e uma parte invisível, enigma que nunca será totalmente apreendido. Sendo assim, podemos analisar a parte visível da atividade e, através da investigação, tornar visível outras partes, mas sem desconsiderarmos que, na atividade de trabalho, existe um lado invisível não apreendido por nenhum modelo conceitual.

No estudo que desenvolvemos, a observação é entendida como um processo centrado no diálogo, no qual os envolvidos na situação de trabalho expressam seu ponto de vista. Sabendo então que a situação de trabalho na escola envolve um complexo de relações entre pessoas, e pensando no duplo papel das pessoas – em relação consigo mesmas e com os outros, tal como explicitado por N.Elias, no primeiro Conselho de Classe que ocorreu, a diretora apresentou-nos, perguntando aos pais:

Quem lembra da Professora Jurema?

Continuou a diretora:

Então, ela trabalhou em nossa escola durante alguns anos e agora vem fazer um estudo sobre os locais em que aprendemos na escola fora da sala de aula.

Indaga aos pais e aos alunos:

Vocês acham que, na escola, só aprendemos na sala de aula?

Os pais e os alunos responderam que:

A merendeira ensina boas maneiras e que ir ao banheiro para lavar as mãos antes da merenda também é um ensinamento. [Diário de campo].

A resposta dos pais e alunos converge com a questão anteriormente colocada: há um processo de construção de conhecimento que se efetiva na situação de trabalho na escola, o qual não se restringe ao espaço da sala de aula.

O registro dos acontecimentos da situação de trabalho na escola envolveu pais, alunos, professores, diretora, merendeira, servente, agente de administração e outros trabalhadores presentes no espaço escolar. Os espaços destacados foram: a secretaria, o pátio, durante a entrada e saída dos alunos, o

corredor, o refeitório e os espaços da escola onde se realizaram as reuniões denominadas de Conselho de Classe e de Centro de Estudos.

Registramos também os acontecimentos da situação de trabalho na escola, realizados fora do prédio escolar. Vale destacar que as datas das reuniões, publicadas no Diário Oficial, no contexto do calendário da Secretaria de Educação, são momentos específicos em todas as escolas da rede. Essas reuniões foram realizadas em locais diferentes: no Espaço Ciência Viva, em outra escola, num estudo conjunto entre dois grupos de trabalhadores; na 3ª CRE [3ª Coordenadoria Regional de Educação], junto aos trabalhadores do grupo intermediário, na própria escola e também em sala cedida pelo Rotary<sup>93</sup>.

### **3.1.O registro no diário de campo como apreensão da situação de trabalho**

O diário de campo é um instrumento de anotações, comentários, reflexões do pesquisador no seu dia-a-dia. No diário, anotamos observações sobre as relações verificadas, experiências pessoais, enfim, a parte visível das atividades dos trabalhadores. A partir das nossas reflexões e comentários, o diário de campo facilita a atividade de observar, descrever e refletir sobre as singularidades visíveis. No entanto, mesmo com o diário de campo, permanece a provisoriedade do conhecimento sobre o trabalho, porque é ele enigma,

---

<sup>93</sup>Águeda Bernadete UHLE. *Comunhão leiga: o Rotary Club no Brasil*. Tese de Doutorado. UNICAMP, 1991. Segundo a autora, o movimento rotário nasceu em 1905 em Chicago. A idéia de seu fundador, Paul Harris, centrada num trabalho moralmente digno, era a de que homens de negócios deveriam reunir-se periodicamente com o espírito de companheirismo e expandir seu círculo de negócios e relações profissionais. No Brasil, o Rotary Club se instala em 1922, no Rio de Janeiro.

porque não é de todo capturado.

Nesse sentido, a atividade do pesquisador em descrever uma situação de trabalho é complexa e porta equivocidades, uma vez que as palavras, os gestos, as ações, no ato de escrever, são fundados em valores que circulam numa dada configuração.

As incertezas e as equivocidades postas pela atividade de leitura e de reflexão do pesquisador sobre suas anotações, colocam-no num estado de desconforto e também de alerta quanto a determinadas atitudes, impulsionando-o a buscar outros dados.

O diário de campo revela o produto da atividade do pesquisador, expressando seu julgamento frente ao objeto de estudo. Ele também revela o produto da atividade dos demais trabalhadores, apresentado através das escolhas, no uso que cada um faz de si. Assim, registramos as atividades de trabalho desenvolvidas nos diferentes espaços da escola, fora da sala de aula, ou seja, no refeitório, na secretaria e no saguão.

No refeitório, percebemos que alunos e trabalhadores docentes e não docentes, pareciam dominar as normas institucionalizadas, normas antecedentes da referida escola. Após irem ao banheiro e lavarem as mãos, em fila, os alunos aguardavam o sinal da professora para pegarem biscoito e iogurte e sentarem em seus lugares. Esses lugares não eram permanentes mas, na medida do possível, eram agrupados e reservados para os alunos de cada duas turmas, que desenvolviam suas atividades num mesmo momento. Os alunos que traziam lanche de casa não aguardavam na fila. Os alunos de

cada turma pareciam saber que deviam sentar-se agrupados, mas a cada dia a atividade no refeitório exigia que fizessem escolhas no sentido de definirem em que ponto do refeitório iriam agrupar-se.

No refeitório, dada a infidelidade do meio, o indivíduo é convocado a todo momento, o que lhe exige posicionamentos e decisões, por exemplo: um aluno, ao jogar a embalagem de iogurte na lata do lixo, suja a parede, olha para a merendeira e em seguida fala com ela. A merendeira providencia alguns guardanapos de papel para que o aluno limpe a parede, dada a variabilidade da situação e nessa, o uso que cada indivíduo faz de si por si mesmo, não descartamos outras condutas e também as coerções institucionais presentes no espaço do refeitório. É nesse encontro entre normas antecedentes estabelecidas ou não pelo coletivo de trabalho, encontro entre os saberes das normas e os da experiência que se tem a construção de conhecimentos, que é domínio do coletivo de trabalho de uma dada configuração.

Durante o período em que a merendeira está de licença, a diretora distribui a merenda no refeitório. Ela nos apresenta para os alunos da 1ª série através do jogo de adivinhação:

Quem conhece a tia?<sup>94</sup>

Quem sabe o nome dela?

Os alunos dizem vários nomes e a diretora diz:

Está frio, está quente.

---

<sup>94</sup> Paulo FREIRE. *Professora sim, tia não : cartas a quem ousa ensinar* (1993). O autor destaca que "ser professora implica em assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão(...) aceitar a indentificação da professora como tia significa retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente " (p. 11). Cf. também Maria Eliana Novaes. *Professora primária – mestra ou tia*, 1984.

Por exemplo, os alunos falam:

Jussara, Júlia, Judite.

A diretora responde:

Está quente.

Os alunos continuam:

Rosemere, Daniela, Ângela.

A diretora responde:

Está frio.

E assim sucessivamente. Apresenta-nos também dizendo:

Ela veio de "loonge", de São Paulo, para ver a turma mais comportada.

Continuando a apresentação aos alunos da 3ª série, a diretora pergunta:

Quem já ouviu falar em Campinas?

Um aluno responde:

Eu sei onde é, minha tia mora lá. Fica em São Paulo.

Isso, responde a diretora.

Então a tia veio de Campinas - São Paulo.

Nessa atividade de trabalho, dada a variabilidade da situação, alunos e trabalhadores docentes e não docentes, ensinam e aprendem conhecimentos

tanto da ordem do “científico” como da ordem da experiência. Nesse encontro, cada trabalhador e o coletivo vão construindo um conhecimento que tem desenvolvimento e ritmo próprios.

Ainda durante a distribuição da merenda, os alunos colocavam seus nomes numa lista que se encontrava sobre o *freezer*. Faziam suas opções em relação à participação na mostra de dança, para a qual a escola fora convocada a participar. Nesse dia, à medida em que as turmas chegavam ao refeitório, antes de pegarem a merenda, os alunos anotavam nome e turma, numa folha de papel, significando sua concordância em participar da tal mostra de dança. Alguns alunos não colocavam seus nomes, dizendo que não gostariam de dançar; outros diziam que precisavam falar com a mãe. A diretora informou, aos que aguardavam a resposta da mãe, que a lista ficaria a disposição deles até 4/09/2000.

A atividade dos trabalhadores desenvolvida no refeitório da escola apresenta-o como um espaço de coerção social, tal como outro qualquer, mas também como espaço de transgressões, de escolha, de circulação de valores, de diálogo e de construção de conhecimentos.

Na secretaria, após a entrada das turmas, as professoras indicavam um ou dois alunos, inclusive os da classe especial, para pegarem o material da turma na secretaria [uma pasta de plástico com diário e fichas e um arquivo de papelão]. O mesmo encaminhamento era feito ao final do turno pelos alunos, que recolocavam o material no mesmo local e na mesma seqüência. O mesmo ocorreu quanto ao material de uso coletivo como lápis de cor, cola, tesoura,

que são guardados na secretaria. Esse material é utilizado, quando necessário, pelos alunos que, a pedido da professora, pegam a caixa com esses materiais e ao final do turno a devolvem.

Algumas vezes, a diretora encontrava-se em reunião fora da escola e a diretora-adjunta e a coordenadora haviam assumido a regência de turma, devido à desistência de duas professoras da duplicação de tempo de trabalho contratual, dupla regência [dr]. Foi nessa ocasião que se deu essa seqüência de atividades que foi observada, principalmente, na ausência das docentes-trabalhadoras na secretaria.

Diante da proposição da situação de trabalho, meio em que os trabalhadores vivem, observamos que a secretaria não é um local inacessível aos professores nem sobretudo, aos alunos. Podemos inferir que existe uma certa visibilidade do material a ser utilizado pelo coletivo e que todos participam da organização da secretaria da escola. Ressaltamos, nessa configuração, o movimento dos alunos na organização e gestão de outros espaços da escola, não restritas à sala de aula.

No saguão da escola, em sua atividade de trabalho, as docentes-trabalhadoras, ao chegarem, sentam-se ao redor de uma grande mesa, conversam sobre o relatório de cada aluno que elas deverão entregar no próximo Conselho de Classe. Comentam sobre a dificuldade no desenvolvimento dessa atividade, que exige concentração, busca de informações na memória sobre cada aluno, organização do pensamento e clareza no ato de escrever.

A Professora M<sup>1</sup> diz:

Fiquei até as três horas da manhã fazendo relatório<sup>95</sup>.

A Professora R acrescenta:

Passei todo o fim de semana fazendo os relatórios.

As professoras: M, R, P e L, comentam entre si que escreveram “sim”, “não”, “satisfatório”, ou

Copiei a mesma redação de um relatório para outro (...) depois ninguém vai ler mesmo (...) primeiro a dificuldade se coloca para os pais na forma da própria leitura e na qualidade do material. As cópias xerocadas são quase cinza, dificultando a leitura.

Nas dramáticas do uso de si, essas trabalhadoras recriam suas próprias normas de como preencherem tais relatórios. O relatório, tido como atividade simples, norma prescrita pela Secretaria de Educação, está longe de dimensionar o grau de produção de conhecimento dos alunos.

O fato de desenvolver suas atividades de trabalho até as três horas da manhã ou nos finais de semana, remete-nos a reinterrogar o tempo de trabalho do professor na escola das séries iniciais. Questão antiga do ponto de vista das lutas dos educadores por melhores condições de trabalho, porém nos parece que tem sido pensada em relação ao tempo quantitativo, supondo-o

---

<sup>95</sup> Relatório é um documento que a professora deve elaborar para cada aluno, exigência da Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro, segundo a norma antecedente que organiza a escola por ciclo.

desconectado da atividade humana.

Partindo da complexidade de toda atividade de trabalho, Y.Schwartz esclarece que a gestão do tempo de cada indivíduo em direção a sua atividade de trabalho é uma questão de preservação de sua saúde e que o tempo reduzido à produção de mercadoria obscurece a questão da vida.

As variabilidades perceptíveis ou não da atividade de qualquer trabalhador, e aqui das docentes-trabalhadoras das séries iniciais, ocupam um tempo em suas vidas, que, é, por vezes, desconsiderado. Essa desconsideração se inscreve no não reconhecimento da complexidade das relações e das condições necessárias para que o trabalho se concretize.

No caso do relatório sobre cada aluno, não há como negar que ele é um dos caminhos de acesso ao saber. No entanto, tal relatório apresentado como forma quantitativa de justificar, através de quadro estatístico, a aprovação dos alunos, obscurece o tempo de atividade de trabalho necessário ao acesso ao saber que não se enquadra e não se reduz ao quantificável.

Diferente do tempo quantitativo do relógio, o tempo da atividade de trabalho, individual e coletivo, é tempo da vida, do político, do jurídico, tempo dos ajustamentos, das concordâncias internas, tempo das "histórias"<sup>96</sup>.

---

<sup>96</sup> Yves Schwartz. Concordance des temps? Le travail, le marché, le politique. In: *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*, 2000, passim.

Também no saguão, enquanto os trabalhadores aguardavam o horário da entrada dos alunos, circulava entre eles um caderno intitulado “caderno circular”. Esse caderno é utilizado para difundir as normas antecedentes provenientes dos trabalhadores das hierarquias superiores, e também da direção da escola que abriga a Escola Professor Affonso Varzea.

Ainda o “caderno circular” é utilizado para difundir as normas estabelecidas, em reuniões, pelo coletivo de trabalho da própria escola. Essas normas antecedentes são partes das transgressões postas pela infidelidade do meio. Vemos, assim, que as normas antecedentes, o trabalho prescrito são de diversas naturezas. A origem das normas antecedentes é o trabalho real fundado na inteligência dos trabalhadores.

### **3.2. A discussão coletiva como apreensão da situação de trabalho**

Discussão coletiva é o termo que adotamos para caracterizar o enfrentamento posto pelo meio ao trabalhador, no desenvolvimento de suas atividades, durante as reuniões. As discussões coletivas registradas tratam de dois conselhos de classe e de quatro reuniões de grupo de estudo, desenvolvidos durante o período letivo de 2000, totalizando o número de seis discussões.

Utilizamos, como recurso para o registro das discussões, o gravador, que nos foi permitido pelo coletivo de trabalho, quando, na primeira reunião do ano letivo de 2000, apresentamos o objetivo da pesquisa. Todas as discussões

registradas surgiram das normas antecedentes trazidas pela diretora ou por acontecimentos relacionados ao local onde se situa a escola ou acontecimentos mais gerais veiculados pela mídia.

As transcrições foram entregues para um transcritor, sendo revisadas pela pesquisadora e reescritas pelo transcritor. O movimento de ir e vir entre a atividade de ouvir, transcrever, ler, ouvir, reescrever de um e de outro constituiu-se em um exercício de memória, de experiência e de aprendizagem para ambos.

A utilização de um transcritor, segundo Pereira de Queiroz:

tem o inconveniente de não estar ele diretamente interessado pelo conteúdo da fita, e sim pelo salário a receber por motivo da transcrição, pois é pago pela tarefa executada; sendo essa enfadonha e lenta, a tentação é grande de suprimir o que for considerado muito repetitivo ou inútil, a fim de abreviar o trabalho e terminá-lo mais depressa<sup>97</sup>.

Esse argumento se apóia numa concepção de trabalho como execução que desconsidera o trabalhador como ser pensante. No uso que o trabalhador faz de si, a atividade enfadonha e lenta é testemunhada pelo seu próprio corpo, ou seja, pelo mau uso de si, exigindo uma redefinição do uso que cada um quer fazer de si, de acordo com seus possíveis. Desse modo, o transcritor, na atividade de trabalho de transcrição, no uso que faz de si, faz também dessa atividade esse exercício, na relação com o pesquisador e desse com ele.

---

<sup>97</sup> M<sup>a</sup>. I. PEREIRA DE QUEIROZ. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*, 1991, p 81.

No entanto, não desconsideramos os limites para análise e compreensão dos dados que a passagem do material oral para a linguagem escrita traz. São limites postos pela infidelidade do meio, pela perda da entonação, dos gestos e da mímica dos trabalhadores, que não são transcritos. Como afirma Rosa:

Estes limites presentes na passagem de um tipo de suporte, do oral para o escrito, a nosso ver, remetem [...] à presença de singularidades que extravasam ambos os suportes, visto elas serem moventes [...]. E seu movimento não é capturável por nenhum registro, quer o oral, quer o escrito, quer ainda por um modelo teórico<sup>98</sup>.

Assim, é na “dramática do uso de si”<sup>99</sup>, em função da circulação de valores mercadológicos num espaço predominante de valores sem dimensão, que enfocamos parte do que, efetivamente, os trabalhadores fazem na escola, como criam e recriam suas próprias normas no embate que se dá entre o trabalho prescrito e o trabalho real através da discussão coletiva, ou seja: como se dá a construção do conhecimento. A discussão que se estabelece entre o prescrito e o real se impõe através da linguagem. Essas discussões situam-se no pólo político, fazendo evoluir o debate, e aí, a linguagem e o conhecimento.

As discussões coletivas, ao mesmo tempo em que tornam visível parte da atividade de trabalho desenvolvida a partir da palavra, dos gestos, das expressões de aceite ou não das posições em jogo, também nos propõem questões ancoradas em idéias que circulam e dão suporte às transformações,

---

<sup>98</sup> M<sup>a</sup>. Inês ROSA. *Trabalho, não-trabalho, trabalhadores: construindo um projeto coletivo em história oral*, p.9.

<sup>99</sup> Conforme nos referimos no Capítulo I.

postas, hoje, pela nova organização do trabalho, entre elas, competência, autonomia, gestão descentralizada e participativa, que pretendemos desenvolver mais adiante.

Destacamos aqui a reunião realizada em outubro de 2000, quando o texto “**Dom ou exercício**”, do livro ***A produção de textos na escola*** de Antonio Gil Neto, foi o ponto de partida sobre o ato de escrever. Indagamos-nos em que momento, a partir de quem, como e quando sentimos necessidade de escrever?

Durante a reunião, dois grupos de trabalhadores, um de docentes e outro de pedreiros, encontravam-se num mesmo espaço, desenvolvendo suas atividades. Um grupo utilizava, entre outros instrumentos, papel, lápis, caneta; o outro grupo utilizava pá, martelo, marreta. Ambos os grupos de trabalhadores interferiam, mutuamente, nas atividades de um e outro, no mesmo espaço.

A diretora da escola, que normalmente se expressa com seu habitual alto timbre de voz, enfrentava a situação falando pausadamente, com o timbre de voz mais baixo.

Ao mesmo tempo, o segundo grupo, com suas marretas, martelos e pás, quebrava paredes e pisos nos andares superiores, ecoando no espaço reservado à reunião, ruídos ensurdecedores, além de poeira e do forte cheiro de mofo que exalava, talvez devido à umidade do prédio.

A professora L<sup>2</sup> dizia:

Que loucura, assim eu não agüento.

Gente! Eu não agüento, cheguei nesta escola na parte da manhã, não agüento mais o barulho.

A professora V acrescentava:

Meus olhos estão começando a inchar !!!

A professora D desabafava:

Quando diminui o barulho, nossa cabeça fica mais leve.

As palavras *“não aguento mais”*, *“meus olhos incham”*, expõem os usos/mau uso de si, das docentes-trabalhadoras, nas dramáticas de si- do corpo si que interdita outros usos possíveis. A denúncia das docentes-trabalhadoras, através da palavra exprime as reivindicações do corpo-si, que testemunha *“o barulho na escola desde de manhã”*. *“Nossa cabeça fica mais leve quando diminui o barulho”*, expõe através da palavra as condições insalubres que afetam a saúde do corpo si, de cada docente-trabalhadora e do coletivo no desenrolar da atividade de trabalho.

No entanto, frente a essa proposição do meio, ou seja, *“o barulho”* devido a presença de dois grupos de trabalhadores num único espaço, as docentes-trabalhadoras desenvolveram suas atividades organizadas em duplas. A atividade de cada dupla consistiu em apresentar ao grupo, sugestões de exercícios sobre o ato de escrever. A diretora propôs prosseguir a atividade de trabalho dizendo:

Vamos esvaziar nossa mesa, esvaziar , esvazia! Esvazia! Chega para frente, empurra para lá

(...) vamos, vamos!!!. Vamos ouvir uma música que fala de brinquedo que toda criança gosta, eu acho que vocês também gostam. É uma música engraçada, mas eu não vou dizer de qual brinquedo ela fala. Vamos ouvir? (...) B-i-c-i-c-l-e-t-a, bicicleta !!!

Continua a diretora :

Quem já andou de bicicleta? Tem alguém que não sabe andar de bicicleta? Quem já andou na garupa? Quem já andou naquela parte da frente, no guidom? Quem já andou na bicicleta se equilibrando apenas com uma mão? E pedalar a bicicleta sem as duas mãos? E naquela bicicleta para duas pessoas?

Essa construção de sugestões de exercício, em dupla, para o coletivo de trabalho, apesar do « *barulho* », exigiu das docentes-trabalhadoras, convocação de saberes armazenados e identificáveis, como os saberes da formação escolar [pólo dos saberes das disciplinas] e convocação de saberes relacionados à história de cada trabalhador, [pólo dos saberes relacionados à experiência de cada um]. O julgamento e a escolha das opções, apresentadas por cada dupla, oferecidas por suas heranças e construídas no debate de valores, caracterizam o pólo epistemológico. Assim cada dupla, em meio a um « *barulho ensurdecedor* », criaram, apresentaram e desenvolveram sugestões sobre o ato de escrever.

A data fixada para as reuniões, em calendário pela Secretaria Municipal de Educação, por exemplo expõem parte das coerções externas, pelas quais o coletivo de trabalho desenvolveu suas atividades. E ao mesmo tempo, diante do resultado das sugestões apresentadas por cada dupla, deixa transparecer que as trabalhadoras encontraram outras formas, no desenrolar da atividade

para enfrentar essa condição adversa de trabalho. Essas outras formas se efetivaram pela mediação do corpo-si, da linguagem, dos valores e de outros momentos da vida biológica, psíquica, política, cultural, das múltiplas circulações que aí existem, formando um núcleo comum em que cada trabalhador põe em prática, segundo sua história, e ele extrapola, sem ignorar, muitas vezes, as condições materiais em que a atividade se desenvolve.

### 3.3. A imagem fotográfica como apreensão da situação de trabalho

Leroux<sup>100</sup>, ao discutir a fotografia do trabalho e o trabalho de fotografia, critica a maioria dos registros de fotografias sobre o trabalho, uma vez que a figura humana e o não acabamento do trabalho são traços comuns encontrados nelas. Em sua crítica, acrescenta que a imagem de um canteiro de obra seria uma representação do trabalho, mas nunca um edifício pronto para entrega aos proprietários. Destaca o autor que:

A fotografia está sempre relacionada a uma cena, a pessoas, a uma situação, aos lugares, ou às coisas que são constitutivamente [...] singulares, no sentido de que seu “aqui” e “agora” é ou foi único<sup>101</sup>.

Concordamos com Leroux no sentido de que a fotografia é sempre uma imagem singular de uma situação singular de trabalho. Ao longo de sua história,

---

<sup>100</sup> Philippe LEROUX. Quelle photographie du travail? Quel travail photographié? In: *Le travail photographié*, p127-137.

<sup>101</sup> Philippe LEROUX. Quelle photographie du travail? Quel travail photographié? In: *Le travail photographié*, p128.

a fotografia mostra, por exemplo, algumas mudanças das condições de trabalho ou acontecimentos do trabalho na diversidade do exercício de uma mesma profissão.

Por exemplo, na escola, local do presente estudo, o acervo de imagens fotográficas, já organizado, foi utilizado como um dado de apoio à atividade de trabalho. Durante a reunião denominada de “Centro de Estudos”, as imagens foram apresentadas aos novos integrantes do grupo com o objetivo de mostrar os acontecimentos do trabalho na escola, desde 1986. As imagens fotográficas portam, pois, na sua especificidade, a história de um tempo, no caso, a da situação de trabalho na escola.

As imagens registram as histórias dos coletivos de trabalho bem como a história de cada um, presente atualmente ou não, na escola, por suas características físicas, vestimentas, expressão facial, dito de outra forma, as imagens preservam a expressão das faces, dos lugares, dos fatos históricos e sociais. Mas como afirma Leroux, a fotografia não permite compreender, por suas qualidades visíveis, a natureza das relações sociais que fazem dela o que ela é.

No entanto, o invisível, na fotografia revela-se diante do olhar do observador ao indagar à qual realidade a imagem remete pelo ausente fixo, no presente da imagem<sup>102</sup>, aí se realiza o encontro entre o dado **a priori** a ser reconhecido (a imagem fixa) e a experiência do observador, sobre o instante

---

<sup>102</sup> Mauro Guilherme Pinheiro KOURY. Caixões infantis expostos: o problema dos sentimentos na leitura de uma fotografia. In: *Desafios da Imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*, 1998.

da temática fotografada, conjugadas ao contexto econômico, político e social. Desse modo, as qualidades visíveis e invisíveis da fotografia nos remete da fixidez da imagem fotografada para as imagens em ebulição vinda do processo de pensar e repensar, dadas pela experiência do observador que nesse encontro, recupera micro-histórias implícitas na fixidez das imagens.

Peroni<sup>103</sup> aponta os princípios da fotografia: 1– como princípio de uma conexão física, a fotografia é um traço, uma marca deixada por um referencial; 2– como princípio de singularidade, a imagem envia-nos a um referente determinado; 3– como princípio de designação que está dinamicamente ligado a um objeto único, ele designa o referente e somente ele; 4– como princípio de atestação, pois a fotografia atesta a existência do que ela permite ver. Nesse sentido, o registro da situação de trabalho pela fotografia guarda as histórias dos coletivos de trabalho. Elas nos remetem às histórias de trabalhadores que vivem e trabalham no meio ou situação de trabalho.

Acreditamos que, em função da infidelidade do meio, a fotografia, como fonte de dados, auxilia-nos na apreensão da atividade de trabalho. Contudo há de se considerar que a presente análise das imagens fotográficas, enquanto atividade do pesquisador que no uso de si por si mesmo, faz julgamentos e escolhas, remete-nos ao contexto em que o ato fotográfico ocorreu e nesse contexto, a atividade de trabalho dos docentes e não docentes da Escola Municipal Professor Affonso Varzea. As imagens fixas nos apontam igualmente

---

<sup>103</sup> Michel PERONI. Quelle validité documentaire pour le matériau photographes en sciences sociales? Le cas de la photographie du travail. In: *Le travail photographié*, p 195–226.

para o observador que ao renormalizar o tema da imagem confronta-se com o lá, sugerido pela imagem e o aqui e agora no qual está situado.

Sendo assim, apresentamos as imagens fotográficas nesta investigação, em torno de seis conjuntos, que mostram diferentes momentos das atividades dos trabalhadores. Os seis conjuntos de fotografias<sup>104</sup> estão organizados de modo que quatro estão relacionados aos Centros de Estudo e dois, aos Conselhos de Classe.

### **3.3.1. O primeiro conjunto de imagem fotográfica**

Registra a atividade de trabalho apreendida em reunião denominada de Centro de Estudos, realizada em 31/03/2000, no Espaço Ciência Viva, situado na Avenida Heitor Beltrão, nº321- Tijuca, Rio de Janeiro. Antecedendo ao título “Espaço Ciência Viva”, [ fig.1] visualizamos um ponto de interrogação junto a um ponto de exclamação que, entre tantas interpretações remete-nos a questionamentos e surpresas individuais e coletivas.

---

<sup>104</sup> Enquanto fotografias, essas constituíram-se como o resultado da atividade de trabalho da própria pesquisadora, realizada em 2000. As imagens das fotografias, [re] trabalhadas, por um técnico em informática, em 2003, resultaram em figuras, tal como encontram-se legendadas.



**FIGURA 1** – Espaço Ciência Viva, Tijuca/RJ

O Espaço Ciência Viva nos é apresentado como um espaço organizado com várias experimentações, em que se pressupõe a difusão do conhecimento autorizado, ou seja, conhecimento fundado em protocolos e procedimentos específicos. A imagem presente na figura, nos leva a evocar o produto da atividade de trabalhadores, que diante de suas insatisfações e questionamentos

foram construindo conhecimentos, abarcando várias gerações e múltiplos espaços e tempos.

Se pensarmos nas experimentações em exposição, tais como: os aparelhos utilizados para medição do tempo e os experimentos que mostram a propagação do som, entre outros, podemos também apreender outras atividades de trabalho, vale dizer, conhecimentos dos trabalhadores. Esses trabalhadores, em confrontação com as normas antecedentes das normas científicas, que exigem laboratórios específicos para as experimentações e diante da proposta de se criar um espaço onde fosse possível socializar essas experimentações com outros materiais, conceberam, selecionaram e organizaram o referido espaço.

A organização do Espaço Ciência Viva, durante os dez anos de sua existência, funciona graças a seus pesquisadores e monitores [alunos em estágio das Licenciaturas da UERJ e UFRJ] que, em rodízio, conservam tal espaço, fazem a reposição de materiais, descobrem outros materiais, o que nos permite apreender múltiplas atividades de trabalho e também o processo de construção de conhecimento dos trabalhadores que vivenciam tal espaço. Essa gama de possibilidades de interpretação, ausente na fixidez da imagem do Espaço Ciência Viva, [Fig.1] só nos é permitida porque consideramos a presença do observador como suas experiencias individual e coletiva. Vale ressaltar que também a fixidez e a visibilidade da imagem é dada pela atividade de um trabalhador – o fotógrafo, ao captar pela camera, fragmentos de tempo e espaço no instante único de sua fixação, dado pelo seu dedo.

Na sequência das imagens, dadas pelas figuras 2 e 3, apontamos a atividade de trabalho das docentes-trabalhadoras, ou seja, a situação de trabalho vivida pelo conjunto de trabalhadoras das escolas: Professor Affonso Varzea e Casa da Criança-Jardim Guadalajara II, respectivamente, no Espaço Ciencia Viva. Espaço configurado pela interdependência e interpenetração das atividades de múltiplos trabalhadores e aí, espaço de construção e reconstrução de conhecimentos.



**FIGURA 2** – Espaço Ciência Viva, Tijuca/RJ



**FIGURA 3 – Espaço Ciência Viva, Tijuca/RJ**

Nas imagens observamos as docentes-trabalhadoras, em duplas ou individualmente, diante dos murais expostos, lendo-os atentamente. Uma docente-trabalhadora observa uma outra que, diante da bancada, manipula experimentações confeccionadas com garrafas de refrigerantes e água colorida por anilina. Uma terceira docente-trabalhadora experimenta montar figuras, tais

como cubo, retângulo, a partir de blocos de madeira. A seqüência das imagens trazem sempre, em dupla ou individualmente, as docentes-trabalhadoras, ora sentadas, ora em pé, manipulando e anotando dados de seu interesse.

A última imagem da seqüência [Fig.4] registra as docentes-trabalhadoras na sala de reunião do Espaço Ciência Viva, em que aparecem duas lendo e duas voltadas para as primeiras, como se as estivessem escutando.



**FIGURA 4** – Espaço Ciência Viva, Tijuca/RJ

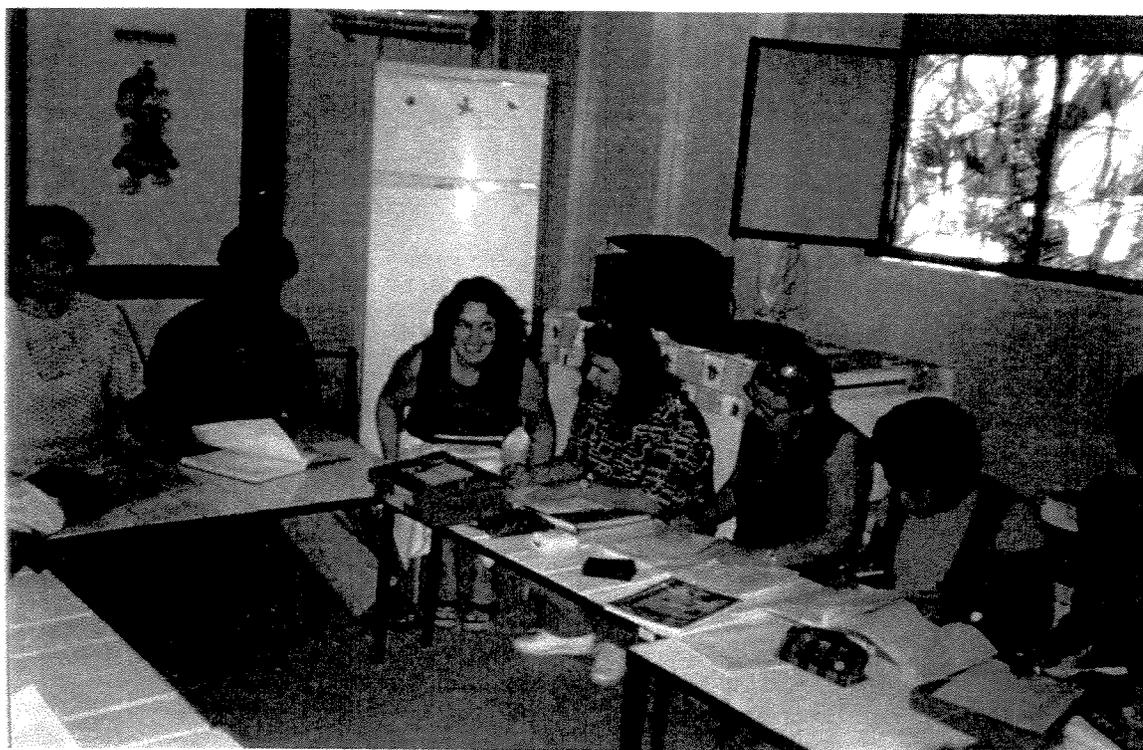
Nesse conjunto de imagens observamos o corpo-si<sup>104</sup>- olhares atentos, corpos se movimentando de acordo com a exigência dos experimentos, mãos que seguram e sentem os objetos - quantas possibilidades de utilização de material nas experimentações são descobertas? Quantos conceitos são ressingularizados nessa atividade de trabalho e conhecimentos construídos e reconstruídos?

### **3.3.2. O segundo conjunto de imagem fotográfica**

Registra a atividade de trabalho apreendida no primeiro Conselho de Classe, realizado em 28/04/2000. As imagens mostram o refeitório de uma escola, local do Conselho de Classe, espaço cedido pela escola vizinha, que atende alunos de quatro a seis anos.

---

<sup>104</sup> Conforme o explicitado no capítulo I.



**FIGURA 5** – 1º Conselho de Classe realizado na Casa da Criança : Jardim Guadalajara II, Inhaúma / RJ



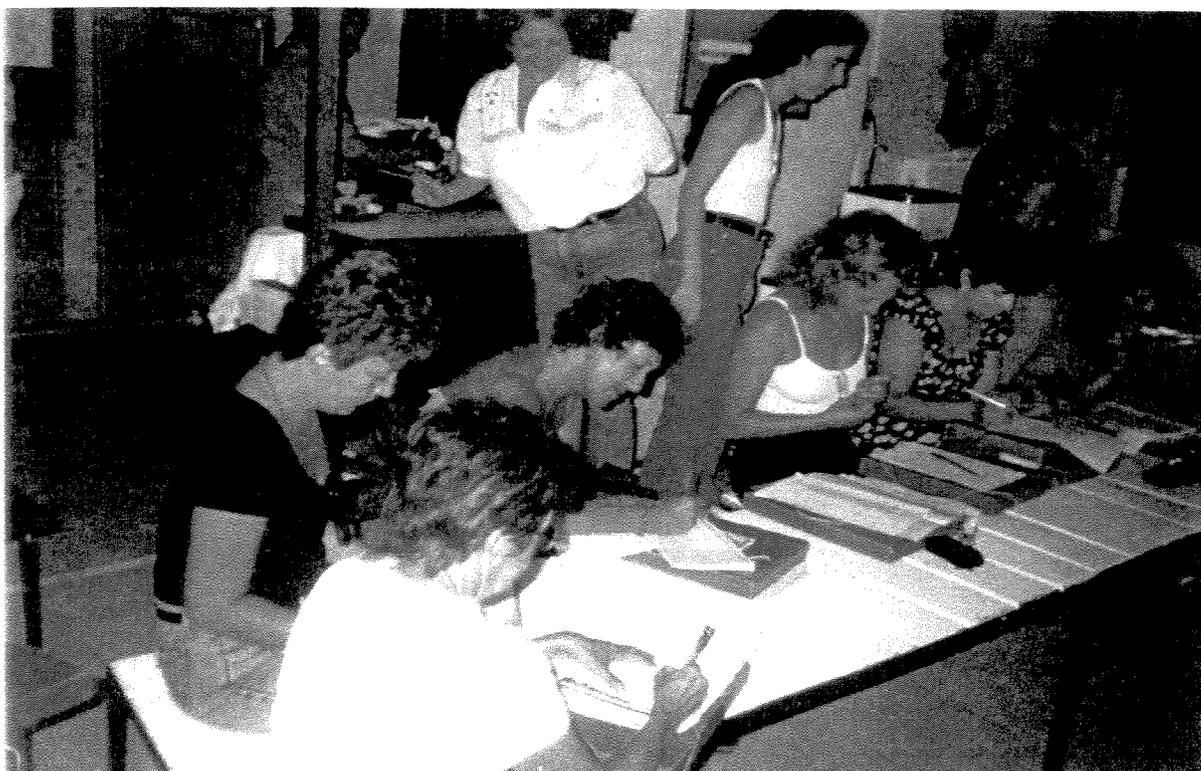
**FIGURA 6** – 1º Conselho de Classe realizado na Casa da Criança : Jardim Guadalajara II, Inhaúma / RJ

Observamos, através das figuras 5 e 6, a organização do refeitório da escola, com mesas e cadeiras próprias para crianças de quatro a seis anos, murais, geladeira, *freezer*, bebedouro, planta pendurada no teto, além do material das docentes-trabalhadoras que foi por elas mesmas, transportado de uma escola para outra.

As figuras, registram as condições de trabalho em que essas docentes-trabalhadoras desenvolvem essa atividade, sentadas em cadeiras do refeitório, próprias para crianças de quatro a seis anos, desconforto que atinge a saúde dessas trabalhadoras. Sabemos que a questão da saúde e da doença tem sido alvo de discussão entre pesquisadores que se dedicam ao tema, isso porque os processos que levam as pessoas a adoecerem são complexos, uma vez que esses, transitam entre a dimensão individual e coletiva<sup>105</sup>. As imagens mostram a difícil locomoção e acomodação dos braços e pernas das docentes-trabalhadoras, no refeitório, espaço em que a situação se realiza, expondo todo o coletivo de trabalho a males que comprometem a saúde das referidas docentes.

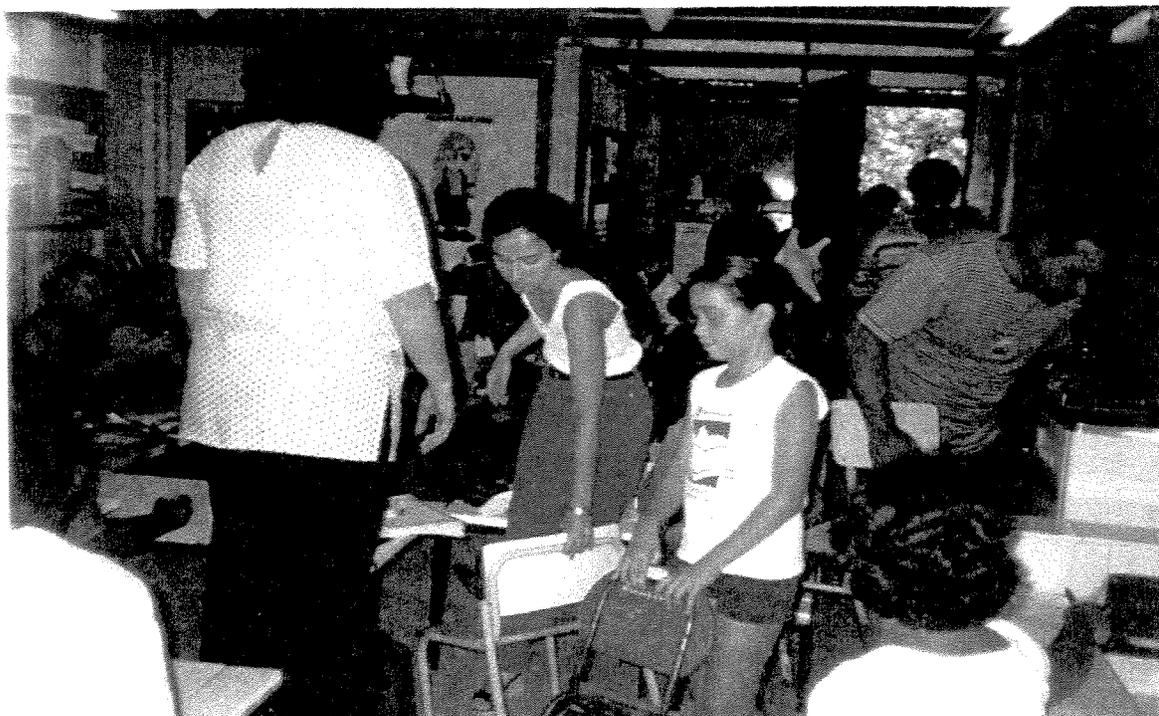
---

<sup>105</sup> Jussara BRITO et al. O trabalho das merendeiras e serventes das escolas públicas : um debate sobre saúde e gênero, 1998.



**FIGURA 7** – 1º Conselho de Classe realizado na Casa da Criança : Jardim Guadalajara II, Inhaúma / RJ

Que atividade de trabalho realizam as docentes-trabalhadoras? As imagens apresentam as docentes concentradas, preenchendo fichas, sob o olhar atento da coordenadora que, [de pé, entre duas trabalhadoras sentadas, na fig.7], parece observar as fichas de uma professora. Por se tratar de Conselho de Classe pressupomos que tais fichas sejam de avaliação. O preenchimento da ficha é pautado no julgamento que a trabalhadora faz da sua atividade de trabalho durante um certo período. A diretora [de pé na fig.6], com olhar dirigido a um ponto do refeitório, parece atenta a uma solicitação do grupo.



**FIGURA 8** – 1º Conselho de Classe realizado na Casa da Criança : Jardim Guadalajara II, Inhaúma / RJ



**FIGURA 9** – 1º Conselho de Classe realizado na Casa da Criança : Jardim Guadalajara II, Inhaúma / RJ

Na seqüência de imagens, apreende-se a dificuldade de locomoção e participação de pais e alunos que chegam ao Conselho, por falta de espaço físico. Diretora e Coordenadora tentam acomodar os que chegam. Ainda a fig.9 mostra, durante o desenvolvimento da atividade de trabalho, pais, alunos, professoras e diretora enfileirados. Os dois primeiros aguardam o momento de exprimirem-se, no processo da atividade desencadeada pelo coletivo. Na reflexão que fazem, os participantes convocam e reconvocam saberes construídos em outras situações para explicar a atividade vivida. Nesta relação com o outro, pais, alunos e docentes-trabalhadoras, ao convocarem e reconvocarem saberes, de acordo com suas histórias singulares, retrabalham, coletivamente, valores e constroem conhecimentos.



**FIGURA 10** – 1º Conselho de Classe realizado na Casa da Criança : Jardim Guadalajara II, Inhaúma / RJ

A última imagem dessa seqüência (fig.10), marca um dos momentos de alegria e descontração registrado através dos sorrisos e poses das docentes-trabalhadoras. É o momento do lanche que revela também a presença da merendeira que, como as demais, deslocou-se de uma escola a outra. A imagem registra o resultado da atividade de trabalho da merendeira ( de pé no centro do espaço arrumado para o lanche e entre duas professoras sentadas): refrigerantes, copos, biscoitos e bolos arrumados sobre a mesa. A merendeira, como as docentes-trabalhadoras, viveu os constrangimentos postos pela limitação do espaço físico, ressingularizando sua atividade de trabalho, diante da proposição do meio. A singularidade captada por essas imagens e a análise efetivada sobre elas, decorrem sobretudo, a partir da presença da fotógrafa e pesquisadora, na configuração dessa situação de trabalho. Contudo, isso não inviabiliza outras possíveis análises a partir do que a imagem atesta e do que é possível ver, ou seja, as qualidades invisíveis da imagem, que remete-nos ao processo de pensar e repensar do observador, recuperando aí, múltiplas micro-histórias implícitas nas evidências da imagem.

### 3.3.3.O terceiro conjunto de imagem fotográfica



**FIGURA 11** – Centro de Estudos: Reunião realizada na Escola Municipal Prof<sup>o</sup> Affonso Varzea, Inhaúma/RJ

Apresenta a atividade de trabalho apreendida em reunião do Centro de Estudos, realizada na própria escola, em 19/05/2000. As imagens da [fig.11] mostram o espaço de uma sala de aula, local da reunião em que as docentes-trabalhadoras estão acomodadas em mesas duplas e cadeiras, produzidas com a combinação de estrutura metálica e compensado, hoje enferrujadas colocando em risco a saúde das docentes-trabalhadoras e dos alunos.

Diferente das carteiras da Casa da Criança, essas carteiras, reservadas aos maiores e adultos, põe problemas de saúde aos alunos de 6 e 7 anos. Na sala, ainda observamos quadros-murais e um grande basculante com uma parte dos vidros pintados, que supomos servir para proteger a escrita, no quadro-de-giz, da claridade do sol. Ainda observamos arquivos de papelão, transportados pelas docentes- trabalhadoras, para o espaço da reunião e o olhar atento das docentes-trabalhadoras dirigido a um indivíduo do coletivo de trabalho, que parece falar.



**FIGURA 12** – Centro de Estudos: Reunião realizada na Escola Municipal Prof<sup>o</sup> Affonso Varzea, Inhaúma/RJ

As imagens revelam ainda duas professoras sentadas que parecem conversar sobre os livros que estão diante delas. Essa atividade de trabalho se

desenrola mediado pelo embate entre a linguagem da ordem do linguístico, a linguagem dos livros que portam conceitos com capacidade de generalizar, formalizar e cristalizar conceitos e a ciência, e a linguagem da ordem do vivido que é movida pelo pensamento que se compõe, decompõe e recompõe através das palavras. Nesse encontro e renormalização dos textos cristalizados em conceitos e o que se vive e experiencia, é que se processa a construção de conhecimento.

#### **3.3.4. O quarto conjunto de imagem fotográfica**

Apresenta a atividade de trabalho apreendida em reunião de Centro de Estudos, realizada em 14/07/2000, na 3ª CRE [3ª – Coordenadoria Regional de Educação]. As imagens mostram um espaço com cadeiras estofadas, ar condicionado, computadores, persianas nas janelas, arquivos, telefone celular, armários, criado-mudo com bolsas penduradas, mesas que misturam flores com papéis, sacolas, telefones [Fig.13, Fig.14]. Essas imagens sugerem outros dados para análise da situação de trabalho na escola, uma vez que apresenta, em relação a outros espaços dessa mesma situação, o prestígio pelo qual determinadas configurações se definem e se constroem<sup>106</sup>.

---

<sup>106</sup> Não é nossa preocupação, neste momento, efetuar tal análise.



**FIGURA 13** – Centro de Estudos: Reunião realizada na 3ª CRE – Engenho Novo/RJ



**FIGURA 14** – Centro de Estudos: Reunião realizada na 3ª CRE – Engenho Novo/RJ

As imagens revelam as docentes-trabalhadoras sentadas num auditório, com suas anotações, ora com olhar dirigido a um outro docente, ora conversando entre si. Embora com ares de cenário preparado para uma demonstração, a figura 14, registra a inserção das docentes-trabalhadoras em outras dependências da 3ª CRE e o encontro entre outros trabalhadores da 3ª CRE, velhos conhecidos e colegas de trabalho, tendo em vista que quatro professoras regentes duplicam sua carga horária de trabalho entre a 3ª Coordenadoria Regional de Educação e a escola Professor Affonso Varzea. As imagens pertencem, portanto, a uma configuração singular, é parte da construção do coletivo de trabalho, em pequenos recortes, mas densamente entrelaçados.

### **3.3.5.O quinto conjunto de imagem fotográfica**

Registra a atividade de trabalho apreendida no segundo Conselho de Classe, em 28 de agosto de 2000, realizado em uma sala de aula na Escola Professor Affonso Varzea [Fig15, Fig.16]. Esse espaço é organizado com características já apontadas no terceiro conjunto de imagens.



**FIGURA 15** – 2º Conselho de Classe realizado na Escola Municipal Profº Affonso Varzea, Inhaúma/RJ



**FIGURA 16** – 2º Conselho de Classe realizado na Escola Municipal Profº Affonso Varzea, Inhaúma/RJ

As imagens registram, na atividade de trabalho, as docentes-trabalhadores bem como a presença de mães e alunos. Na seqüência, mostram, em pequenos grupos, mães, alunos, professoras, diretora, que parecem conversar ou aguardam a vez de falar – imagem essa que é apreendida pelas expressões e posição do corpo-si. Também o fato de segurarem, nas mãos, desenhos que simbolizam folhas de árvores, nos transmitem a imagem de que aguardam a vez para exporem suas opiniões. A presença da caneta e folha de papel ou caderno, nas mãos de uma professora, [fig.15] , transmite a imagem de trabalhadoras que anotam as considerações de cada um que compõe o coletivo de trabalho.

### 3.3.6. O sexto conjunto de imagem fotográfica



**FIGURA 17** – Centro de Estudos, Reunião realizada em sala cedida pelo Rotary, Restaurante Garota da Penha, Penha /RJ

Registra a atividade de trabalho apreendida durante a reunião de grupo de estudo realizada em 23/10/2000, em sala cedida pelo Rotary. A sala do Rotary é parte do espaço de um restaurante, assim o acesso a essa sala passa necessariamente pelo restaurante. Registramos, então, através das fotografias, a chegada das docentes-trabalhadoras nesse espaço. Ao mesmo tempo em que elas chegam sorridentes, levantam os braços, expressando a imagem de que sua atividade de trabalho é só prazer. Não apreendemos, na expressão facial e movimento corporal dos garçons, trabalhadores do restaurante, o mesmo significado. Ao contrário, o horário e o movimento no restaurante parece deixar os garçons tensos, eles caminham, com bandejas nas mãos, de um lado para o outro, ao mesmo tempo em que seus olhos giram em torno do salão do restaurante como que preparados para captarem o sinal de chamada dos fregueses.



**FIGURA 18** – Centro de Estudos, reunião realizada em sala cedida pelo Rotary, Restaurante Garota da Penha, Penha /RJ



**FIGURA 19** – Centro de Estudos, Reunião realizada em sala cedida pelo Rotary, Restaurante Garota da Penha, Penha /RJ

As imagens [Fig.18, Fig 19], mostram na organização da sala, a Bandeira do Brasil, a do Rotary e outras bandeiras. Mostram ainda cartazes nas paredes e sobre algumas mesas. Há, na sala, uma enorme mesa, local em que as docentes-trabalhadoras se acomodam e prosseguem em suas atividades de trabalho.

As fotos apresentam a imagem das docentes-trabalhadoras sentadas ao redor de uma grande mesa com suas pastas, ora sorrindo, ora falando ou escutando, imagem apreendida pela direção do olhar e postura corporal. Os deslocamentos entre a escola e os diferentes espaços onde se realizam a atividade de trabalho exigem o transporte de material a ser utilizado na atividade, como textos para reflexão, documentos [normas antecedentes - da

Secretaria de Educação de que os trabalhadores devem ter conhecimento], pastas com fichas das turmas e dos alunos e outros materiais. É o confronto, na atividade de trabalho, entre a trama ou Pólo I ou Registro I ou ainda o descentramento, enfim todo o acontecimento codificado, técnico, e a cadeia ou Pólo II ou Registro II ou recentramento, que é a história singular da atividade de trabalho, não repetida integralmente. Esse confronto nos permite apreender a circulação de valores e retrabalho dos conhecimentos que se dão na articulação e na interpenetração das dimensões técnicas e não-técnicas, entendendo-se, por essas últimas, aspectos das atividades de trabalho que são imprescindíveis nesse retrabalho. Ressaltamos que a circulação de valores e de conhecimentos não se fecha às fronteiras disciplinares.

Desse modo, a partir da fixidez das imagens que descentra o observador ao revelar um tempo e um espaço que já não existem, no mesmo instante o recentra uma vez que sua observação se efetiva, no uso de si por si mesmo, diante dos julgamentos, escolhas, apreensões que as imagens lhe revelam. Nesse sentido, a imagem fixa, por que diante do ser vivo humano que pensa, julga, interpreta, comporta movimentos, próprio da atividade humana. Esse movimento, resultado de experiências singulares ou coletivas do observador, está além ou aquém das imagens e não se enquadra ao “clic” do dedo do fotógrafo.

### 3.4. As sessões de filmagem como apreensão da situação de trabalho

O filme, realizado a partir de diferentes momentos dos acontecimentos do coletivo de trabalho da escola, registra atividades específicas em momentos específicos. As atividades registradas, embora reais, não expressam a realidade da escola, uma vez que as atividades de trabalho não se repetem no dia-a-dia. Como nos diz Deshayes, “*o real não fala jamais dele mesmo através da câmera e do som*”<sup>107</sup>. Isso porque o filme possibilita apenas a apreensão de momentos do real, ou seja da parte visível das atividades na situação de trabalho. Dessa forma, uma questão surge para nós, que desenvolvemos nossas atividades de trabalho em escola: se as atividades de trabalho não se repetem, como compreender a “rotina”, visto essa noção ter seu lugar entre os trabalhadores da escola? Como a rotina pode representar os acontecimentos no trabalho?

Os acontecimentos da situação de trabalho – meio em que os trabalhadores vivem e trabalham – não são estáticos, isso porque o homem

vive no meio de um mundo de acidentes possíveis. Nada acontece por acaso, mas tudo ocorre sob a forma de acontecimentos. É nisso que o meio é infiel. Sua infidelidade é exatamente seu devir, sua história<sup>108</sup>.

O trabalho como atividade humana se apresenta sempre como problema ao trabalhador, exigindo sempre uma negociação entre as normas

---

<sup>107</sup> Patrick DESHAYES. L'Enfant aveugle. Van der KEUKEN, synthèse des débats. In: *La parole dans le film: Réseau national, pratiques audiovisuelles en sciences de la société*-Actes de la deuxième Rencontre, 1988, p.160.

<sup>108</sup> Georges CANGUILHEM. *O normal e o patológico*. 1995, p.159.

antecedentes e as normas de assuntos singulares, sempre a se redefinirem. Pensamos assim que o termo “rotina” não se adequa ao movimento da vida e nem ao do trabalho.

É fato que a noção de “rotina”, se representa como congelamento, porque se situa no campo das normas antecedentes, portanto, do trabalho prescrito. Desse modo, a noção de “rotina” não é adequada para caracterizar as atividades de trabalho, uma vez que a tensão entre o trabalho prescrito e o trabalho real se dá já modificando o primeiro, ou seja, a rotina. Portanto, se de um lado, não há como sustentar a representação usual da rotina na atividade de trabalho, por outro, ela não deve ser desconsiderada, uma vez que, dada a infidelidade do meio, ela é um dos elementos presentes nesse embate.

Podemos ilustrar, a título de exemplo, a infidelidade da situação de trabalho na escola como: a ocorrência de uma tempestade no horário de entrada ou de saída dos alunos [alegria para uns, preocupação para outros]; no refeitório, um prato que cai [constrangimento, algazarra, riscos]; a merendeira que se ausenta [sobrecarga para os demais trabalhadores]; uma turma dispensada pela ausência da professora [igualmente, sobrecarga para uns, riscos para os trabalhadores e alunos dispensados fora do horário regular]; a chegada de uma professora ou aluno novo; um fato que acontece na comunidade em torno da escola; material que chega justamente na hora da merenda, da entrada ou saída dos alunos; o movimento de outros trabalhadores que, quando solicitados, apresentam-se para resolver questões do prédio escolar; as situações específicas de cada sala de aula e nela, de cada sujeito,

entre muitas outras variabilidades ou instâncias pelas quais se desenrolam as atividades de trabalho, configuradoras da situação de trabalho.

Nesse sentido, as sessões de filmagem foram pensadas em função do objetivo da pesquisa e como possibilidade de apreender e aprofundar as diferentes atividades de trabalho e, nelas, a interdependência das funções e o processo de construção do conhecimento. Compreendemos que a imagem e o som do filme se situa no campo do trabalho prescrito, uma vez que, permite descrições e análises daquilo que é concebido como uma série unívoca de eventos<sup>109</sup>. Mas, ao mesmo tempo a imagem e o som do filme, porque diante de um trabalhador, que ao fazer uso de si por si, escolhe o tema, realiza o registro das imagens, vê e analisa com base em suas experiências anteriores, permite a desconstrução daquilo que é concebido como uma série unívoca de eventos. A imagem e o som, possibilita também ao observador, julgar, pensar, escrever, falar, enfim, dar outros significado a eles.

Participaram das sessões de filmagem os pais, alunos, outras crianças que acompanhavam os pais e irmãos até a escola, trabalhadores da escola e outros trabalhadores presentes no momento da filmagem. Não houve preparação anterior, nenhum roteiro foi estabelecido aos sujeitos envolvidos. Avisamos aos trabalhadores da escola no dia anterior à filmagem, e os alunos e pais foram avisados sobre o objetivo da filmagem, no momento de sua realização. O filme foi rodado com uma câmera portátil por um técnico [pessoa da comunidade].

---

<sup>109</sup> Clarice Ehler PEIXOTO. Caleidoscópico de imagens : o uso do vídeo e a sua contribuição à análise das relações sociais. In: *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais, 1998.*

A imagem mostra o lugar de onde vem a voz dos indivíduos presentes na escola. Ora é a voz da diretora desenvolvendo sua atividade de trabalho, presentes, sempre ao fundo, as vozes dos alunos e de outros trabalhadores, ora as vozes de pais e mães quando entrevistados pelo pesquisador. Roger Cornu, ao analisar a palavra no filme, cita o cineasta Pierre Perrault, que distingue três tipos de palavras nos filmes: 1°—a palavra provocada que se refere à pessoa quando responde a uma questão. Nesse estudo, dela fizemos uso junto aos pais e mães; 2°—a palavra provocada-concreta em que várias pessoas respondem sob forma de diálogo; dela fizemos uso igualmente junto aos pais e mães; 3°—a palavra ação, que implica “fazer de modo que os acontecimentos se produzam diante de mim e não para mim e não mais um recital, mas o ato... não um testemunho, mas a vida, ela mesma”<sup>110</sup>. A palavra ação se apresentou neste estudo, em diferentes momentos da situação de trabalho filmada.

As imagens que configuram o filme não são artificiais pois não foram montadas e nem encenadas. Elas mostram, a todo momento, a mobilidade incessante das faces e dos olhares, a riqueza das mímicas, o acanhamento de alguns indivíduos diante da câmera, a satisfação dos alunos, professores e das outras crianças. Elas mostram também a preocupação de muitos em aparecerem “bonitos”, preocupação expressa através do alinhamento dos cabelos, sorrisos, etc. Uma mãe ao ser convidada pela pesquisadora para falar sobre a escola, recusou-se, pediu desculpas, dizendo que estava sem os

---

<sup>110</sup> Roger CORNU. Quand la parole sociologique cherche sa voix filmique. In: La parole dans le film. Réseau national pratiques audiovisuelles en Sciences de la société. Actes de la deuxième Rencontre—Aix en Provence—França, Avril, p.43-56.

dentos superiores. Uma trabalhadora, na expectativa de arrumar-se para a filmagem indagou à pesquisadora:

Quando é que você vai me filmar?

A pesquisadora respondeu:

Você já foi filmada.

Desapontada, a trabalhadora retrucou:

Só se foi carregando livros na cabeça. [Diário de campo].

Havia chegado material na escola e, no momento da filmagem, os trabalhadores estavam transportando o referido material para o almoxarifado.

As imagens do filme são representações tais como as imagens das fotografias. Elas mostram a representação do espaço físico da escola, do clube onde foi realizada a festa do patrono da escola e do local em que foi desenvolvida a Mostra de Dança – 3ª CRE. Ainda mostram as diferentes idades das pessoas que circulavam no espaço escolar, podendo-se reconhecer desde a presença de bêbes até senhores e senhoras idosos.

As sessões de filmagem totalizaram oito horas. Foi entregue à escola

uma cópia da fita para reflexão e prosseguimento das atividades. Algumas transgressões na filmagem foram apreendidas e confirmadas pela diretora-adjunta que comentou:

A filmagem foi muito interessante, tudo que a diretora diz para não se fazer, aparece bem direitinho no filme. [Diário de campo].

A diretora-adjunta ao referir-se que « *tudo que a diretora diz para não se fazer, aparece bem direitinho no filme* », põe em destaque a questão da recepção da imagem que se efetiva pela origem do significado atribuído a esta no dia-a-dia da situação de trabalho. O observador, diante das imagens do filme lhes atribui múltiplos significados, não somente a partir da recepção de imagens e sons que as imagem oferecem, mas também da memória de recepções passadas e nos hábitos que elas tenham, eventualmente, engendrado. Esses significados ligados as recepções presentes e passadas se confrontam, se diferenciam, se contradizem, isso porque há a presença do ser humano que nesse movimento de renormalização trata e [re] trata valores e conhecimentos.

Assim, as imagens do filme, documentam partes do ciclo de atividades desenvolvidas na escola durante o ano letivo de 2000: desde o momento da entrada dos alunos, hora da merenda, saída dos alunos, reunião com os responsáveis, organização de equipes para a gincana da Festa do Patrono – Professor Affonso Varzea, até a participação da escola na Mostra de Danças no Município do Rio de Janeiro. As atividades são, portanto, múltiplas.

Nos minutos que antecedem a entrada dos alunos na escola, a situação

de trabalho, apreendida através da filmagem, apresenta as docentes-trabalhadoras sentadas ao redor de uma grande mesa que fica no saguão de entrada. Elas conversam entre si, umas seguram, nas mãos, fichas e outras parecem atentas à conversa.

Nessa mesma situação de trabalho, o agente de administração aparece sentado e escrevendo, cercado por pastas e cadernos. Ele ocupa um lugar que lhe permite observar quem chega ao portão da escola. O servente encontra-se no portão, aguardando o sinal para liberar a entrada dos alunos. A diretora circula pelo saguão de entrada e conversa conosco.

Assim é que o servente, ao ouvir o seu nome chamado pela diretora, abre de imediato o portão para a entrada dos alunos. Nesse momento, apenas os alunos entram. O servente permanece no portão, liberando a entrada para cada aluno que chega.

Antes de seguirem para as salas de aula, os alunos, uniformizados e enfileirados, permanecem no pátio, acompanhados das respectivas professoras. Algumas docentes-trabalhadoras se posicionam diante do primeiro aluno da fila, outras se movimentam entre o início e término da fila, outras se posicionam ao final da fila.

A diretora, inicialmente, falou sobre a novidade do dia que era a filmagem. Apresentou o técnico em filmagem e continuou conversando com os alunos sobre os acontecimentos previstos para a semana. Os pais, do lado de fora do portão de entrada, permaneceram ouvindo as novidades e avisos dados pela diretora aos alunos. Após o deslocamento dos alunos para a sala de aula,

o servente abriu o portão para os pais que desejassem informações ou que foram chamados pelos trabalhadores da escola.

Diante da proposta da diretora de cantar a música “*A tuba do Serafim*” durante a entrada, o que animou a maior parte dos alunos, observamos que alguns alunos da 4ª série, não cantavam, conservavam-se em fila e aguardavam o momento de a turma seguir para a sala de aula.

No transcurso de todo movimento da entrada, o agente de administração permaneceu no mesmo local, sentado e escrevendo. Três professoras da Escola Rubens Berardo [escola que cede o espaço físico aos trabalhadores, professores, diretora e alunos da Escola Municipal Professor Affonso Varzea], acompanhavam todo o acontecimento dessa situação de trabalho que envolveu alunos, servente, professoras, diretora, diretora-adjunta e coordenadora.

Registramos, no decorrer do encaminhamento dos alunos para a sala de aula, a presença de um trabalhador parado com um martelo na mão, aguardando a diminuição do fluxo de alunos e docentes-trabalhadoras, que caminhavam cantando e conversando para a sala de aula.

Na seqüência das atividades de trabalho, no refeitório, as imagens apresentam a merendeira diante de uma mesa de quatro lugares. A mesa está coberta por uma toalha, há uma vasilha com biscoitos e quatro bandejas de iogurte que a merendeira separa por unidades. Sobre o *freezer*, há guardanapos de papel e, ao lado, duas grandes latas de lixo. Num canto, sobre uma cadeira, observamos a vestimenta exigida à merendeira, de acordo com as normas antecedentes.

Na entrada, no mesmo movimento de encaminhamento dos alunos para a sala de aula, as turmas dos alunos menores se encaminham inicialmente para o refeitório onde encontram a merendeira com a merenda pronta a ser servida. Esses alunos, enfileirados, aguardam a distribuição; aqueles que trazem merenda de casa vão sentando e arrumando os respectivos lanches, enquanto os demais aguardam a merenda oferecida pelo poder público.

A distribuição da merenda acontece de modo diferenciado, ora a merendeira retira um certo número de biscoitos da vasilha e entrega nas mãos dos alunos, ora os alunos pegam o biscoito diretamente na vasilha ou, ainda, é a docente-trabalhadora que faz esse movimento e entrega aos alunos.

Os olhos da merendeira, ao mesmo tempo que se direcionam para o aluno a ser atendido, desviam-se, observando o que acontece no refeitório. Nesse movimento e, quase que simultaneamente, a merendeira inclina-se para ouvir e responder à solicitação de um aluno. Ainda a merendeira se dirige, ora à professora da turma, ora ao servente, ora ao agente de administração bem como às merendeiras da Escola Rubens Berardo.

Após servir os alunos, a merendeira tem o cuidado de cobrir com um guardanapo de tecido, o recipiente destinado aos biscoitos. Ela tem o cuidado de guardar, debaixo da toalha da mesa onde arruma os alimentos, uma grande faca, que utiliza para agilizar a abertura dos pacotes de biscoitos.

A atividade de trabalho apreendida através da imagem mostra os alunos, quer sentados, conversando ou brincando, por exemplo, com carrinhos na mesa, quer limpando o iogurte ou suco derramado na mesa, quer caminhando

ou correndo no refeitório, quer, ainda, conversando com a merendeira, com a professora ou com o servente.

Ainda nesse momento, observamos outros trabalhadores carregando pacotes na cabeça, outros com uma vassoura na mão ou com peso nos braços. Eles aguardam a passagem dos alunos que chegam ao refeitório ou dos que se encaminham para a sala de aula.

A reunião de pais, apreendida através da imagem, registra a atividade de trabalho daqueles que vivenciam a situação de trabalho na Escola Affonso Varzea. A imagem mostra a diretora recebendo os pais na porta da escola antes de encaminhá-los para as respectivas salas de aula. Nesse contato inicial, a diretora relembra os acontecimentos previstos para a semana e combina como será a saída dos alunos, caso a reunião termine antes do horário previsto.

As imagens registram o fluxo de pessoas que se encaminham para as salas e são elas: mulheres grávidas, mulheres e homens idosos [talvez avós], acompanhados de crianças pequenas ou bebês, também moças e rapazes [talvez irmãos mais velhos]. A situação de trabalho mostra o movimento dos pais no primeiro andar da escola. Alguns pais demonstram conhecimento do espaço físico da escola e encaminham-se diretamente para a sala de aula; outros chegam até a porta para conferir se é a sala da professora do filho. Outros indagam a outros pais e também à diretora-adjunta, onde fica a sala da reunião, ora perguntam o nome da professora, ora tentam identificar a sala, pela série. Ressaltamos que a diretora-adjunta, no primeiro andar, orienta os

pais e responsáveis para as respectivas salas de reunião, acolhendo-os, tal qual a acolhida feita pela diretora aos pais e responsáveis, na porta da escola. Nesse mesmo movimento, uma turma que não faz parte do conjunto de turmas que devem participar da reunião desce para a merenda no refeitório.

Numa das salas destinadas à reunião, registramos a imagem dos alunos sentados no chão e de homens e mulheres com bebês no colo, sentados nas cadeiras.

Ainda durante a reunião, fazendo uso da palavra provocada-concreta,<sup>111</sup> vários pais conversam sobre a situação de trabalho na referida escola. Um pai, cujos filhos estudam na escola, turma de 4ª série e Classe Especial, respectivamente, diz:

Eu acho ótimo o trabalho da escola, inclusive eu vou colocar de frente da câmera para ela filmar sobre o estatuto da criança. Inclusive eu escrevi esta frase. Não sei se escrevi certo.

A professora da turma da Classe Especial apresenta a proposta: *Pesquise em casa e traga a resposta amanhã*. O pai relata a atividade desenvolvida por ele, fazendo uso, novamente, da palavra:

Antes as crianças passavam despercebidas, ninguém dava valor às crianças. Agora, as

---

<sup>111</sup> Utilizamos a expressão “palavra provocada-concreta”, conforme o explicitado anteriormente, ou seja “a palavra em que várias pessoas respondem sob forma de diálogo”.

crianças passaram a ser mais valorizadas e terem seus direitos, por exemplo, seus estudos, que é direito assegurado por lei .

Na saída dos alunos, a imagem registra a presença de pais e responsáveis que saem da reunião, crianças e alunos que circulam no pátio da escola ao serem dispensados pelas professoras. Os alunos, independente da série, formados no pátio junto às docentes-trabalhaoras, são liberados um a um. As docentes-trabalhadoras deixam os alunos menores diretamente com os responsáveis, caso seus pais se atrasem; esses alunos permanecem ao lado da professora até sua liberação. Inclusive, aguardam a liberação dos irmãos maiores, igualmente alunos da escola. Observamos, nas imagens, o agente de administração ajudando na liberação dos alunos.

Quanto à festa do patrono da escola, registramos dois acontecimentos de trabalho distintos. O primeiro deu-se no pátio da escola e relaciona-se com a atividade de trabalho na organização das equipes para a gincana. O segundo, no clube, relaciona-se com as atividades de trabalho na realização da festa.

No desenvolvimento da atividade de trabalho, durante a organização das equipes para a gincana, a imagem apresenta, reunidos no pátio da escola, a diretora, a diretora-adjunta, a coordenadora pedagógica, as professoras, os alunos e o servente que cuida da aparelhagem de som que será utilizada na atividade. Enfim, todos os envolvidos na situação de trabalho na escola se reúnem no pátio para organizarem as equipes para a gincana da festa do patrono, exceto o agente de administração, o qual nesse momento, assume todos os encaminhamentos junto ao público, e a merendeira, que prossegue na

limpeza do refeitório.

No pátio, a organização das duplas das docentes-trabalhadoras que irão trabalhar nas equipes é a seguinte: a diretora coloca, num saco, o nome das doze professoras. São sorteados, inicialmente, cinco nomes. O sexto nome sorteado faz par com o primeiro nome também sorteado e, assim, sucessivamente, formando cinco duplas. As docentes-trabalhadoras que não tiveram seus nomes sorteados vão colaborar junto às demais trabalhadoras na organização geral da festa. Este processo é vivenciado pelos alunos que batem palmas, vibram a cada formação das duplas. As docente-trabalhadoras também vibram, estabelece-se no coletivo, um clima de prazer.

As duplas das docentes-trabalhadoras já estão organizadas; é a vez, então, de todos os alunos se integrarem nesse acontecimento de formação das equipes, inclusive os alunos de Classe Especial. Os alunos estão inquietos, os maiores trocam idéias sobre quem da turma dos menores ou da Classe Especial poderá integrar sua equipe: irmão[ã], primo[a], vizinho [a], irmão [ã] de outro colega que nem é da escola, filho [a] de uma pessoa conhecida na comunidade; os alunos levantam dados sobre os outros alunos, quando não sabem seu nome.

No início, na condição de pesquisadora, escolhemos cinco alunos da quarta série [turma 402]. Cada aluno se colocou junto a uma dupla já formada e, a partir daí, cada equipe convocou pelo nome o integrante seguinte da equipe, até que todos os alunos da turma 402 estivessem situados. Daí, sucessivamente, foi organizada a turma 401, terceira série e enfim todas as

turmas. As equipes foram organizadas de acordo com esse processo. O clima de vibração era geral e o processo de escolha entre os maiores e os menores se deu por parentesco, vizinhança na comunidade e quando não sabiam um nome, corriam até ao indicado pelo coletivo, descobriam o nome, e juntos o convocavam para participar da equipe. Como cada equipe convocou um de cada vez, as equipes pulavam, gritavam, havia torcidas para que a equipe anterior não convocasse o mesmo indicado por outra equipe.

Após a formação das equipes, alunos e professores escolheram um nome para as equipes que foram assim denominadas: Estrela Azul, Águia Dourada, Força Jovem, Águia de Ouro, Juventude.

Parte das tarefas da gincana foram pré-determinadas; por exemplo, a diretora, fazendo uso da palavra ação<sup>112</sup>, perguntou ao microfone:

Quem tem uma moeda bem antiga em casa? Fala para a professora....rapidinho!!! A segunda tarefa é trazer a maior bandeira de um clube de futebol.Flamengo!!!! [Gritaria geral e assim sucessivamente].

Vale ressaltar que o pátio da escola, local onde se desenvolveu a atividade, ao mesmo tempo em que é um espaço reservado aos alunos, coloca em risco suas vidas, as das docentes e demais trabalhadores, devido aos constantes tiroteios nas imediações da escola, conforme salientamos anteriormente, confrontar páginas 57 e 58. Com isso queremos ressaltar que malgrado a violência, os trabalhadores, docentes e não docentes assim como

---

<sup>112</sup> Utilizamos a expressão “palavra ação”, conforme o explicitado anteriormente neste capítulo.

os alunos, estabelecem uma relação de saúde no meio em que vivem, trabalham e estudam. Destaque-se que essa relação é a relação de vida que cada um estabelece consigo e com outrem, sem a qual não haveria seres vivos humanos e portanto nenhum trabalhador docente, não docente e alunos na escola. Não desconsideramos também nesse espaço, as coerções ou as normas institucionais presentes no desenvolvimento da atividade. Observamos, no entanto, que, a variabilidade da conduta<sup>113</sup> dos alunos colocou, inicialmente, três sentados ao lado da diretora. O encontro entre as normas antecedentes e a singularidade da atividade exigiu de todos a gestão desse encontro a realizar. No movimento desse encontro, observamos a gestão de cada um através das escolhas improvisadas, expressas na apreensão das tentativas de garantir o sucesso de cada equipe.

A gestão da atividade de trabalho é feita por cada indivíduo, dele requerendo um ajustamento sempre problemático das dimensões heterogêneas, um ordenamento das prioridades nas escolhas a fazer, na situação acima que vimos expondo. Essa gestão da atividade se estende da diretora da escola aos alunos.

Ainda em relação à festa do patrono, no clube, na realização da festa o coletivo de trabalho se alterou, no seu transcurso, acrescido agora de seis guardas municipais, de dois rapazes responsáveis pelo som e mais a presença

---

<sup>113</sup> Destacamos que a variabilidade das condutas não é, necessariamente, somente daquelas que denominamos como “indisciplina”. As condutas que podem gerar problemas na atividade são também aquelas em que o aluno se sente vítima constante de agressão e os professores optam em colocá-lo separado, ou ainda, quando o aluno sente um mal-estar durante o desenvolvimento da atividade ou por coerções da família, como a religião, que o faz optar em não participar da atividade. Também destacamos como variabilidade de conduta a opção do aluno em não participar da atividade. A variabilidade de conduta nos remete a pensar no uso de si por si que faz o aluno, ou seja, é ela expressão desse meio.

do filho do homenageado e inúmeros pais e convidados. A festa foi realizada no Clube Nova América, espaço amplo para a acomodação de todos.

A imagem apresenta o produto das atividades de trabalho desenvolvidas durante o período que antecede a festa. O produto ao qual nos referimos se apresenta na organização das equipes, nos desenhos que compõem os diferentes murais, nas redações dos alunos sobre o patrono, bem como na atividade de cada trabalhador durante a festa.

Um guarda municipal iniciou a gincana fazendo exercício de aquecimento com os alunos, que movimentavam os corpos e gritavam, identificando o nome das equipes. O guarda denominou a atividade de "*gincana da convivência*". Os guardas demonstravam a proposta do jogo ao julgarem que as regras dos jogos não eram adequadas à faixa etária dos alunos.

Na seqüência das imagens, a diretora apresenta, o filho do patrono da escola e diz que o seu nome é Ricardo. Ele tem, como atividade, julgar parte da gincana como, por exemplo, a resposta de cada aluno representante de equipe frente as perguntas formuladas. Essas perguntas foram anteriormente elaboradas pela diretora:

- 1- Onde nasceu o Professor Affonso Varzea?
- 2- Quantos filhos o Professor Affonso Varzea teve?
- 3- Qual o nome do filho e o da filha do Professor Affonso Varzea?
- 4- Diga o nome de uma matéria que o professor ensinava.
- 5- Quais as outras profissões exercidas pelo professor Affonso Varzea?

O filho do patrono tem também, como atividade, julgar a melhor poesia apresentada pelas equipes, tal como:

Foi técnico, foi jogador,  
Foi advogado e também professor  
Hoje é a memória do nosso Brasil  
Sempre estará no coração das crianças.

Na seqüência, uma das atividades propostas pelos guardas é a de colocar, com a boca, um pedaço de barbante dentro de uma garrafa. A atividade é iniciada tendo, de um lado, os participantes das equipes enfileirados e, de outro, as garrafas no chão. A regra é: ganha ponto a equipe que conseguir colocar, com a boca, maior número de pedaços de barbante dentro da garrafa. A atividade é iniciada pelas docentes-trabalhadoras; cada participante se posiciona de um jeito para colocar o barbante dentro da garrafa, alguns se curvam, outros ajoelham, deitam ou sentam no chão, na tentativa de concluir, num menor tempo possível, sua atividade.

Nesse movimento, as docentes-trabalhadoras, junto com seus alunos, apresentam o produto de atividades anteriores. Alunos, docentes-trabalhadoras, guardas vibram, gritam, dançam. Os pais torcem para a equipe dos filhos e também gritam. Isto sem desconsiderar os trabalhadores que regulam a aparelhagem de som e colocam as músicas selecionadas anteriormente, nos momentos adequados. Há uma sintonia entre as atividades das docentes-trabalhadoras, guardas municipais, alunos e rapazes do som.

Cada proposta de atividade se desenvolve de modo singular nesse contexto de trabalho coletivo. Todos os que vivenciam essa situação de trabalho expressam, através do corpo-si, seu engajamento enquanto dançam,

pulam, gritam e torcem pelas equipes.

Na seqüência das atividades de trabalho, a imagem mostra a participação dos alunos da Escola Professor Affonso Varzea na Mostra de Dança—3ª CRE. No uso da palavra-ação na filmagem, a apresentação dos alunos é introduzida pelo apresentador da mostra que diz:

Depende de nós (...) a qualidade, a coerência, a animação do trabalho escolar.

Imediatamente, somente os alunos ocupam o palco e, aí, atentos à letra da música "*Terra à vista*", cantam, dançam e recriam sua apresentação. A letra da referida música, em homenagem aos 500 anos da descoberta do Brasil, é o resultado da atividade de outros trabalhadores. As docentes—trabalhadoras da Escola Professor Affonso Varzea optaram por caracterizar os índios, os negros e os portugueses, na apresentação dos alunos. Assim, no ritmo da música, cada aluno utiliza os possíveis singulares de seu corpo. O grupo que representa os índios dança; o grupo que representa os portugueses circula no palco e o grupo que representa os negros joga capoeira. O jogo de capoeira, dentro da apresentação, por exemplo, exige concentração, domínio de espaço físico, seleção e firmeza de movimentos adequados à atividade.

Procuramos, por meio da imagem e som do filme, recuperar a duração real e o movimento do coletivo que se configuram e reconfiguram com o movimento dos indivíduos na escola.

#### 4. O depoimento como apreensão da situação de trabalho

Os depoimentos foram obtidos através da entrevista com o uso do gravador. Recorremos aos depoimentos porque eles se reportam aos conhecimentos, as experiências e ao vivido dos trabalhadores <sup>114</sup> nas atividades que realizam na situação de trabalho da escola.

A condução da entrevista centrou-se na experiência de trabalho de cada trabalhador, objetivando apreender as experiências particulares e coletivas, como também os significados e heranças do trabalho para cada um. Pensamos que, ao centrarmos na experiência de trabalho de cada trabalhador, estamos também enfocando, ao mesmo tempo, o histórico dessa experiência.

O foco na experiência de trabalho, ao mesmo tempo em que se apresenta como ligado à preocupação do pesquisador, sendo essa, portanto, exterior ao entrevistado, tem significado específico para o trabalhador. Por isso, no decorrer dos depoimentos, surgiram diferenças significativas em função dos desdobramentos e singularidades das experiências.

O local em que obtivemos os depoimentos foi a escola, espaço de vidas que se entrecruzam e que se constituem. As vozes de crianças, de homens e mulheres falando alto, chamando uns aos outros, ruídos de cadeiras sendo arrastadas, passarinhos cantando, pessoas transitando, sineta tocando, expressam o movimento de vidas.

---

<sup>114</sup> Maria I.P.QUEIROZ. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. 1991. p.7.

Fizemos uso do próprio espaço escolar porque a equipe de direção [diretora, diretora-adjunta e coordenadora pedagógica que também assumiu uma turma] inicia seu horário contratual de trabalho às 7h. O fato de a escola se encontrar sediada em outra escola impulsiona o movimento dos pais e do público em geral, durante o período de atendimento aos alunos, ou seja, a partir das 14h. Por essa razão, o depoimento de cada membro da equipe de direção foi obtido no período da manhã. O mesmo aconteceu em relação aos depoimentos da merendeira, do servente e do agente de administração, que iniciam seu horário contratual de trabalho às 12h.

As professoras, devido à diferença entre a carga horária de trabalho contratual, ou seja, 22h.30min., por semana, e a carga horária de atendimento aos alunos, 16h.30min., por semana, chegam à escola uma hora antes do atendimento aos alunos. Também devido à duplicação do tempo contratual de trabalho dupla regência [dr], oito professoras se deslocam de um local a outro de trabalho, uma se desloca entre os estudos na universidade e o trabalho na escola e duas entre seus afazeres familiares e o trabalho. Por essas razões, combinamos, junto às professoras, um horário que ampliasse o tempo previsto para a obtenção dos depoimentos, antes do atendimento aos alunos.

Dessa forma, os depoimentos foram obtidos junto a uma diretora, uma diretora-adjunta, uma coordenadora pedagógica, um servente, uma merendeira, um agente de administração, onze professoras de turma, totalizando dezessete entrevistados e vinte e cinco horas de atividades. A atividade de ouvir e de reencaminhar os depoimentos, quando necessária, colocava-nos muito à

vontade diante do entrevistado, em função da nossa vivência na configuração do coletivo dessa entidade, que é a Escola Professor Affonso Varzea, desde o início do período letivo de 2000.

Esses trabalhadores, ao contarem sobre a sua experiência de trabalho – sua história –, falam sobre sua própria vida e do uso que cada um faz de si mesmo. O uso de si é singular e refere-se ao percurso e processo de cada um, em relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Ao falarem de si, explicam fatos vivenciados e compreendidos hoje como humorísticos; outros fatos, ainda, são explicados como frustração, tristeza, alegria ou revolta os quais marcam o seu ser, a sua vida.

Você está me fazendo lembrar de coisas. [Professora V].

Eles evocam de suas memórias, o sorriso, a expressão facial, a estrutura física de outros trabalhadores, ora para deixar transparecer as marcas da alegria, ora das tristezas, das frustrações, da revolta, dos desafios. A manifestação desses sentimentos, durante a entrevista, foi marcada por lágrimas nos olhos, por sorrisos e emoção e assim se expressam:

Quando me lembro disso...ai, olha só, fico até arrepiada. [Professora V].

#### **4.1. Os trabalhadores da escola: significados e heranças do trabalho**

A escola – seu espaço – como situação de trabalho, é um dos locais de formação de pessoas. Nesse espaço, o processo de construção de conhecimento, dos indivíduos envolvidos, é mediado pelo confronto entre as

normas antecedentes e a singularidade das situação. O conhecimento, conforme explicitado anteriormente, encontra-se no pólo dos valores sem dimensão.

“Prazer”, “crescimento pessoal”, entre outros valores sem dimensão, são palavras que as professoras, a merendeira, o servente e o agente de administração da Escola Professor Affonso Varzea utilizam para exprimir o significado de seu trabalho. O trabalho, para eles, é um espaço de tensão, de luta, cansaço, prazer, onde valores sem dimensão se interpenetram a valores mercadológicos e ao uso que cada um faz de si, como em qualquer situação de trabalho.

O significado do trabalho para si como humano, expresso como “*prazer*” e “*crescimento pessoal*”, não abrange as condições nas quais o trabalho se realiza, como por exemplo, a precariedade do tempo de trabalho contratual, com a dupla regência e a redução do horário de atendimento ao aluno. Esse significado também não expõe o processo de luta, mobilização e aprendizagens da experiência coletiva quando, a partir do diálogo, os trabalhadores da escola e os pais alteraram o horário de atendimento dos alunos da escola, quando esse colocava em risco a vida de todos que utilizavam aquele espaço escolar. Muito menos, demonstra a complexidade e explosão de sentimentos como raiva, tristeza, alegria e outros, próprios à natureza da atividade de trabalho humano.

Como destaca Y.Schwartz, cada situação de trabalho contém múltiplas potencialidades, aparentemente idênticas, no que ela combina homens e meios

de trabalho. Em nossa pesquisa, as singularidades vividas e registradas na memória de cada trabalhador, das quais eles se sentem herdeiros, testemunha o uso que cada um faz de si em diferentes situações como na família, nas turmas e outras situações não necessariamente escolares. Essas singularidades nos ajudam a compreender a configuração atual dessa situação de trabalho, ou seja, o da escola, universo da investigação.

#### **4.1.1. As docentes-trabalhadoras em regência de turma<sup>115</sup>:**

Apresentaremos, a seguir, os trabalhadores do universo da pesquisa e o fazemos considerando, em seus depoimentos, o significado do trabalho e a herança da qual eles se sentem herdeiros em sua forma de encaminhar suas atividades de trabalho.

##### **1. Professora C**

Ela tem quinze anos de atividade de trabalho na rede pública de ensino, sendo três anos como professora regente de turma, dois anos como encarregada da secretaria da escola, dez anos na Secretaria Municipal de Educação, no Departamento de Apoio Administrativo. Atualmente trabalha na 3ª CRE e duplica o seu tempo de trabalho contratual [dr], como regente de turma.

A professora aponta seu trabalho como "*crescimento pessoal*".

---

<sup>115</sup> Optamos em apresentar as docentes-trabalhadoras a partir da letra inicial de seu nome, sequenciado em ordem alfabética. Aos nomes iniciados com a mesma letra, aleatoriamente, acrescentamos um número.

O trabalho completa um pouco tudo que a gente quer [...]. Ocupa nosso tempo de uma maneira agradável [...] a gente aprende sempre a melhorar, crescendo, não é [...] até dentro da casa da gente, porque leva a experiência de um colega ou de um aluno. Então é crescimento.

Convocada pela infidelidade do meio, a atividade de trabalho apreendida como *“crescimento pessoal”* é aquela em que o trabalhador, na dramática do uso de si, ao negociar consigo mesmo e com os outros, escolhe ou não valores tecidos nas configurações das quais é parte.

A professora ancora sua maneira de trabalhar, hoje, na sua própria vivência, na sua maneira mesma de ser.

Eu acredito que tudo que a gente faz tem uma parte do que a gente é na família, no grupo [...] a gente pode ser de uma maneira mais aberta, não é [...] às vezes... vamos dizer, não tão expressivo [...] por onde passei pude sempre ser desta maneira e colocar um pouco de como sou nas coisas que faço.

Como diz Y.Schwartz, é o ser inteiro que é convocado. A circulação de valores presentes nas configurações as quais o trabalhador vive são valores tecidos na sua relação com os outros e na dos outros com ele. Portanto, a circulação de valores na situação de trabalho se dá também na família, no grupo de amigos, enfim na sociedade, pela interpenetração das relações humanas e pela cadeia da interdependência das funções.

## 2. Professora D

Ela tem treze anos de atividade de trabalho na escola pública, entre as

atividades de professora regente de turma e professora da sala de leitura. Anteriormente, durante três anos, trabalhou com vendas em loja do Shopping do Aeroporto Internacional do Galeão, destacando que:

Eu era vendedora [...] eu trabalhava estritamente por dinheiro, pelo salário mesmo [...] eu não gostava [...] ouvia coisas, insultos de passageiros, eu trabalhava contrariada. Foi meu primeiro emprego, ganhei dinheiro e ajudei minha família, mas não era o que eu queria. Foi o início, quando saí de casa e conheci outras pessoas, essas coisas, com dezoito anos.

O depoimento da professora traz o testemunho do uso de si que suportou ou suporta o mau uso de si. Na atividade de trabalho, a relação entre mau uso de si e outros usos possíveis de si, apontam, num mesmo movimento, o uso parcial heterodeterminado e recentramento do meio de trabalho, centrado nas possibilidades singulares do uso de si mesmo. Nesse sentido *“a relação com a heterodeterminação muda na medida que a relação a si é modificada [...] são as formas históricas de individualidade que se encontram elas mesmas retrabalhadas, reformadas, em um sentido sempre a se rever”*<sup>116</sup> Dada a complexidade das configurações onde os valores são sempre retrabalhados pelo coletivo de trabalho, a confrontação entre uso e mau uso nas experiências concretas vividas não cessa de mudar.

A professora acrescenta que o trabalho é *“realização pessoal”*.

---

<sup>116</sup> Yves SCHWARTZ. Travail et usage de soi. In: *Travail et philosophie: convocations mutuelles*, 1992, p.56. Texto publicado no Brasil como: Trabalho e uso de si. In: *Pro-Posições*, UNICAMP, Campinas, 2000, tradução autorizada do original, feita por Maria Lúcia da Rocha Leitão. Tradução das notas e revisão técnica de Maria Inês Rosa.

Eu acho meu trabalho muito importante para mim...como pessoa [...] todo mundo deve correr atrás do que gosta de fazer. Meu marido trabalha num local onde ganha bem, mas não é no que ele gostaria de trabalhar, ele continua porque ganha bem. Ele sempre me diz que sou feliz porque trabalho num local onde me sinto como pessoa realizada [...] eu me sinto realizada com o meu trabalho. [Grifos nossos].

Ao considerarmos o depoimento anterior, verificamos que a professora trabalhava e continua trabalhando com pessoas e, "*ouvindo coisas*", ora dos alunos, ora das mães, ora dos demais trabalhadores da escola, ora dos representantes dos níveis intermediários e centrais. O que muda nessa relação se permanecem as coerções materiais e sociais, e nesse contexto, os baixos salários, a fadiga e os aborrecimentos?

Y.Schwartz afirma que "*no interior das coerções materiais e sociais há um espaço para a gestão diferenciada de si mesmo*"<sup>117</sup>. Nessa gestão de si mesmo através de suas escolhas, há uma negociação sutil onde, apoiado nas suas possibilidades singulares e nos seus limites, o trabalhador "*encontra o objetivo a realizar como ponto de apoio ou, ao contrário, como restrição de seus possíveis particulares*"<sup>118</sup>.

<sup>117</sup> Yves SCHWARTZ. Travail et usage de soi. In: *Travail et philosophie: convocations mutuelles*, 1992, p.47. Texto publicado no Brasil como: Trabalho e uso de si. In: *Pro-Posições*, UNICAMP, Campinas, 2000, tradução autorizada do original, feita por Maria Lúcia da Rocha Leitão. Tradução das notas e revisão técnica de Maria Inês Rosa.

<sup>118</sup> Idem, p. 47. Cf. nessa página, o depoimento de G. Autechaud: "a fadiga existe sempre com os mesmos sinais clínicos, mas ela atinge mais aos que não encontram, na sua ocupação cotidiana, motivo para satisfação ou mesmo para reflexão [...] Aquele que realiza uma tarefa cuja importância ele conhece não estará cinco minutos a mais ou a menos no trabalho. Estudar as condições de trabalho é, portanto, de início, estudar todas as possibilidades do homem".

### 3. Professora I

Ela tem vinte anos de atividade de trabalho em escola pública, entre as atividades de professora regente de turma e coordenadora pedagógica. Atualmente duplica o seu tempo de trabalho contratual [dr], como professora regente de turma, na escola investigada. Diz que começou a trabalhar cedo.

Eu comecei a trabalhar bem cedo, mas já comecei como explicadora [professora explicadora<sup>119</sup>], porque sempre morei por aqui. Eu morava nesse loteamento, área pobre, carente e havia uma demanda muito grande de pessoas para explicar, aí eu comecei como explicadora em casa aos doze anos [...]. O trabalho de explicadora com doze anos para mim era o de ajudar um menino só, eu ia na casa dele, ele era preguiçoso, chorão, eu me lembro bem que eu não fazia o dever para ele [...]. Depois à medida que fui crescendo, eu passei a explicar mesmo...eu só me lembro que eu cobrava caro. Dava aula para os filhos dos comerciantes, para crianças que estudavam nas escolas particulares.

Ao fazer uso de si, o trabalhador mergulha num universo de valores que se movimenta de acordo com as possibilidades e necessidades do indivíduo provocadas pela infidelidade do meio em que vive. Um horizonte de ação pode ser um obstáculo posteriormente devido à infidelidade do meio em que vivemos e trabalhamos.

Ao acrescentar algo mais sobre seu trabalho, a professora aponta que:

---

<sup>119</sup> Professora explicadora é termo utilizado no Rio de Janeiro para identificar a atividade de trabalho de uma docente-trabalhadora com formação ou não que ajuda os estudantes na realização das tarefas propostas pelas escolas. Também alguns pais recorrem à professora explicadora antes de a criança entrar na escola oficialmente, como forma de "adiantar" os conhecimentos por ela exigidos.

Nenhum aluno deveria passar por um professor durante um ano e sair sem que ele se sentisse mais feliz e capaz. Acho que, se ele não conseguir dominar o conteúdo que você quer que ele domine [...] se ele se sentir mais gente, mais confiante, eu acho que você cumpriu sua parcela [...]. O professor além de ser um ser político, ele [...] forma cidadãos..

O universo de valores no qual o trabalhador desenvolve e avalia sua atividade de trabalho nos remete à tensão entre valores como felicidade, confiança [valores sem dimensão, pólo político ou pólo III] e a imposição de uma quantidade de conteúdo programático, norma antecedente institucionalizada [valor mercantil, pólo do mercado ou pólo II]. Pensamos na escola como local de trabalho em que predominam valores referentes à vida, ao acesso ao conhecimento, valores não mensuráveis nem hierarquizáveis. O confronto entre ambos os valores, presentes nas sociedades mercantis e de direito, remete-nos ao pólo político. Esse pólo surge do embate entre as normas presentes na atividade de trabalho onde os valores são tratados e [re]tratados. Esse encontro entre experiência e conhecimento é histórico [registro 2], porque se efetiva a partir do julgamento e escolhas do trabalhador no encaminhamento de sua atividade de trabalho, não sendo antecipável por nenhuma norma antecedente [registro 1]. Assim como analisa Y.Schwartz, *“o trabalho é fundamentalmente um lugar onde se faz e refaz o destino do e dos Bens Comuns”*<sup>120</sup>.

#### 4. Professora L<sup>1</sup>

---

<sup>120</sup> Yves SHWARTZ. Travail et politique. In: *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosohje*, 2000, p.637.

Ela tem dois anos de atividade de trabalho como professora regente de turma em escola pública, especificamente na escola investigada, local de seu primeiro emprego.

Foi minha primeira escola, nunca havia trabalhado em escola nenhuma, nem em escola particular, nem dado aulas em casa, nada.

A professora destaca que seu trabalho significa “*crescimento pessoal*”.

Para mim está sendo importante, estou crescendo muito depois que comecei a trabalhar. Eu acho que o trabalho é isso, minha interação com os alunos, porque, vendo que eles estão crescendo, isso faz com que eu cresça também [...]. É uma troca. Acho que eles nem percebem, mas é uma troca sim.

É nessa primeira experiência que a referida professora se experimenta enquanto trabalhadora inserida no coletivo do trabalho formal. O julgamento quanto ao crescimento dos alunos é parâmetro para o julgamento de seu próprio crescimento na avaliação de sua atividade de trabalho.

A professora ancora sua forma de trabalhar nos alunos:

Eu acho que a minha forma de trabalhar vem da realidade deles, do que eles precisam, da necessidade dos alunos.

A professora, no uso que faz de si, experimentando-se, estabelece uma negociação sutil entre suas possibilidades e ao que o meio lhe propõe. Essa relação não é estática e a cada proposição do meio de trabalho, a configuração

se altera, reconfigurando a situação e, nesse movimento, novos conhecimentos vão sendo construídos no e pelo coletivo de trabalho.

#### 5. Professora L<sup>2</sup>

Ela tem vinte e seis anos de atividade de trabalho, entre as atividades de professora regente de turma e encarregada da secretaria. Atualmente duplica o seu tempo de trabalho contratual [dr] como professora regente de turma. Aponta que esse período de trabalho significa:

Vitória, diante dos problemas que tive na vida. [Grifo nosso].

O termo “*vitória*” é utilizado para expressar o período de vinte e seis anos de atividade de trabalho e, diríamos, de vida, uma vez que a atividade de trabalho se encontra enraizada no próprio movimento da vida do ser vivo humano. Ao compartilharmos a idéia do trabalho como uso de si por outro(s) e, ao mesmo tempo, uso de si por si mesmo, consideramo-lo como lugar de escolhas e de arbitragens do trabalhador, pensamos no trabalho como “lugar de um problema, de uma tensão problemática, de um espaço de possíveis sempre a se negociar”<sup>121</sup>.

#### 6. Professora M<sup>1</sup>

---

<sup>121</sup> Yves SCHWARTZ. Travail et usage de soi. In: *Travail et philosophie: convocations mutuelles*, 1992, p.13. Texto publicado no Brasil como: Trabalho e uso de si. In: *Pro-Posições*, UNICAMP, Campinas, 2000, tradução autorizada do original, feita por Maria Lúcia da Rocha Leitão. Tradução das notas e revisão técnica de Maria Inês Rosa.

Ela tem quinze anos de atividade de trabalho em escola pública sempre como professora regente de turma; há onze anos duplica o seu tempo de trabalho contratual [dr], na escola investigada, como professora regente de turma. Para ela, o trabalho sempre foi prioridade:

Meu trabalho, para mim, é tudo. Eu sempre tive meu trabalho como prioridade para ter minhas coisas. Eu via meu pai e minha mãe trabalhando muito, a gente tinha que seguir o mesmo caminho [...]. O trabalho é onde me realizo e onde consigo fazer coisas com dinheiro que recebo, é de onde tiro as minhas viagens [risos...].

Na gestão do uso de si, a professora estabelece uma negociação entre “*realização pessoal*” e “*coisas feitas com dinheiro*”. Ancorada na herança de relação com o trabalho estabelecida na configuração familiar, a professora estabelece um equilíbrio dinâmico entre o uso de si, os valores mercantis e valores sem dimensão. Atribui sua forma de trabalhar hoje ao seu próprio esforço e ao grupo de trabalhadores da Escola Professor Affonso Varzea.

Quando cheguei na Affonso Varzea, eu senti muita diferença em relação a outra escola. O trabalho aqui era de outro tipo. Por exemplo, aprendi a organizar o conteúdo por bimestre, a saber o que o aluno está precisando, a sentir o interesse dos alunos e desenvolver atividades que eles gostam. Hoje, saindo da Affonso Varzea, eu sei fazer essas coisas porque aprendi aqui. Aproveito tudo que aprendo e utilizo na Escola X.

Por que a professora diz ter aprendido no coletivo de uma escola e não de outra, se o conhecimento se constrói também nos coletivos? Dado o caráter mutável das configurações, a inserção do trabalhador em nova configuração efetiva-se a partir dos valores que ele porta de outras configurações e dos valores presentes na configuração. Nesse movimento, na dramática do uso de si, o trabalhador, a partir das singularidades vividas, escolhe em adotar ou não, para si, esses valores. Assim, nenhuma neutralidade é possível frente ao trabalho e toda aprendizagem é encontro de histórias segundo as possibilidades de cada um.

#### 7. Professora M<sup>2</sup>

Ela tem vinte anos de atividade de trabalho em escola pública entre as atividades de professora regente de turma de Jardim de Infância a 4ª série, de 5ª a 8ª séries e encarregada da merenda escolar no 9º DEC<sup>122</sup>. Há seis anos desenvolve suas atividades de trabalho na Secretaria Municipal de Educação, no Departamento Geral de Educação, atualmente no Projeto de Avaliação da mesma secretaria. Duplica o seu tempo de trabalho contratual [dr], como professora regente de turma, na escola investigada.

Situa sua forma de trabalhar na “emoção”, diríamos, sob o crivo dos afetos.

---

<sup>122</sup> DEC [Departamento de Educação e Cultura, antigo nível intermediário da estrutura da Secretaria de Educação]; atualmente o nível intermediário é denominado de CRE [Coordenadoria Regional de Educação]. Intermediário é o nível decisório que se localiza entre a Secretaria de Educação [nível central] e as escolas de uma determinada região.

Eu sou uma pessoa que adora estar perto de gente. Eu confio demais no ser humano, acredito... e a cada oportunidade que a vida me dá... é de eu poder conviver, conhecer pessoas novas, eu estou sempre criando em cima disso e meu trabalho é sempre em cima da emoção, é sempre acreditando no ser humano, que está sempre podendo fazer o melhor. [Grifo nosso].

O fato de a professora trabalhar ancorada no valor sem dimensão, que ela explicita como “*emoção*”, exprime a relação vida – meio, no sentido de que os trabalhadores, na gestão do uso de si, gestam múltiplas ações que não são impostas de fora. Há um espaço de negociação entre o que o meio propõe e como o trabalhador, no uso que faz de si, encaminha essas provocações dadas pela infidelidade do meio. Compreendemos que não há como convocar antecipadamente, na atividade de trabalho, a explosão do sentimento humano “*emoção*”, uma vez que esse sentimento se relaciona com a história que a conjuntura possibilitou a cada indivíduo.

#### 8. Professora P

Ela tem oito anos de atividade de trabalho em escola pública entre as atividades de professora regente de Jardim de Infância, de Classe Especial e diretora-adjunta. Atualmente desenvolve suas atividades de trabalho na 3ª CRE como agente de Educação Especial e duplica o seu tempo de trabalho contratual como professora regente de turma em Classe Especial [dr], na escola investigada. Trabalhou anteriormente em confecção de roupas.

Eu não tive muitas atividades de trabalho devido a ter casado cedo. Mas sempre senti aquela vontade de trabalhar porque a gente... sente um vazio. Quando os filhos estavam maiorzinhos, eu comecei a trabalhar. Minha família é toda de alfaiates e costureiras, todos tinham seus

negócios, suas lojas, e aí eu comecei nesse ramo...eu ajudava a pregar botão, a chulear. Na época, esse trabalho significava sair da rotina que até então eu tinha vivido.

Ao expressar que *“não tive muitas atividades de trabalho”*, a professora faz uma distinção entre trabalho doméstico e não-doméstico. Considerando o trabalho, na perspectiva apresentada por Y. Schwartz, como atividade humana, a atividade doméstica ou não, apresenta-se ao indivíduo sempre como um problema que exige negociação entre as normas antecedentes e as normas de assuntos singulares, sempre a se redefinirem.

Nesse sentido, pensamos que o termo *“rotina”* empregado pela professora não se adequa ao movimento da vida e nem do trabalho. A insatisfação, o desconforto diante da situação vivida que se manifesta em seu corpo, na sua saúde, redefine o uso que cada um quer fazer de si, recompondo um mundo à sua conveniência.

Aponta que a atividade de trabalho na escola significa:

Cansaço, muita luta, mas recompensa também. O trabalho com criança é bem cansativo [...] não, mas o prazer... o prazer, porque o cansaço existe, acho que em toda profissão.

A professora retoma o significado de sua atividade de trabalho como prazer, valor em movimento constante, portanto, núcleo permanente de retrabalho. O prazer é valor que denota o bem-estar do corpo e da saúde do trabalhador que extrapola a fadiga.

## 9. Professora R

Ela tem dez anos de atividade de trabalho em escola pública sempre como professora regente de turma; começou a trabalhar aos quatorze anos de idade, ajudando o pai no bar.

Comecei no bar de meu pai, naquela situação assim... ou você ajuda sua mãe ou você vem me ajudar no bar. Preferi ajudar o papai.

Na configuração vivida pela professora, diante do problema posto pelo trabalho, a partir de seu julgamento e escolha, das negociações estabelecidas entre o uso que quer fazer de si e as coerções materiais e sociais, ela cria suas próprias normas de ação. Essas micronormas criadas por ela exprimem, ao que ela apreende no momento da decisão, o melhor de seus possíveis.

## 10. Professora T

Ela tem dezessete anos de atividade de trabalho em escola pública e particular, sempre trabalhando como professora regente de turma de Jardim de Infância a 4ª série e de 5ª a 8ª série. Atualmente, duplica o seu tempo de trabalho contratual [dr] na escola investigada, como professora regente de turma. Também desenvolve sua atividade de trabalho durante o período noturno em escola pública do Estado do Rio de Janeiro com adultos. Tem, portanto, uma tríplice jornada de trabalho contratual.

A professora define sua atividade de trabalho como *“angustiante”*:

Meu primeiro ano no serviço público foi angustiante, porque peguei uma turma difícil e eu ficava muito ansiosa, muito angustiada. Hoje, os problemas continuam e ainda me sinto um pouco angustiada porque o dia-a-dia é difícil... a gente acaba aprendendo a lidar com as situações.

Ela ancora sua forma de trabalhar na *“experiência”*:

Eu acho que, com o decorrer dos anos, a gente vai aprendendo muito. Com o tempo você vai adquirindo novas experiências. É, cada turma te ensina muitas coisas, eu acho que o tempo faz você melhorar seu trabalho.

A experiência nos reenvia à construção do conhecimento e à formação do trabalhador. A relação dialética experiência – conhecimento remete-nos aos saberes que circulam durante a formação institucional, norma antecedente, e aos saberes da situação de trabalho real. Esses saberes são construídos no processo de renormalização, conforme explicitado anteriormente no capítulo I.

#### 11. Professora V

Ela tem trinta e nove anos de atividade de trabalho em escola pública entre as atividades de professora regente de turma de Classe de Alfabetização a 4ª série e Classe Especial. Trabalhou como agente da Divisão de Educação no 3º DEC, foi Coordenadora do Programa de Deficientes Físicos no Instituto Helena Antipof, instituição ligada à Secretaria de Educação do Município do Rio

de Janeiro. Trabalha atualmente na 3ª CRE e duplica o seu tempo de trabalho contratual [dr] como professora regente de turma em Classe Especial, na escola investigada.

A professora assinala que o trabalho significa “compromisso”:

Olha, eu acho que é compromisso que eu tenho com a educação porque, se eu não tivesse esse tipo de compromisso, eu não teria... procurado buscar, não teria tido insatisfações, que me impulsionaram a buscar coisas diferentes... Você aprende muito. Soma e divide com outras pessoas porque todos os momentos são momentos de aprendizagem.

O “*compromisso*” com a educação, para a professora, não é outro valor senão o compromisso assumido consigo mesma, todavia o universo de valores na qual a atividade de trabalho mergulha o trabalhador supõe debate do trabalhador consigo mesmo, equívocos e comprometimentos. A professora aponta a “*insatisfação*” como o estado que a impulsiona a buscar o novo. Como assinala Y.Schwartz, a insatisfação e o desconforto intelectual é o estado normal do trabalho intelectual. “A conceitualização é uma colocação a distancia das realidades com fins de compreensão, de transmissão, de transformação”<sup>123</sup>.

A professora ancora sua forma de trabalho na observação e na relação com outras pessoas:

---

<sup>123</sup> Yves SCHWARTZ. De l'inconfort intellectuel ou: comment penser les activités humaines? In: *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*, 2000, p.615.

Eu acho que é da observação, é da relação, não é? Da relação que você tem, que você estabelece [...] são os questionamentos com relação aos indivíduos, não é?

É através da “*observação*” de si e do outro e da “*relação*” consigo mesmo e com o outro que a professora justifica a sua forma de trabalho. O encontro que se dá consigo e com o outro na atividade de trabalho não é antecipável e não se enquadra em modelos.

#### **4.1.2. As docentes - trabalhadoras<sup>124</sup> na direção da escola**

##### **1. A coordenadora pedagógica Professora F**

Ela tem oito anos de atividade de trabalho em escola pública entre as atividades de professora regente de turma e coordenadora pedagógica. Atualmente é coordenadora pedagógica e professora regente de turma na escola investigada. Anteriormente trabalhou dois anos em firma de engenharia, no treinamento de pessoal, alfabetizando trabalhadores da construção civil.

Para ela, o trabalho na escola é “*desafio*”:

É desafio. É buscar saídas para as situações que vão surgindo no dia-a-dia da escola.

Desafio é provocação, inquietação. Nessa situação, referimo-nos à

---

<sup>124</sup> Optamos em denominar de docentes as trabalhadoras da direção da escola, isto porque o ingresso no sistema de ensino do Município do Rio de Janeiro se efetiva através do cargo de professor. Todos os trabalhadores de direção de escola no Município do Rio de Janeiro são concursados como professores.

inquietação do trabalhador com ele mesmo frente à atividade de trabalho posta pela infidelidade do meio. Como ressalta Y.Schwartz, se há desafios, há problemas, debates do trabalhador consigo mesmo e isso supõe o uso que se quer fazer de si mesmo. "O uso exprime uma tensão permanente, entre o uso que cada um faz de si e o uso que fazem de você, uma vez que o uso é formador dos indivíduos que são utilizados"<sup>125</sup>.

## 2. A diretora Professora E

Ela tem vinte e três anos de atividade de trabalho em escola pública e particular entre as atividades de professora regente de turma de Classe de Alfabetização, Classe Especial [alunos com deficiência mental] e diretora-adjunta. Atualmente é diretora da escola investigada.

Em relação ao seu trabalho, a diretora assinala que:

Eu gosto de brincar, criar... ficar na mesmice me desanima muito. Eu adoro brincar, cantar, rir com as crianças... mas também eu brigo. Gosto do que faço, mas às vezes me questiono em termos financeiros... Sempre pensei desde nova: que devo fazer? Como chegarei ao final da vida? Rica e sem graça nenhuma na vida ou pobre e feliz? Fiz a opção de ser pobre mas feliz e com muitas histórias para contar. Porque quando puxa... a gente sempre lembra de casos e é tudo muito engraçado.

---

<sup>125</sup> Yves SCHWARTZ. Travail et usage de soi. In: *Travail et philosophie: convocations mutuelles*, 1992, p.54. Texto publicado no Brasil como: Trabalho e uso de si. In: *Pro-Posições*, UNICAMP, Campinas, 2000, tradução autorizada do original, feita por Maria Lúcia da Rocha Leitão. Tradução das notas e revisão técnica de Maria Inês Rosa.

Escolha e história são palavras que a diretora utiliza para caracterizar a sua relação com seu trabalho. As escolhas, na atividade de trabalho, não caracterizam o próprio processo histórico? As “histórias” que a diretora pensa em contar estiveram e estão inseridas em configurações em que, diante das coerções, solicitações e equívocos, houve e há escolhas de uso de si a fazer.

No uso de si, escolhas e valores do trabalhador se tecem entrelaçados às atividades. O trabalhador convoca e reconvoca, da sua experiência, dados que o auxiliam na sua orientação ressingularizadora diante do debate que se põe frente às normas antecedentes. Esse debate está ligado à experiência vivida por cada trabalhador, não previsível e, portanto, histórica.

A diretora ancora sua forma de trabalhar na família dizendo:

A família incentiva bastante quando colabora com as doideiras que a gente inventa. Muitas vezes você recebe um não, mas em seguida perguntam:

–O que é que você precisa?

A diretora escolhe fundar sua forma de trabalhar na família. É nessa escolha, expressão de sua singularidade, que busca a maneira de se relacionar com o coletivo de trabalho, com as normas antecedentes e com as potencialidades renormalizantes. Assim, na atividade humana, há o não antecipável e o trabalho que é antecipado, o não real: o prescrito.

### 3. A diretora-adjunta Professora M<sup>3</sup>

Ela tem doze anos de atividade de trabalho em escola pública e particular entre as atividades de professora regente de turma de Classe de Alfabetização a 4ª série e de 5ª a 8ª série. Atualmente é diretora-adjunta da escola investigada.

Quanto ao significado do trabalho, ressalta que:

O fato de ter começado a trabalhar aos vinte e cinco anos, tinha uma visão diferente das meninas de dezoito anos, eu não estava trabalhando só para ter dinheiro para ir ao show que o pai não deixava antes ir. O trabalho era uma questão de vida mesmo, eu precisava, como ser humano, trabalhar.

A diretora-adjunta vê seu trabalho como *“centro de sua vida”*

É o centro da minha vida, eu realmente vivo... às vezes eu tenho cuidado. Aos sábados, às vezes, se preciso vir aqui, eu venho, eu não ligo, se deixar eu vivo 24 horas em função do trabalho. Você não pode centrar sua vida em nada, nem só na família, nem só no trabalho, tem que saber dividir, não é?

O trabalho é *“centro de sua vida”*, uma vez que se preocupa em *“saber dividir”* a *“vida na família”* e a *“vida no trabalho”*. Segundo Y.Schwartz, a atividade de trabalho encontra-se enraizada no próprio movimento da vida do ser vivo humano e há uma circulação entre valores da situação de trabalho e dos outros encontros da vida social.

Assim, a vida no trabalho é a mesma de outras situações. Nesse sentido, o debate que cada trabalhador estabelece entre as normas antecedentes e os valores, no uso de si para si, consciente ou não, pode, muitas das vezes, como consequência, ter efeitos penosos sobre sua vida. Dessa maneira, os distanciamentos, as fugas, as oposições e reequilíbrios entre a vida no trabalho e a vida fora do trabalho são formas que o trabalhador encontra para se proteger.

A professora ancora sua forma de trabalho no exemplo de seu pai:

Meu pai tinha uma coisa assim..., ele mostrava para gente a questão da responsabilidade. Ele era uma pessoa muito responsável com as pessoas, ele era também professor e em época de prova, me lembro, ele ficava madrugadas a fio elaborando provas; por exemplo, se ele tivesse 50 alunos, elaborava 5 tipos de prova, ele tinha esta dedicação. Depois a diretora da primeira escola onde trabalhei era muito exigente, quer dizer, o mesmo grau de exigência que eu tinha em casa, então acho que meu jeito de trabalhar teve influência de meu pai.

Na apreensão de sua forma de trabalhar, a professora escolhe ancora-se na “*responsabilidade do pai*” e na “*exigência da diretora*” da primeira escola em que trabalhou. Essa herança torna possível e eficaz para si mesma o que será feito ou não na atividade de trabalho, ou seja, as suas possibilidades nos atos presentes na atividade de trabalho.

#### **4.1.3. Os trabalhadores não docentes**

##### **1. A merendeira N**

Ela trabalha há vinte e dois anos em escola pública como merendeira.

Atualmente, é merendeira na escola investigada.

Trabalhou em fábrica de botões e lembra que:

O chefe tomando conta... tinha que saber fazer o botãozinho...os furinhos, aquilo tudo para botar na caixinha [...] tinha que aprender direitinho, eram 3 meses para aprender e..., o chefe ali tomando conta. Eu só fazia os furinhos, outra colega fazia a contagem, cinquenta na caixinha sem fechar nem lacrar.

A atividade de trabalho na fábrica de botões processava-se inserida numa estrutura hierárquica. A organização da atividade seguia a lógica do ideal mecânico em que o uso que cada trabalhador faz de si pode ser apurado como único uso do corpo submetido a uma sucessão de operações que se desenvolve linearmente no tempo. A rígida divisão de tarefa entre os que fazem "os furinhos" e os que colocam os botões nas caixinhas "sem lacrar", pressupõe o controle da quantidade de botões nas caixas. Vemos, portanto, nessa concepção, que a atividade de trabalho humano não é considerada como processo histórico afetado nas direções mais imprevisíveis.

A merendeira aponta o trabalho como satisfação pessoal:

O trabalho me ajuda muito, me distrai [...] fiquei 3 meses de licença que precisei, mas eu senti falta, não sei revelar o que senti, mas senti muita falta [...] eu chego aqui e me sinto uma merendeira importante [risos] boto minha touquinha branca, vou lá pra cozinha, com meu jaleco, lá eu me sinto importante [...] eu me sinto feliz porque você tem que se sentir bem no trabalho. Sentir bem porque é o teu trabalho, não é?

Na negociação de suas necessidades entre vida pessoal e vida

profissional, “no qual a percepção do ofício parece determinante”<sup>126</sup>, o trabalhador, ao mesmo tempo que faz opção por suas necessidades pessoais, sente-se excluído da cadeia que o liga ao coletivo de trabalho. Ao retornar ao seu meio de trabalho e aí ao seu ofício, ela se sente “importante” e consegue apreender claramente para si mesma, sua função na cadeia como condição para viver melhor sua vida social, familiar e pessoal.

## 2. O servente J

Ele tem treze anos de atividade de trabalho em escola pública como servente. Atualmente trabalha na escola investigada. Anteriormente trabalhou em empresa de construção civil em São Paulo e no Rio de Janeiro. Como trabalhador de empresa de construção civil, vivenciou, na década de 80, a construção de várias escolas inclusive, da Escola Municipal Professor Afonso Varzea.

O servente, em sua relação com o seu trabalho, diz que:

Eu nasci é já no trabalho mesmo [...] eu trabalhava no norte desde pequeno, na idade de 12 anos, eu trabalhava em casa com meu pai, na roça, depois fui trabalhar na cidade, carregava feira das madames...também é... de fazer carvão para vender na cidade. Daí foi quando vim embora para São Paulo, em 76.

Quanto ao significado do trabalho, ele aponta:

---

<sup>126</sup> Yves SCHWARTZ. Travail et usage de soi. In: *Travail et philosophie: convocations mutuelles*, 1992, p.50. Texto publicado no Brasil como: Trabalho e uso de si. In: *Pro-Posições*. UNICAMP, Campinas, 2000. tradução autorizada do original, feita por Maria Lúcia da Rocha Leitão. Tradução das notas e revisão técnica de Maria Inês Rosa.

tenho que trabalhar porque eu não tenho quem me dê, não é? Não tenho pai, tenho mãe, mas é velhinha lá na Paraíba, então fica nisso, trabalhar para me manter e manter meus filhos, porque se eu não trabalhar, o que vou fazer ?

A questão dos valores é recolocada quando o trabalhador ressalta: “*se eu não trabalhar, o que vou fazer?*” O debate de normas estabelece-se, explicitado pelos valores herdados em que o sentido da atividade de trabalho está associado à sobrevivência da família. Na gestão do uso de si, o trabalhador coloca, como contrapartida de sua atividade de trabalho, o dinheiro necessário para a compra de produtos e manutenção da família.

### 3. O agente de administração A

Ele tem dois anos de atividade de trabalho em escola pública, especificamente, na escola investigada. Anteriormente, trabalhou em igreja como secretário e em supermercado como repositor de estoque.

Ele ancora sua forma de trabalho em seu convívio na escola pública, desde sua infância:

Minha mãe é servente moradora de uma escola, então fui, bem dizer, criado dentro de escola, eu ajudava na secretaria da escola e via como as pessoas organizavam as coisas. Você tem que ter uma organização, saber onde está tal coisa [...] saber onde é que estão as coisas, para tornar seu trabalho mais prático e não penoso.

É na instituição escola que o agente de administração funda sua forma de trabalhar, local em que viveu a infância, a adolescência e ainda vive como adulto e como trabalhador. Dentro da instituição escola, a escolha da herança

para si faz-se em torno da “*organização*” que as pessoas fazem das coisas. A “*organização*” é o possível que “se inscreve no ato presente do trabalho de cada um nesta continuidade de criações onde o ser vivo manifesta sua exigência particular”<sup>127</sup>.

O seu trabalho significa uma “*conquista*”:

Uma conquista, devido ao mundo em que vivemos, onde a precariedade de empregos é enorme, passar em um concurso é uma conquista. Também meu trabalho é realização, porque gosto de trabalhar com pessoas, [...] então esse meu trabalho aqui tem sido assim... de aprendizagem também. A gente aprende muitas coisas que, muitas vezes, se tivesse sido falado em casa, não se aprenderia tanto.

O trabalho como “*conquista*” para o agente de administração significa aprovação em concurso público. Ele identifica trabalho como emprego. A identificação do trabalho como emprego é a definição exterior do trabalho por que desconsidera os conteúdos e processos de toda atividade humana<sup>128</sup>, ou seja, a atividade de trabalho real. Nessa exterioridade, o trabalho é elevado a emprego sendo caracterizado pela relação contratual. Essa relação pressupõe a garantia das condições de existência. Por isso que o agente de administração enfatiza “*passar em um concurso (público)*” ser isso “*uma conquista*”. Conforme Y. Schwartz, em toda atividade humana como em toda atividade de trabalho economicamente qualificado, há uma negociação entre as normas antecedentes e as normas dos assuntos singulares.

Consideramos o trabalho, conforme já apontado, como lugar de problemas que convoca o corpo-si, o indivíduo em sua totalidade, para

---

<sup>127</sup> Yves SCHWARTZ. *Experience et connaissance du travail*, 1988, p.482.

juízos e escolhas possíveis. Essas escolhas se efetivam através de recursos, em parte abertos, nas conjunturas e no tempo da atividade de trabalho.

---

<sup>128</sup> Yves SCHWARTZ . Pensar o trabalho e seu valor in : *Idéias*, nº 2, julho/dezembro, 1996 (109-122).



## CAPÍTULO III

---

### **Situação de trabalho na escola: exigências das normas antecedentes do trabalho**

Vimos apontando, nos capítulos anteriores, a tensão permanente entre o trabalho prescrito – normas antecedentes e o trabalho real - singularidade de cada atividade de trabalho. Pensamos o espaço de tensão entre as normas antecedentes [registro1, pólo 1 ou trama] e a singularidade de cada atividade de trabalho [registro 2, pólo 2 ou cadeia], como lugar em que se efetiva a renormalização ou retrabalho das normas, portanto, espaço de conhecimentos formalizáveis e não formalizáveis.

No presente capítulo, enfocamos as novas normas antecedentes do trabalho que, como ressaltado anteriormente, propõem-se a tratar os trabalhadores de outro modo do que simples executantes. Essas normas enfatizam a autonomia, a participação do trabalhador e ancoram-se em um ideal de trabalhador com iniciativa, criativo e com capacidade de raciocínio, qualidades negadas no modelo anterior, ou seja no *taylorismo*. Para

realizarmos nossa análise, recorreremos às idéias de M<sup>a</sup>.I.Rosa<sup>129</sup> que, em seu estudo, analisa o trabalho como mudanças no uso de si.

Privilegiamos, neste capítulo, o diário de campo, a discussão coletiva e os depoimentos obtidos mediante entrevista. Essas fontes permitem que tenhamos acesso aos valores que os trabalhadores exprimem, na atividade de trabalho real, através da palavra. Foi então que através das palavras dos docentes e não docentes que aproximamo-nos e constituímos a configuração singular da situação de trabalho da Escola Municipal Professor Afonso Varzea. Ressaltamos que as fontes: fotografia e filmagem, não serão aqui consideradas, visto que elas foram objeto de análise em relação à situação de trabalho como construção de conhecimento mediante as atividades de trabalho, no capítulo precedente.

Adentramo-nos nessa situação de trabalho, fazendo parte da sua configuração enquanto pesquisadora e nela pontuamos, entre as novas normas antecedentes do trabalho, aquelas que se apresentaram como problemas, postos pela infidelidade do meio aos trabalhadores. Centramo-nos no ato de gerir a atividade de trabalho coletivamente ou não, enfatizando a dimensão do político, presente no encontro que se efetiva entre o conhecimento e a experiência .

---

<sup>129</sup>Maria Inês ROSA. "Mudanças no uso de si e testemunhos de trabalhadores: com estudo crítico da Sociologia Industrial e da Reestruturação Produtiva", Tese de Livre Docência, UNICAMP, 2002.

Conforme destacado anteriormente<sup>130</sup>, as normas antecedentes constituem-se de formas cristalizadas, codificadas e autorizadas e, igualmente, constituem-se de habilidade de inteligências e de experiências coletivas. Daí reconhecemos que as novas normas antecedentes do trabalho na escola não obscurecem a convocação do ser humano que as retrabalha ou renormaliza através do conjunto de suas atividades, conforme nos parece referir-se a Professora V, que argumenta:

a educação é como uma senhora idosa com os cabelos pintados de loiro, com rouge [não é nem blush!...] é rouge bem vermelhinho, um batom bem vermelhinho. A cada teoria nova que surge, [...] a pessoa pensa que se apropriou [...] mas ela usa a mesma prática de quinhentos anos atrás, não é? Com uma roupagem nova. [Diário de campo].

Essa argumentação se abre em muitas direções, mas aqui remarcamos “a mesma prática de quinhentos anos atrás”, a qual sinaliza para o processo de longa duração, destacado por N.Elias e do qual somos herdeiros. Ressaltamos, ainda, a questão da complexidade das mudanças que, numa sociedade, são de vários tipos e ritmos e ocorrem simultaneamente, mesmo em direções opostas. Salientamos, também, o sentido na memória do ser humano, sempre posto no aqui e no agora da atividade industriosa, que deixa aparecer uma diversidade de heranças de valores, de formas de apropriação e de potencialidades. A afirmação de que “a cada teoria nova” [...] a pessoa[...] usa da mesma prática de quinhentos anos atrás” expressa essa herança e a historicidade dos

---

<sup>130</sup> Capítulo I da presente pesquisa.

conhecimentos. As modificações possíveis das normas antecedentes estão na relação entre os conceitos de “*cada teoria nova*” e a singularidade da atividade em que o trabalhador e o coletivo se defrontam e negociam, ou seja, o encontro entre conhecimento e experiência. Esse encontro ou essa relação, de acordo com M.I.Rosa<sup>131</sup>, é a própria dimensão do tempo criador da norma ou de sua dimensão criadora ou, ainda, o retrabalho/renormalização da norma em sua dimensão de média. Vale dizer, é o retrabalho da norma antecedente, a qual intenta, sempre, pelos conhecimentos, antecipar esse encontro e, por conseguinte, a experiência. Assim, como salientado pela citada autora, essa dimensão da norma, mediante as generalizações empreendidas, neutraliza aquela outra dimensão e, portanto, aquela singularidade da atividade de trabalho. Não obstante essa neutralização, essa antecipação somente se realiza fincada nesse encontro. Por isso afirma a Professora V que, “*cada nova teoria*” é “*uma roupagem nova*”. A nosso ver, essas últimas palavras exprimem o encontro entre conhecimentos, no caso, os conceitos de “*cada nova teoria*” e a experiência.

A dimensão de média da norma exprime a codificação e a regulação da atividade de trabalho. Essas codificação e regulação se dão em função da distância entre essa dimensão, que é a atividade de conceituação, e a diversidade de atividade, de acordo com M.I.Rosa<sup>132</sup>. A autora salienta ainda

---

<sup>131</sup> Maria Inês ROSA. “Mudanças no uso de si e testemunhos de trabalhadores: com estudo crítico da Sociologia Industrial e da Reestruturação Produtiva”, Tese de Livre Docência, UNICAMP, 2002

<sup>132</sup> Maria Inês ROSA. Gestão e política educacionais da administração à gestão. Aula proferida, sob forma de palestra, em Concurso Público de Defesa de Tese de Livre Docência, em 27/11/2002, na Faculdade de Educação, UNICAMP, versão revista e ampliada, 2003.

que é nessa distância que tem lugar um outro movimento de conceituação, e portanto, de antecipação, a da dimensão do tempo criador da norma, feita por cada trabalhador em atividade. É essa antecipação, a atividade de retrabalho das normas antecedentes, de sua dimensão de média. Em outras palavras, é esse retrabalho a gestão dessa distância realizada pelos trabalhadores, individual e coletivamente. Destaque-se que essa gestão na e da atividade de trabalho real é pessoal, singular e desenrola-se no encontro entre conhecimento e experiência, sendo ela própria a atividade ergológica, ou seja, aquele retrabalho da norma, porque é ele manifestação da presença de um “sujeito”, o trabalhador<sup>133</sup>. As palavras “*prática de quinhentos anos atrás*” e “*roupagem nova*” da Professora V expressam tanto a relação entre ambas palavras quanto esse retrabalho e, portanto, é manifestação dessa presença, julgando, fazendo escolhas no uso de si por si que também significa esse uso, as dramáticas do uso de si por si.

### **1- Novas normas antecedentes na situação de trabalho na escola**

Guardando a especificidade da escola como uma dentre as diversas situações de trabalho existentes, consideramos as novas normas antecedentes em relação às mudanças econômicas e políticas, no contexto social da

---

<sup>133</sup> Maria Inês ROSA. Gestão e política educacionais da administração à gestão. Aula proferida, sob forma de palestra, em Concurso Público de Defesa de Tese de Livre Docência, em 27/11/2002, na Faculdade de Educação, UNICAMP, versão revista e ampliada, 2003.

realidade brasileira. Entretanto, são as mudanças na esfera do trabalho, mais especificamente, as exigências que expressam as normas antecedentes atuais do trabalho que serão por nós consideradas no que tange à organização do trabalho. Nesse sentido, indagamos: de que modo essas exigências se apresentam, particularmente nas escolas?

Partimos do princípio de que os textos que expressam a política educacional, hoje norma antecedente, são produto da atividade de trabalhadores situados em tempo e espaço específicos. Portanto esses textos estão preñhes tanto de valores relacionados às circunstâncias sociais, históricas e econômicas quanto de valores relacionados às atividades dos que os produziram.

Para situarmos as exigências das novas normas antecedentes, sobretudo na escola, recorreremos aos estudos de Vieira [2001] e Oliveira [2001]<sup>134</sup>, que situam a década de 90 como o momento em que a escola começa a ser focalizada como elemento central nos documentos de política educacional, fundada no discurso da técnica e na agilidade administrativa. Segundo essa autora, o momento chave da emergência da escola, nesse discurso, foi o Seminário sobre Qualidade, Eficiência e Eqüidade na Educação Básica, promovido pelo IPEA em 1991.

---

<sup>134</sup>Para aprofundamento dessa questão, entre outros, indicamos a leitura dos artigos que compõem o livro intitulado *"Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos"*, 2001, organizado por AGUIAR, Márcia Angela da S. e FERREIRA, Naura Syria Carapeto.

A nosso ver, a agilidade administrativa acima referida passa a ser entendida como gestão escolar, uma vez que, no mencionado Seminário, debateu-se a política educacional, onde a gestão escolar foi discutida na perspectiva de que:

Cada escola deve ter autonomia para elaborar seu próprio projeto institucional e pedagógico, visando à melhoria da qualidade com equidade. O papel das instâncias centrais deve ser o de estabelecer diretrizes mínimas, flexíveis e alternativas, de avaliar os resultados e de desregulamentar as exigências formais<sup>135</sup>. [Grifos nossos].

A noção de “autonomia” é apresentada como recurso de realização da gestão escolar, por parte de cada direção da escola. A gestão é considerada em termos do novo padrão de gestão, de novas normas antecedentes, como forma de gerir os contratos celebrados com o Estado, no nível das administrações locais, de acordo com M.I.Rosa<sup>136</sup>. Destaque-se que, mediante o novo padrão de gestão, os atributos do exercício da gestão, de poder, até então localizados na figura do diretor, são deslocados para a escola. Isso é apontado por M.I.Rosa<sup>137</sup> em relação à empresa, quando analisa a passagem de um modelo ou padrão de gestão dita não-avançada ou tradicional para um outro, moderno ou avançado. Nessa passagem, a empresa encapsularia os atributos do exercício do poder. Isso se dá porque o poder é tomado como

---

<sup>135</sup> Sofia Lerche VIEIRA. Escola – Função Social, Gestão e Política Educacional. In: *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos* 2001, p.136.

<sup>136</sup> Maria Inês ROSA. Gestão e política educacionais da administração à gestão. Aula proferida, sob forma de palestra, em Concurso Público de Defesa de Tese de Livre Docência, em 27/11/2002, na Faculdade de Educação, UNICAMP, versão revista e ampliada, 2003.

coisa ou propriedade de uma pessoa, no caso do patrão ou do proprietário, o qual, nessa passagem deixa de possuí-lo visto ser esse encapsulamento pela empresa, que a situa como “sujeito indeterminado”, ou seja, é-lhe conferido o “estatuto de sujeito indeterminado”<sup>138</sup>. Desse modo, e de acordo com essa análise, podemos dizer que a escola é esse “sujeito indeterminado”, sob esse novo padrão de gestão, cabendo-lhe “*estabelecer diretrizes mínimas, flexíveis e alternativas, de avaliar os resultados e de desregular as exigências formais*”. Ainda segundo a mesma autora, entendemos essas ações enquanto ações inovadoras, visando, na perspectiva desse padrão de gestão, a garantir a melhoria da qualidade de ensino.

Na discussão sobre a gestão escolar, depreende-se que as “*diretrizes mínimas e flexíveis*” e a “*desregulamentação das exigências formais*” apontam que a “gestão da escola” deva ser adequada às “novas formas” de pensar sua organização, devendo ser diferente daquela pensada pelo *taylorismo*, ou seja, pelo seu modelo de trabalho, onde predominava a separação entre os que pensavam e os que executavam. Essas diretrizes se constituem no novo código da linguagem da gerência<sup>139</sup>, que pressupõe maior capacidade de decisão e criatividade dos trabalhadores na situação de trabalho da escola.

---

<sup>137</sup> Maria Inês ROSA. Mudanças no uso de si e testemunhos de trabalhadores: com estudo crítico da Sociologia Industrial e da Reestruturação Produtiva, Tese de Livre Docência, UNICAMP, 2002. (Cap II)

<sup>138</sup> Maria Inês ROSA. Mudanças no uso de si e testemunhos de trabalhadores: com estudo crítico da Sociologia Industrial e da Reestruturação Produtiva, Tese de Livre Docência, UNICAMP, 2002. (Cap II) Cap.II.,p32.

<sup>139</sup> Maria Inês ROSA. Desregulamentação e legalização das normas organizacionais do trabalho: a cidadania em questão. *Pró-Posições*. UNICAMP, V.13, n 3(39), set/dez, 2002.

A escola apresenta-se ainda como centro da discussão no Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993. Nele é tida como um interlocutor legítimo do processo de formulação deste plano. Nesse plano é destacado:

o esforço compartilhado entre todas as esferas e agentes do processo educativo, ou seja, a União, os Estados e Municípios, como também, com as escolas, professores, dirigentes, famílias e a sociedade civil[...] exigindo [...] o desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional<sup>140</sup>. [Grifos nossos].

Depreende-se que compete à escola efetivar o desenvolvimento do novo padrão de gestão educacional, código esse expresso no código da linguagem da gerência, o qual prioriza a participação dos trabalhadores no processo de trabalho. Nesse sentido, a escola é situada enquanto “sujeito indeterminado”. Com isso, coloca-se o novo padrão de gestão em oposição ao *taylorismo*, no que tange à centralização desse, em torno das chefias.

Ainda sobre a escola, o projeto Raízes e Asas<sup>141</sup>, de 1994, divulga a experiência de dezesseis escolas consideradas dentro dos padrões de melhoria da qualidade do ensino. Os documentos do primeiro ano do governo de Fernando Henrique Cardoso, Planejamento político—estratégico, 1995, e

---

<sup>140</sup> Sofia Lerche VIEIRA. Escola – Função Social, Gestão e Política Educacional, In: *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos* 2001, p.136.

<sup>141</sup> Sofia Lerche VIEIRA esclarece que o projeto Raízes e Asas trata de um estudo empreendido pelo Centro de Pesquisas para Educação e Cultura- CENPEC em dezesseis escolas. O projeto é apresentado sob a forma de um bem cuidado *kit* composto de três programas de vídeo, um livro e oito fascículos voltados para temas específicos do trabalho escolar. Foi patrocinado pelo UNICEF e pelo Banco Itaú.

Relatório de atividades do ano de 1995<sup>142</sup> destacam a escola como a raiz dos problemas educacionais<sup>143</sup> e, portanto, apontam a necessidade de mudanças de várias ordens, alicerçada no novo padrão de gestão.

Sob essa ótica, abstraem-se os indivíduos – professores, diretores, funcionários e alunos. Isso se dá devido, como salientado anteriormente, à tomada da escola como “sujeito indeterminado”. Uma das conseqüências disso é a personificação das instituições, de acordo com N.Elias<sup>144</sup>. Essa personificação, para esse autor, marca a representação de uma concepção de sociedade que é construída por estruturas, sendo essas vistas de modo exterior e acima dos indivíduos. Nesse sentido, o “sujeito indeterminado” escola, mediante suas ações, não somente viabilizaria como também realizaria as mudanças necessárias tendo em vista a solução dos problemas educacionais. Recorrendo a M.I.Rosa<sup>145</sup>, podemos dizer que, no âmbito dessa ótica a qual é a das novas normas antecedentes do trabalho na situação de trabalho da escola, os problemas educacionais são concebidos como estáticos e, assim, podem ser resolvidos graças à ação do “sujeito indeterminado” escola, que aplica essas normas, ou seja, as suas prescrições.

---

<sup>142</sup> Sofia Lerche VIEIRA. Escola – Função Social, Gestão e Política Educacional. In: *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos* 2001, p.135,136.

<sup>143</sup>Entre os diversos problemas educacionais, podemos citar a evasão e a retenção dos alunos nas séries, a qualificação dos docentes, a ineficácia da gestão escolar, entre outros. Cf.Miguel ARROYO.*Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*, 2000. O autor ao criticar o destaque dado à escola nas políticas, na teoria e nos cursos de formação, faz referencia aos problemas cronicos da escola, citando entre eles, os currículos, as cargas horárias e a reprovação.

<sup>144</sup> Norbert ELLAS. Introdução à Sociologia ,1999.

<sup>145</sup>Maria Inês ROSA. Mudanças no uso de si e testemunhos de trabalhadores:com estudo crítico da Sociologia Industrial e da Reestruturação Produtiva, Tese de Livre Docência, UNICAMP, 2002.(Cap II ).

Nesse contexto, os docentes e não-docentes, trabalhadores, devem adaptar-se às exigências das novas normas, de modo que o "sujeito indeterminado" escola assegure a qualidade na formação dos trabalhadores, conforme expressa a Coordenadora da escola, Professora F:

A Secretaria tem investido na formação do professor; agora, o professor tem que estar disposto a fazer o curso e, é... você vai trazer para a escola o que você fez. Então você tem sempre a função de elemento de multiplicação, chamado de elemento multiplicador. Você traz para a escola e repassa o que você aprendeu aos colegas que não foram fazer determinado curso [...] no geral a dificuldade é a escola organizar uma estratégia para o aluno não ficar sem aula e o professor poder fazer o curso.[Depoimento].

Nessa formação, considera-se que os docentes-trabalhadores a ela têm acesso mediante treinamento e não pela atividade de trabalho de ensinar que se faz mediante o encontro entre conhecimento e experiência por quem ensina e por quem aprende. O fato de o "*professor ter que estar disposto a fazer o curso*" mostra um ideal de docente-trabalhador e que, através de sua iniciativa e decisão, é possível capturá-lo sob esse ideal. Pensar o docente-trabalhador como " o *elemento multiplicador que repassa o que aprendeu aos colegas*" explicita a pretensão de tornar possível a homogeneização de aprendizagens que podem ser efetivadas com certas técnicas, desprezando as docentes-trabalhadoras como indivíduos que julgam, pensam, interpretam, decidem e escolhem. É a formação das docentes-trabalhadoras reduzida por essas

normas, em treinar e, por conseguinte, em treinamento<sup>146</sup>. Destaque-se que o termo "*repassar*" relaciona-se ao fato de o conhecimento se situar na dimensão da norma como média e assim, a formação é treinamento, ou seja, é dado de acordo com M.I.Rosa. Apreende-se ainda que o fato de "*estar disposto a fazer o curso*", ao mesmo tempo que coloca os docentes-trabalhadores como os responsáveis pela "qualidade" da escola, coloca-os também como transgressores. Essa transgressão ou renormalização, segundo M.I.Rosa, é, a nosso ver, o próprio processo de formação que se efetiva, no mesmo instante, no uso de si por outro e no uso de si por si mesmo, ou seja, no encontro entre o conhecimento e a experiência.

Ao considerarmos as novas normas antecedentes do trabalho, e nelas, o "sujeito indeterminado" escola, destacamos que a esse "sujeito" cabe, em nome do novo padrão de gestão, deliberar e "*organizar estratégias*" em nome das quais operam as adaptações necessárias para o seu "bom funcionamento". Sob o argumento das "*diretrizes flexíveis*" e "*desregulamentação das exigências formais*" efetiva-se, segundo M.I.Rosa<sup>147</sup>, a desregulamentação dos direitos sociais do trabalhador, o qual é o próprio processo de deslegalização desses direitos, concebendo o trabalhador como "coisa". Tais estratégias abarcam todo o espaço da escola, como assinala a merendeira:

---

<sup>146</sup> Maria Inês ROSA. Mudanças no uso de si e testemunhos de trabalhadores: com estudo crítico de Sociologia Industrial e da Reestruturação Produtiva. Tese de Livre Docência, UNICAMP, 2002.

<sup>147</sup> Maria Inês ROSA. Desregulamentação e legalização das normas organizacionais do trabalho: a cidadania em questão. *Pró-Posições*. UNICAMP, V.13, n 3(39), set/dez, 2002, p.41.

o município não merece bons funcionários. É um direito meu tirar a licença-prêmio, por que ele não quer me dá? Estou precisando muito dessa licença”. [ Diário de campo].

Depois de três meses, de volta à escola, a merendeira desabafa:

consegui os três meses de licença, agradeço a Tia E a Tia M [diretora e a diretora-adjunta], elas ficaram distribuindo a merenda enquanto estive afastada. Só assim consegui, porque o município dizia que não podia me liberar, porque não tinha outra merendeira.[Depoimento].

A licença-prêmio, direito da merendeira, foi-lhe negada sob o argumento de que “*não tinha outra merendeira*”. É a ação governamental que concebe o trabalhador como “coisa” e não reconhece a merendeira como “sujeito de direito”<sup>148</sup>. A escola, como “sujeito indeterminado” em nome da gestão do trabalho, julga, delibera sobre o direito do trabalhador e, ao fazê-lo, desregulamenta-o. Por isso a merendeira somente pôde usufruir o direito à licença-prêmio, com deliberação dos três meses de afastamento do trabalho, porque as atividades que efetivava foram realizadas pela diretora e diretora-adjunta.

---

<sup>148</sup>Maria Inês ROSA. Desregulamentação e legalização das normas organizacionais do trabalho: a cidadania em questão.*Pró-Posições*. UNICAMP. V.13, n 3(39),set/dez,2002,p.41.

Essa desregulamentação dos direitos sociais do trabalhador, entre outras ações governamentais, efetiva-se, também, através de contratos temporários de trabalho, com prazo determinado, denominado, entre outros, de: “dupla regência”, “professor interino”, “professor substituto”. Esses contratos temporários, geralmente, justificam-se por garantirem um quadro de docentes-trabalhadores que possa assegurar o acesso da população à escola.

De acordo com M.I.Rosa<sup>149</sup>, a participação é tida como meio ou recurso racional-legal de gestão por parte dos diretores da escola que, na condição de gestores, gerem a distância entre a atividade de trabalho real e o trabalho prescrito, isto é, às normas antecedentes do trabalho na escola. A participação como tal, e graças as normas, abstrai a diversidade da situação de trabalho na escola, ao mesmo tempo em que prescreve o engajamento de todos os trabalhadores da escola e dos pais no processo educativo. Nesse sentido, expressa a Professora D:

[...] o Conselho Escola-Comunidade [CEC], eu acho difícil fazer parte, porque o Município quer que a gente faça tudo. O Município quer um CEC em que todos participem. É bom ter um CEC, o Município nem quer, não é obrigatório. Mas é bom ter para a escola receber verbas. Mas o Município não dá o tempo para você trabalhar no CEC e também não considera o trabalho dos pais. Eles não podem estar aqui a qualquer hora!! Olha, você tem que abrir conta no banco, fazer reuniões, não pode suspender aulas dos alunos, a reunião com os pais, funcionários, todos os envolvidos; tem que ser fora do horário da turma, às vezes damos um jeito e fazemos a reunião no horário de aula dos alunos [...] aí, deixamos os alunos com outra professora, é sempre um arranjo. [ Depoimento].

Continua a mesma professora:

---

<sup>149</sup>Maria Inês ROSA. Mudanças no uso de si e testemunhos de trabalhadores: com estudo crítico da Sociologia Industrial e da Reestruturação Produtiva”, UNICAMP, Tese de Livre Docência, 2002

Houve muitas mudanças no Município e mudanças para melhor, acho essas mudanças válidas, mas... algumas coisas extrapolaram, colocaram coisas para a gente fazer, mas não deram o tempo necessário. É tudo muito assim, você tem que dar aula, você não pode fazer reunião, não tem tempo para os centros de estudos, que agora é mensal e tem um monte de relatórios para preencher, é muita coisa para você fazer, então você trabalha muito em casa, isso não é certo.[Depoimento].

*“O Município quer que a gente faça tudo(...) mas não dá o tempo para você trabalhar no CEC”, “você tem que dar aula(...) e tem um monte de relatórios para preencher (...) então você trabalha em casa”* expressam, de acordo com M.I. Rosa<sup>150</sup>, *“o fazer tudo”*, conforme as palavras dos trabalhadores, operários. Saliente a autora que o *“fazer tudo”* pelos trabalhadores é a materialização, juntamente com a redistribuição e a ampliação das atividades nos postos de trabalho, da densificação da dimensão gestonária do trabalho, a qual é a expressão da nova modalidade do uso de si. Ela ainda acentua que o *“fazer tudo”* é denominado de *“flexibilidade”*, *“multifuncionalidade”*, *“polivalência”* ou ainda *“plurifuncionalidade”* pela linguagem do código da gerência, a qual corresponde à linguagem do *“modelo”* sobre o trabalho ou do novo padrão de gestão do trabalho. Desse modo, aquelas palavras, acima destacadas, dos depoimentos das docentes-trabalhadoras que apontam também a extensão do espaço dos locais de trabalho, da situação de trabalho, para o espaço privado *“você trabalha muito em casa”*, é tal qual o *“fazer tudo”* realizado pelos trabalhadores, operários, a densificação da dimensão gestonária do trabalho das docentes-trabalhadoras.

---

<sup>150</sup> Maria Inês ROSA. *Mudanças no uso de si e testemunhos de trabalhadores: com estudo crítico da Sociologia Industrial e da Reestruturação Produtiva*, UNICAMP. Tese de Livre Docência, 2002.

Como pontua M.I.Rosa, interna à densificação tem lugar a intensificação do trabalho, pois no mesmo espaço de tempo, o trabalhador realiza múltiplas e diferentes atividades: *“colocaram coisas para a gente fazer, mas não nos deram o tempo necessário”*. Sobreleva, assim, de acordo com a autora, no *“fazer tudo”*, *“a prevalência da norma do máximo de rendimento e da máxima utilização dos recursos ou meios disponíveis”*<sup>151</sup>.

Dessa forma, o Conselho Escola-Comunidade [CEC] ou Conselho Deliberativo Escola-Comunidade [CDEC] é norma que prescreve a participação dos pais, mães, alunos, professores e funcionários da área de apoio. A prescrição da participação tende a que ela se dê num quadro limitado, ou seja, que ela esteja sob o controle da própria prescrição de modo pré-determinado. Por isso a Professora D afirma que: *“é bom ter um CEC. O Município nem quer, não é obrigatório. Mas é bom ter para a escola receber verbas”*. A pré-determinação da participação confirma e afirma a prevalência da escola como “sujeito- indeterminado”, que vai em detrimento dos direitos dos trabalhadores. A ação governamental, ao mesmo tempo em que desconsidera esses direitos, enfatiza *“as verbas”* que destina à escola como recurso de modelação e de regulação dos indivíduos cujas atividades de trabalho se realizam no CEC.

---

<sup>151</sup> Maria Inês ROSA. Gestão e política educacionais da administração à gestão. Aula proferida, sob forma de palestra, em Concurso Público de Defesa de Tese de Livre Docência, em 27/11/2002, na Faculdade de Educação, UNICAMP, versão revista e ampliada, 2003, p.5. IDEM. Mudanças no uso de si e testemunhos de trabalhadores: com estudo crítico da Sociologia Industrial e da Recestruturação Produtiva”, UNICAMP. Tese de Livre Docência, 2002

Conforme destaca M.I.Rosa<sup>152</sup>, é a lógica do mercado que move sua ação, o qual acredita existir uma única racionalidade, a dos valores mercantis, pelo qual ela se conduz.

Ressaltamos que o fato de a Professora referir-se que “às vezes se dá um jeito e fazemos a reunião no horário de aula dos alunos”, ou que “é sempre um arranjo”, aponta uma outra dimensão de valores. Os valores sem dimensão, que são exteriores à racionalidade do mercado e atestam a impossibilidade de se tratar a atividade dos trabalhadores, restrita a uma única racionalidade - aos valores mercantis. Ao referir-se que “isso não é certo”, ao mesmo tempo em que exprime o reconhecimento da docente-trabalhadora em relação ao mau uso de si por outro, posto pelas novas normas antecedentes, em sua dimensão de média, exprime a convocação de si, no retrabalho das normas, ou seja, na sua dimensão criadora da norma<sup>153</sup>. Dessa forma, é na atividade de trabalho, através do uso de si por outro e por si mesmo que os trabalhadores criam outros modos de gerir o trabalho e, conseqüentemente, outras racionalidades, construindo aí novas normas de vida em comum através de valores infinitesimais, presentes na atividade de trabalho. Demarca-se, dessa forma, segundo M.I.Rosa<sup>154</sup>, a dimensão criadora da norma e a pluralidade de gestões, que [re] afirma o caráter político das atividades de trabalho, isso

---

<sup>152</sup> Maria Inês ROSA. Gestão e política educacionais da administração à gestão. Aula proferida, sob forma de palestra, em Concurso Público de Defesa de Tese de Livre Docência, em 27/11/2002, na Faculdade de Educação, UNICAMP, versão revista e ampliada, 2003.

<sup>153</sup> Maria Inês ROSA. Mudanças no uso de si e testemunhos de trabalhadores: com estudo crítico da Sociologia Industrial e da Reestruturação Produtiva”, UNICAMP. Tese de Livre Docência, 2002

<sup>154</sup> IDEM



porque o desenrolar de tal atividade só é possível porque há a presença do trabalhador.

Não podemos perder de vista que os valores “sem dimensão” e os valores mercantis circulam num mesmo espaço. Assim, o espaço dos valores “sem dimensão”, ou seja, o espaço do político, é o mesmo espaço do movimento do capital, dos mercados e também espaço de cidadania, expressão e definição do geral, gestão do interesse comum. É nesse espaço, o do político, que se fazem experiências e aprendizagens. Nele há circulação de valores entre o micro e o macro, o local e o geral.<sup>155</sup>

O político tem origem na vida conjunta de muitos, é a história que é sempre história de uma sociedade e indica como os indivíduos em conjunto reconfiguram o seu meio de trabalho. A vida é o gerador de experiência e história, como destaca Y.Schwartz, salientando-se aqui a capacidade do ser humano em criar e mudar os meios de ação, sem desconsiderar seus velhos meios nem as condições nas quais os novos são propostos.

Ainda as novas normas antecedentes em sua dimensão de média, codificam o conhecimento do aluno através do controle das atividades das docentes- trabalhadoras, conforme o debate durante a reunião:

---

<sup>155</sup>Yves SCHWARTZ. Le travail a-t-il une valeur? IN: *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. Éditions Octares, Toulouse, França, 2000, p.323.

Existe alguma coisa, E? A gente tem que ter um determinado número de aprovados? Porque, se não tiver, vai ter que dar satisfação... explicação é... eu ouvi isso e fiquei assim, ahhh!!! [Professora R], [Discussão Coletiva].

A diretora responde:

–Você ouviu isso? Eu, se tiver que dar satisfações, eu dou satisfações, qual é o problema? O que está acontecendo é que [...] a estatística tem que apresentar tudo lindo e maravilhoso! Isso aí é brabo! [Discussão Coletiva].

A professora M complementa:

a produtividade do professor vai bater nisso aí..., o professor vai acabar ganhando seu salário em cima da produtividade. [Discussão Coletiva].

A inquietação e perplexidade da Professora R, expressas nas palavras *“tem que ter um determinado número de aprovados”, “vai ter que dar satisfação”* fundam-se na apreensão da possibilidade de definição da atividade de trabalho, pela hierarquia administrativa, através das novas normas antecedentes e exigências que elas colocam. As palavras *“tem que ter”, “vai ter que”* expressam o caráter coercitivo e imperativo para a realização das atividades de trabalho das docentes-trabalhadoras, levando-nos a apreender a tentativa da referida proposta em modelar as atividades das trabalhadoras pela atividade de trabalho de conceituação em sua dimensão de média<sup>156</sup>. Ainda as palavras *“tem*

---

<sup>156</sup>Maria Inês ROSA “Mudanças no uso de si e testemunhos de trabalhadores: com estudo crítico da Sociologia Industrial e da Reestruturação Produtiva”, Tese de Livre Docência, UNICAMP, 2002, Cap. VI.

*que ter*” e *“vai ter que”* exprimem tanto a crença da adequação da atividade da trabalhadora em relação à norma quanto a desconsideração de que trabalhar de acordo com as normas antecedentes já é trabalhar de outro modo, modo que é o trabalho real.<sup>157</sup>

A indignação da Diretora, explicitada na expressão *“se eu tiver que dar satisfação, eu dou”*, mostra-nos a tensão entre valores: de um lado, os quantitativos relacionados ao número de aprovação: *“a produtividade do professor”*; aí a aprovação se expressa como norma antecedente da escola e, de outro lado, os valores sem dimensão, relacionados aos elementos moral e político, imprescritíveis que escapam à norma antecedente<sup>158</sup>. *“Se eu tiver que dar satisfação, eu dou”*, e *“a estatística tem que apresentar tudo lindo e maravilhoso!”*, exprimem também, julgamentos, entendimentos da diretora fincados em sua experiência de atividade de trabalho no espaço escolar junto aos alunos. Esses julgamentos e análises fincados no encontro entre experiência e conhecimento, não são previsíveis por nenhuma norma antecedente. Essas normas antecedentes tendem a desconsiderar a “dimensão conjuntural”<sup>159</sup> da situação de trabalho e as histórias singulares dos trabalhadores no meio em que vivem e trabalham e como, através de suas histórias, repropõem ao meio, ou seja, repropõem as suas atividades de trabalho real.

---

<sup>157</sup> Maria Inês ROSA “Mudanças no uso de si e testemunhos de trabalhadores: com estudo crítico da Sociologia Industrial e da Reestruturação Produtiva”. Tese de Livre Docência, UNICAMP, 2002, pág 253.

<sup>158</sup> Ibid, Cap.VI.

<sup>159</sup> Yves SCHWARTZ. Les ingrédients de la compétence: un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Éducation Permanente*, n.133, p.9-34, 1997. Tradução de Alain P. François, Revisão técnica de Maria Inês Rosa. Publicado: *Educação e Sociedade*, Campinas, n.65, p.101-139, dez.1998.

Ainda a afirmação “*tem que ter um determinado número de aprovados*” nos remete também ao controle contínuo da avaliação dos alunos. Segundo Sousa [1997], a avaliação do “rendimento escolar” tem sido apontada como o argumento de maior visibilidade que expressa uma concepção do papel do Estado na condução das políticas educacionais, ou seja, das normas antecedentes. Sobre o resultado do teste aplicado pela Fundação CESGRANRIO<sup>160</sup> em três turmas da Escola Municipal Professor Afonso Varzea, a diretora observa :

Estou trazendo para vocês o resultado daquele teste da CESGRANRIO, o teste da GESGRANRIO,... das turmas... isso, inclusive vocês viram o teste. [Todas as professoras respondem que não. As professoras das turmas não tiveram acesso à leitura de tal teste]. Pois é... eu intimei a me darem [...] este último, foi muito mal falado porque não tem nenhuma relação com a realidade; fala de fada, pergunta quem é a mãe das sementes... quem é a mãe das vassouras... um texto evasivo... diz : “se você quiser comprar ovos, biscoitos, sabão, onde você vai ? [Discussão Coletiva].

A Professora L responde:

–na tendinha do João.

---

<sup>160</sup>CESGRANRIO – Fundação, com sede no Rio de Janeiro, que tem suas origens no Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio, criada em 1971 através de Convênio com o Ministério de Educação. A Fundação CESGRANRIO tem dispensado atenção especial a questões de seleção, avaliação do desempenho, atribuindo ênfase à avaliação educacional. *Simpósio Nacional sobre Avaliação Educacional: uma reflexão crítica*. ANAIS. Rio de Janeiro, 1994 .

**A Diretora reafirma:**

– É na tendinha do João. Vocês acham, sinceramente, que o C. vai acertar Carrefour !!! Isso, se não for xerocado!!! Se for no original está bem visível, por exemplo, o símbolo da Globo, Coca-Cola, etc. E...essa questão, para algumas crianças da nossa comunidade, não vai mesmo ... a pergunta é : "dois hambúrguers, alface, queijo, cebola e picles num pão com gergelim". Aí pegou a criança!!! Outra... "onde coloco comida para que ela não estrague?" Pegou também. Então me mandaram o resultado do Município, a média foi 66,55%. Aqui, o resultado da turma 1[um] foi de 63,93%; na turma 2 [dois], o resultado foi de 62,32% e na turma 3 [três], 50,19%. Estamos abaixo da média. [Discussão Coletiva].

**A Professora T argumenta:**

– Quando eles testam isso, eles querem ver até que ponto a escola trabalha esse tipo de coisa, porque às vezes os alunos não têm isso em casa, mas a escola tem que trabalhar.

**A Diretora responde:**

– Eu, sinceramente, supermercado eu não trabalharia Carrefour, eu trabalharia o Rainha.

**A Professora T acrescenta:**

– É mais fácil o aluno identificar o Carrefour do que o Rainha..

**A Diretora responde:**

– Lógico, o Carrefour está na mídia e o Rainha não, mas faz parte da realidade dele!!! [Discussão Coletiva].

A diretora da escola, ao referir-se ao modelo de teste utilizado pela Fundação CESGRANRIO, junto aos alunos, cuja cópia foi negada às docentes-trabalhadoras, enfatiza *“eu intimei a me darem”* o teste, o qual é a aplicação da norma antecedente da avaliação; *“este último, foi muito mal falado, porque não tem nenhuma relação com a realidade”*, ou seja, com o trabalho real - a experiência. Esse diálogo que vai se estabelecendo entre as docentes-trabalhadoras expressa o retrabalho dessa norma por elas mesmas.

As afirmações *“ quando eles testam isso, eles querem ver até que ponto a escola trabalha esse tipo de coisa”* e *“a escola tem que trabalhar”* expressam, sob o crivo das normas antecedentes do trabalho, o “sujeito indeterminado” escola, que tudo deve e pode fazer. A referência a *“eles”* exprime, por sua vez, tanto essa onipotência da escola na condição de “sujeito indeterminado” quanto a abstração dos protagonistas, das docentes-trabalhadoras, que *“trabalham esse tipo de coisa”* e que a escola *“tem que trabalhar”*. Na realização de suas atividades, há o embate e o debate de idéias, durante a reunião, onde se destaca a tensão entre o registro 1 ou pólo 1 e o registro 2 ou pólo 2, apontando para a complexidade da atividade de trabalho, a qual é história. Nesse sentido, as palavras *“ aí pegou a criança!!!”* exprimem o reconhecimento, pelas docentes-trabalhadoras, de que o conhecimento está ancorado em suas histórias e em suas biografias bem como na dos alunos. Baseando-nos em

M.I.Rosa<sup>161</sup> , as próprias docentes-trabalhadoras gerem a distância e o movimento da atividade de conceituação das novas normas antecedentes do trabalho.

*“Então me mandaram o resultado do Município: a média foi 66,55%. Aqui, o resultado da turma 1[um] foi de 63,93%; na turma 2 [dois], o resultado foi de 62,32% e na turma 3 [três], 50,19%. Estamos abaixo da média”. Sabendo-se que o resultado da avaliação, que se expressa na norma em sua dimensão de média, ocorre pelo fato de se assegurar a adequação dos “conteúdos” prévios necessários para aprovação que,*

em termos do processo de trabalho dos educadores, trata-se de eliminar o que, nas empresas, classifica-se como refugo e retrabalho, isto é, peças, produtos ou serviços produzidos fora das especificações, que devem ser desprezados ou refeitos. Nesse caso, o refugo é o aluno que abandona a escola e o retrabalho é o repetente.<sup>162</sup>

A avaliação, desse modo, significa o controle de “refugos”, “defeitos”, um modo de controlar a “qualidade” do que está sendo “ensinado”. Através da estatística, tenta-se igualar realidades diferentes - norma antecedente, situada no âmbito dos conceitos com pretensão a neutralizar as diferenças, conforme

---

<sup>161</sup> Maria Inês ROSA. Gestão e política educacionais da administração à gestão. Aula proferida, sob forma de palestra, em Concurso Público de Defesa de Tese de Livre Docência, em 27/11/2002, na Faculdade de educação, UNICAMP, versão revista e ampliada, 2003

<sup>162</sup> Lúcia BRUNO. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: Gestão Democrática da Educação, 1997, p.15-45

salienta M.I.Rosa<sup>163</sup>.

Na situação de trabalho na escola, vemos que o embate entre valores sem dimensão e valores mercantis se explicita na discussão sobre o “índice de aproveitamento” dos alunos e, conseqüentemente, no “rendimento” do “sujeito indeterminado” escola, por meio da média de acertos na leitura. Há, portanto, uma interpenetração entre a política e o político, onde a primeira tenta impor-se ao segundo. É no espaço político que as normas se constroem no processo de renormalização individual e coletivo, a partir das situações concretas de trabalho, remetendo aos valores em jogo no social, aos valores “sem dimensão”, tratados, retratados e maltratados, reenviando às experiências mais ou menos comuns de vida e de trabalho, podendo assim construir mais ou menos projetos de transformação social, de acordo com Y.Schwartz<sup>164</sup>.

Retomando o “sujeito indeterminado” escola e sua gestão, depreende-se que é ele o foco da política educacional expressa na Lei 9394/96 – LDB, particularmente nos artigos: “3º,4º, 12-15, 64 e 67. Esses artigos, de acordo com M.I.Rosa, “expressam um conjunto de normas antecedentes - de conhecimentos-, que codificam a diversidade de situação de trabalho das “unidades escolares”, às quais se convencionou chamar de “rede escolar”. Esse conjunto de normas antecedentes encontra-se fincado em uma “única

---

<sup>163</sup> Maria Inês ROSA “Mudanças no uso de si e testemunhos de trabalhadores: com estudo crítico da Sociologia Industrial e da Reestruturação Produtiva”, Tese de Livre Docência, UNICAMP, 2002.

<sup>164</sup> Yves SCHWARTZ. Travail et Politique. IN: Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophie. Editions Octares, 2000. p.635-640.

racionalidade [uma única eficiência e eficácia] à qual se acontece sob o crivo da norma do máximo de rendimento e da máxima utilização dos recursos ou meios disponíveis”<sup>165</sup>. Esse conjunto de normas, enquanto prescrição, tenta tornar estável a diversidade das situações de trabalho, conforme destaca a autora. Por meio dele se configura a política, que exprime a gestão do trabalho dessa diversidade de situações, graças à distância da atividade de trabalho real que aí tem lugar.

### 3.2. O retrabalho das normas antecedentes

A gestão é por nós considerada não dissociada das normas antecedentes, visto que essas são retrabalhadas, de modo parcial ou ínfimo, por cada trabalhador, retrabalho esse que se dá fincado na história singular e coletiva de trabalhadores. Mediante esse retrabalho, o trabalhador se experimenta e constrói sua experiência e conhecimento no encontro com essas normas-esses conhecimentos. Ressalta-se, assim, a competência industriosa<sup>166</sup> do trabalhador como criador e recriador de normas.

A gestão como problema humano, segundo Y.Schwartz<sup>167</sup>, surge onde há variabilidade, história, onde é preciso encarar a situação de trabalho sem recorrer a procedimentos estereotipados, como por exemplo, na reunião a

---

<sup>165</sup> Maria Inês ROSA. Gestão e política educacionais da administração à gestão. Aula proferida, sob forma de palestra, em Concurso Público de Defesa de Tese de Livre Docência, em 27/11/2002, na Faculdade de Educação, UNICAMP, versão revista e ampliada, 2003,p.5.

<sup>166</sup> Yves SCHWARTZ. Les ingrédients de la compétence: un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Éducation Permanente*, n.133.p.9-34,1997. Tradução de Alain P. François, Revisão técnica de Maria Inês Rosa. Publicado: *Educação e Sociedade*, Campinas, n.65,p.101-139, dez.1998.

<sup>167</sup> IDEM. Travail et gestion: niveaux, critères, instances. IN: *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. Editions Octares, Toulouse, França, 2000,p433-438.

Diretora, ao se referir à equipe vencedora da gincana da festa do patrono, ressalta:

Então, amanhã nós vamos, às sete e meia, fazer um passeio ao Museu do Açude; este é o prêmio para a equipe vencedora; nós vamos ao Museu e depois vamos fazer um passeio por uma trilha na mata, se por acaso, muitas crianças não puderem ir, vamos então pensar uma outra coisa para os alunos vencedores. Eu preciso que vocês me digam o nome das crianças. Vamos lá, rapidinho, R, me fala o nome do aluno da sua turma; M, da sua, C, ... [e assim, sucessivamente, a Diretora vai perguntando o nome dos alunos de cada turma. Assinalamos que as equipes foram organizadas pela diretora, diretora-adjunta, coordenadora pedagógica, professoras e alunos, reunidos no pátio da escola, conforme explicitado, no II Capítulo, na sessão de filmagem ]. [Discussão coletiva].

*“O passeio ao Museu do Açude” e “o passeio por uma trilha na mata” são os prêmios valorizados na situação que analisamos. Assim, ao considerarmos no mesmo instante a atividade de trabalho e sua dimensão gestionária, vemos que estão presentes escolhas, arbitragens e valores em nome dos quais as decisões se elaboram. Consideramos então que todo trabalho é sempre uso de si, “a entender simultaneamente como uso de si pelos outros [isto vai das normas econômico–produtivas às ordens operatórias] e uso de si por si [isto que revela esse compromisso microgestionário]”<sup>168</sup>. O uso de si nos reenvia ao campo dos valores articulados e retrabalhados pela experiência das situações de trabalho; é essa a dimensão das gestões inclusas na atividade que nos reenvia também aos valores dimensionados pelas instâncias públicas ou*

---

<sup>168</sup> Yves SCHWARTZ. Travail et gestion: niveaux, critères, instances. IN: *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. Editions Octares, Toulouse, França, 2000, p.434.

privadas que não enquadram diretamente os processos de atividades que eles geram.

Gerir, dessa forma, desdobra-se sobre uma multiplicidade de registros: gestão do objeto da atividade, gestão orçamentária, gestão das relações internas; todas essas questões reenviam ao si-mesmo<sup>169</sup>. “Como usar de si, fazer-se disponível para compatibilizar essa gestão heterogênea?”<sup>170</sup>. Nesse sentido, não há como considerar “a diretora de escola” como a única trabalhadora gestonária da escola.

Pensamos que essa perspectiva amplia a noção de gestão do trabalho , uma vez que, no âmbito do contexto da educação, a discussão sobre gestão é polarizada entre administração burocrática - administração democrática, hoje denominada de gestão democrática. Pensamos que esses termos, ao mesmo tempo em que alimentam o diálogo, no interior das escolas, obscurecem o trabalho real realizado pelos trabalhadores no espaço escolar. Dessa forma, a idéia de “ *trabalhar é gerir acontecimentos*”<sup>171</sup> traz-nos a dimensão da gestão jamais ausente na atividade de trabalho real, conforme destaca a merendeira:

Nesta semana a Professora M não encomendou merenda, “é preciso saber matemática”, porque, no caso desta semana “meio morta” , [semana em que há feriado ou outra atividade

---

<sup>169</sup> Yves SCHWARTZ. Travail et gestion: niveaux, critères, instances. IN: *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. Editions Octares, Toulouse, França, 2000, p.434.

<sup>170</sup> Ibid.

<sup>171</sup> Yves SCHWARTZ. Circulations, dramatiques, efficacités de l'activité industrielle: In: *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. Editions Octares, Toulouse, França, 2000, p 425 a 432.

que reduz o tempo de permanência dos alunos na escola], para as crianças não ficarem sem merenda, vou juntando, aos poucos, iogurte, polenguinho, biscoito e chocolate. Por exemplo, em um determinado dia, se é para atender três turmas, a Professora M, separa 90 iogurtes, só que nem todos os alunos comparecem na escola naquele dia, às vezes uma professora falta sem avisar, aí uns alunos vão embora e outros ficam e aí vamos separando a merenda para usar em dia “apertado” como hoje.” “E preciso saber fazer conta”. E com tudo isso, não deixo de dar repetição para aqueles alunos que precisam mais. [Diário de campo].

As declarações “ *é preciso saber matemática*” , “*é preciso saber fazer contas*” expressam tanto como a merendeira gere o encontro entre o conhecimento e experiência, que é a própria atividade ergológica, quanto como ela gere esboços do bem comum - o político, que é indissociável de sua atividade de trabalho: para que “*as crianças não fiquem sem merenda* “ e para que possa “*dar repetição aos que precisam mais*”. A idéia de “trabalhar é gerir acontecimentos” remete-nos a uma multiplicidade de registros: gestão do estoque [quantidade e conservação], gestão das relações, gestão do espaço de armazenamento dos produtos. Essas gestões reenviam ao trabalhador, ao uso de si por si mesmo, para traduzir de modo compatível essa gestão heterogênea.

A gestão dos acontecimentos de trabalho realiza-se na própria atividade de trabalho, uma vez que esse não é totalmente repetição. Na reunião, a diretora argumenta:

Nós estamos com alguns problemas de disciplina, então, vamos marcar uma reunião com os pais e com os alunos, porque na primeira reunião os pais pediram que os alunos estivessem presentes; vamos também marcar reunião com os pais dos alunos faltosos. [Discussão Coletiva].

A Professora L intervém:

– Ok. Faltou 56 dias. Ele está reprovado?

A Diretora responde:

– Com 54 faltas ele está reprovado, mas não eliminado. Ele não pode perder a vaga, esse não é nosso objetivo. A mãe já foi chamada, veio e vai ser chamada novamente... não somos ingênuas a esse ponto, sabemos que o pessoal do tráfico mantém alunos nas escolas... quando a polícia bate, ah!! estuda,... estuda sim na escola X, só que ele vem uma vez por mês. É o seguinte: a professora está na sala, o aluno está, presença; o aluno não está, falta...o aluno está com excesso de falta, passa para a direção, a direção encaminha ao Conselho Tutelar e vamos assim... alguém há de tomar uma decisão, a lei... [Discussão Coletiva].

Nas palavras da diretora, *“nós estamos com alguns problemas”*, podemos entrever que a diretora não gere sozinha suas atividades de trabalho na escola. As questões postas pela infidelidade do meio, nesse momento difícil de gestão da atividade dos trabalhadores na escola, ressaltado pela diretora ao exprimir que *“sabemos que o pessoal do tráfico mantém alunos nas escolas”* convoca não só a diretora como os professores, os pais e os alunos. Essa convocação, no uso que cada um faz de si por mesmo - portanto singular, e história, pressupõe escolhas, arbitragens, hierarquização de objetivos, em

nome dos quais a decisão vai se elaborar. Nesse diálogo, vai sendo assegurada a permanência do aluno na escola e estabelecendo-se uma relação entre a situação singular, que passa por julgamentos e decisões das docentes-trabalhadoras, no interior do espaço escolar e as normas prescritas pelo Conselho Tutelar as quais, pela lei, operam também no sentido de codificar e regular a diversidade de situações de trabalho. Assinalamos aí, portanto, a presença dos trabalhadores, gerindo o movimento e a distância da atividade de conceituação na indissociabilidade da gestão e a atividade de trabalho, ressaltando os limites da atividade de conceituação das normas antecedentes, conforme M.I.Rosa<sup>172</sup>. Como acrescenta N.Elias:

aquilo que nos é dado a observar são, em regra, os seres humanos e as suas manifestações – algo como tipos de discursos, de raciocínio e outras atividades, das quais preservamos algumas marcas quer através de um maior distanciamento, quer de um maior envolvimento<sup>173</sup>.

Assim, contrárias às mudanças que abstraem a atividade do trabalhador e que são explicadas através de generalizações conceituais, essas mudanças se efetivam pelo trabalhador ao fazer uso de si por si mesmo, uso esse que é indissociável da gestão de sua atividade de trabalho, seja nas escolas ou em outro lugar onde elas se realizam. O espaço dessas mudanças é também o meio com suas urgências – espaço do político -, onde os trabalhadores vivem e

---

<sup>172</sup> Maria Inês ROSA. Gestão e política educacionais da administração à gestão. Aula proferida, sob forma de palestra, em Concurso Público de Defesa de Tese de Livre Docência, em 27/11/2002, na Faculdade de Educação, UNICAMP, versão revista e ampliada, 2003,p.5.

<sup>173</sup> N.ELIAS. Envolvimento e distanciamento. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1997, p.19.

gerem os acontecimentos do trabalho, de acordo com Y.Schwartz<sup>174</sup>. Nesse sentido, o político, para esse autor, conjuga-se enquanto espaço da história da gestão desses acontecimentos, pelos debates de valores que eles entretêm no encontro entre conhecimento e experiência. O político funda-se, então, no coletivo de trabalho, que por sua vez, existe apoiado nas dimensões individuais ressingularizadas, num só tempo, com a preocupação de colocar em visibilidade parcial aquilo que eles engajam, como citado anteriormente<sup>175</sup>. A partir do confronto entre a experiência e as normas antecedentes, sendo essas postas e repostas nos meios de trabalho, os trabalhadores desenvolvem valores e conhecimentos que são sempre acrescidos e [re]trabalhados na atividade de trabalho. Esses valores e conhecimentos possibilitam, também, o engajamento das instituições científicas - por meio dos pesquisadores - na produção e reprodução de conhecimentos.

Há, portanto, interpenetração da política, apoiada nessa [re] produção, ou seja, de seus protocolos e procedimentos conceituais, e do político. Nessa interpenetração, a política, enquanto norma prescrita, baseada nesses protocolos e procedimentos, é o espaço a inventariar, a identificar e a promover o bem comum, na tensão com a temporalidade do político, a qual obriga a considerar o grau de profundidade do tratamento e retratamento em toda atividade de trabalho, dos valores sem dimensão, não-mercantis. Isso, pois, obriga a política *“a reaprender continuamente a partir das [re]atualizações*

---

<sup>174</sup> Yves SCHWARTZ. Travail et Politique. IN: Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe . Editions Octares, 2000. p,635-640.

*incessantes de debates de normas, o que é desses valores, ao nome dos quais ela pretende operar.*<sup>176</sup>

---

<sup>175</sup> Ver no Capítulo I do presente estudo. Os coletivos: reconfiguração permanente da situação de trabalho.

<sup>176</sup> Yves SCHWARTZ. Travail et Politique. IN: Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe . Editions Octares, 2000. p.635-640.



## **Considerações finais: Situação de trabalho na escola e construção de conhecimentos**

Retomamos, nas considerações finais, o título inicial do presente estudo por entendermos que a *situação de trabalho na escola e construção do conhecimento* não se esgotam ou fecham-se no estudo que realizamos. Ao contrário, ele abre outras possibilidades de investigação sobre a situação de trabalho na escola. A abordagem ergológica amplia também as possibilidades de se compreender a atividade de trabalho real, que se dá na diversidade de escolas, bem como nas demais situações de trabalho e, aí, dando-se no uso de si - o uso que é feito do trabalhador e, no mesmo instante, o uso que ele faz de si por si, de acordo com M.I.Rosa<sup>177</sup>. Nessas situações de trabalho, há sempre o encontro entre conhecimento e experiência, espaço de renormalizações onde se (re) constroem conhecimentos.

A retomada é feita porque esse entendimento da situação de trabalho na escola remete a outros momentos de atividades de trabalho. Inspirando-nos na autora citada, esses momentos reportam-se à presença de um « sujeito », no caso, tanto do pesquisador quanto do leitor, que recentrarão o presente estudo e, assim, imprimir-lhe-ão outros direcionamentos e, portanto, renormalizações.

---

<sup>177</sup> Maria Inês ROSA. "Mudanças no uso de si e testemunhos de trabalhadores:com estudo crítico da Sociologia Industrial e da Reestruturação Produtiva", Tese de Livre Docência, UNICAMP, 2002.

Nessa retomada, alinhavamos aspectos examinados nesse estudo, dentre eles o da rotina e o da experiência e acrescentamos o aspecto tempo. O alinhavo aponta, inspirando-nos mais uma vez em M.I.Rosa<sup>178</sup>, para um possível delineamento de novos problemas que, nesse momento, não têm forma definida e permanência confirmada, porque são eles problemas e história dessas docentes-trabalhadoras que se configuram.

Assim, inseridos em configurações formadas por indivíduos interdependentes, é que nessa investigação, partimos da hipótese de que a situação de trabalho coloca os trabalhadores da escola como indivíduos construtores do conhecimento, o qual se efetiva no desenrolar da atividade de trabalho, seja a da diretora, seja a do servente.

Esse conhecimento, na escola, não é restrito à relação professor-aluno em sala de aula. É no processo de renormalização, com ritmo e tempo singulares próprios de cada indivíduo e do coletivo, que se efetiva a [re] construção do conhecimento. Subjaz nesse conhecimento, singular e coletivo, o potencial de transformação local e geral.

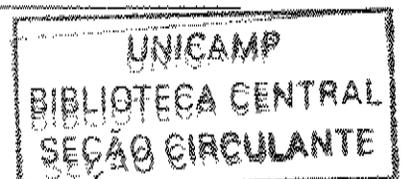
Referimo-nos à situação de trabalho na escola como o meio em que o trabalhador vive e utilizamos a noção de meio no sentido da relação existente entre o ser humano e o meio. Essa relação móvel e em permanente

transformação estabelece-se como um debate de normas onde o trabalhador, ao fazer uso de si por si, cria suas próprias normas de apreciação em função do que o meio lhe propõe. Essas normas não estão desvinculadas de um estado de civilização e de cultura, como também a diversidade de reação de cada ser vivo humano, face à provocação do meio, não está desvinculada de suas heranças. Assim, o meio próprio da diretora, dos professores, dos alunos, do servente e da merendeira é o do campo das suas atividades, de suas experiências, orientadas por seus valores e recentrados por eles.

Ao destacarmos os indivíduos em atividade, na situação de trabalho na escola, podemos afirmar que nem todo conhecimento construído por eles é registrado conforme as normas antecedentes da escola. O ritmo, tempo e forma de comprovação do conhecimento adquirido, segundo as normas antecedentes, que regem as “unidades escolares” é diferente do ritmo, tempo e forma de construção do conhecimento, que se efetiva na atividade de cada indivíduo, nas singularidades das situações, o que não significa dizer que desconsideramos as normas antecedentes [pólo 1]. Ao contrário, como já salientamos, juntamente com a singularidade de cada atividade [pólo 2], a norma antecedente é parte do movimento que suscita, no trabalhador, inquietações, posicionamentos, opções, retrabalho, permanentemente, de valores e de conhecimentos.

A abordagem ergológica possibilitou-nos pensar de uma outra forma o coletivo de trabalho. Diferentemente do trabalho coletivo, tal como prescrito pelas normas antecedentes, referimo-nos, como assinalamos, a um coletivo de trabalho

<sup>178</sup> Maria Ines ROSA. Trabalho, subjetividade e poder, 1994.



real que se [re]configura em cada situação de trabalho. Essa [re]configuração ultrapassa as divergências e afinidades existentes entre os trabalhadores. Esse coletivo de trabalho, pois, não se define *a priori*, tem duração singular e se altera constantemente. Não desconsideramos que ele se movimenta apoiado nas normas gestório - econômicas, políticas, e que essas, transcendem os limites das transformações locais, como também não desconsideramos que essas transformações, geridas por normas estabelecidas pelos trabalhadores, são núcleos também das transformações mais gerais da sociedade. Há, portanto, uma interdependência e interpenetração entre as transformações gerais e locais, possíveis porque se realizam através da atividade do ser humano. Nesse sentido, podemos compreender que há e sempre houve um coletivo de trabalho na escola, como em qualquer situação de trabalho, porém jamais como já posto, construído. Pensamos assim que o coletivo de trabalho possibilita repensarmos a escola enquanto espaço de correlação entre a política e o político, esse último contemplado a partir da presença de indivíduos e da diversidade de valores presentes na situação de trabalho.

Repensamos ainda a escola não o como espaço em que a idéia forte de rotina a tem caracterizado pela imobilidade da situação de trabalho na escola . Essa idéia não incorpora o movimento próprio da atividade de trabalho. No entanto, a rotina não deve ser desconsiderada na atividade de trabalho, uma vez que ela é um dos elementos presentes no embate que se dá entre a norma antecedente e a situação de trabalho real. A escola é, portanto, espaço em movimento permanente, porque é o espaço de realização de atividades de

indivíduos. Dessa forma, ultrapassamos a idéia da escola como um universo congelado das repetições e de práticas rotineiras.

Questionamos também a expressão “*troca de experiência*”, muito comum na escola, uma vez que a experiência se faz a partir dos julgamentos, escolhas e possibilidades do trabalhador no uso que faz de si por si mesmo, diante do que o meio de trabalho lhe propõe mediante as normas antecedentes. Dessa forma, a experiência, por ser história, não pode ser “*trocada*”, é história de vida. É no desenrolar da atividade de trabalho que estabelecemos relações entre os acontecimentos não presentes, ligando-os ao que está, efetivamente, presente no ***hic et nunc***.

Dessa forma, a pluralidade de experiências dos que [re]configuram a situação de trabalho de uma escola traz valores ligados as suas heranças e aos seus projetos de vida, desde o diretor aos alunos. A pluralidade das experiências carregadas de valores interpenetra as normas antecedentes e, nesse movimento de embate e debates, é núcleo de aprendizagens e formação, tanto individual como coletiva.

Nesse movimento é que surge a inquietação sobre o tempo despendido pelas docentes - trabalhadores em sua atividade de trabalho, conforme o diálogo apontado no capítulo II:

*fiquei até as três horas da manhã fazendo relatório...”. Outra acrescenta: “passei todo o fim de semana fazendo os relatórios. [Diário de campo].*

Uma outra docente-trabalhadora, como destacado no Capítulo III, pontua:

*colocaram coisas para a gente fazer, mas não deram um tempo necessário(...), você tem que dar aulas, não pode dispensar os alunos para fazer reunião com os pais,(...) centro de estudo é mensal !!!(...) neste dia, é um monte de coisa para fazer, então você trabalha em casa !!! eu não concordo com isso !! . [ Professora D], [Depoimento].*

Tem-se ainda o depoimento de outra trabalhadora:

*Uma vez eu, durante a reunião com os pais, eu estava colocando a questão do aluno chegar atrasado, o horário era às 7:00, depois passou para 7:30 e havia uma mãe que só mandava o aluno às 8:00, só que às 8:00 eu já tinha começado a corrigir o trabalho de casa, aí, uma mãe que é também professora me disse: " ah! Você sabe que aula mesmo só começa meia hora depois" aí eu disse, "não, eu começo a trabalhar no momento em que coloco o pé dentro da escola". [Diretora - adjunta], [Depoimento].*

Essas inquietações e colocações do tempo de trabalho despendido pelas docentes - trabalhadoras, na situação de trabalho e sua extensão para além dela, remete-nos a indagação sobre o tempo colocada por N. Elias:

Quando não me perguntam sobre o tempo, sei o que ele é " dizia um ancião cheio de sabedoria". Quando me perguntam, não sei. Então, por que fazer a pergunta?<sup>178</sup>

---

<sup>178</sup> Norbert ELIAS. Sobre o Tempo, 1998 .

Orientados por essa indagação, esboçamos novos problemas em relação ao tempo de trabalho, que é também tempo de vida, presente nesses depoimentos. Neles, depreende-se uma multiplicidade de significados sobre o tempo: o de tempo controlado pela docente-trabalhadora, no sentido de iniciar suas atividades “*meia hora depois*” da entrada em sala de aula, “desconsiderando” aí o tempo de trabalho contratual; o do tempo de atividade de trabalho real, em sua residência, mesmo que negado, conforme destaca “*eu não concordo em trabalhar em casa*”. Por outro lado, há um outro tempo, o da coerção, que obriga as docentes-trabalhadoras a desenvolverem suas atividades de trabalho, “*no fim de semana*”, ou “*até as três horas da manhã*”. Há ainda um outro tempo, o que é considerado como delimitador do início do trabalho “*no momento em que coloca os pés dentro da escola*”.

É mediante essa multiplicidade de significados sobre o tempo que retomamos a figura do ancião e sua relação com o tempo: “*Quando me perguntam, não sei. Então por que fazer a pergunta?*”. Esse mergulho no tempo é o que se depreende na relação tempo de trabalho despendido em sua atividade de trabalho, na situação de trabalho na escola e fora dela, pelos docentes-trabalhadores, o que não quer dizer que esteja ausente no uso de si que delas é feita a temporalidade econômica, na qual prevalece os valores mercantis.



## BIBLIOGRAFIA

---

ARROYO, Miguel. Trabalho–Educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.) *Educação e Crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ., Vozes, 1988. p.138–165.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre, imagens e auto-imagens*. Petrópolis,RJ.,Vozes, 2000.

BRITO, Jussara Cruz de, ATHAYDE Milton e NEVES, Mary Yale. *Saúde e trabalho na escola*. Rio de Janeiro:CESTEH/ENSP/FIOCRUZ,1998.

CANGUILHEM, George. *O normal e o patológico*. Tradução: M<sup>a</sup>. Thereza R. C. Barrocas. 4<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Ed. Forense Universitária, 1995.

CANGUILHEM, George. Meios e normas do homem no trabalho. Tradução: Conceição Vigneron. Revisão: M<sup>a</sup> Inês Rosa. *Pró-Posições*. Campinas (35-36): jul/nov; 2001.

CORNU, Roger. Quand la parole sociologique cherche sa voix filmique. In: *La parole dans le film: reseau national pratique audiovisuelles en sciences de la societe*. Actes de la Deuxième Rencontre. Aix-en-Provence/França, Avriil 1988. p.43–56.

DESHAYES, Patrick. L'Enfant aveugle de Van Keuken síntese des debats. In: *La parole dans le film: reseau national pratiques audiovisuelles en sciences de la societe*. Actes de la Deuxième Rencontre, Aix-en-Provence, Avriil 1988. p.153–164.

ELIAS Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Tradução: Vera Ribeiro, 1ª ed. Rio de Janeiro, Zahar Editor, 1994.

ELIAS Norbert. *Envolvimento e distanciamento: estudos sobre sociologia do conhecimento*. Tradução de Maria Luísa Cabaços Meliço Lisboa. 1ª ed. Lisboa, Dom Quixote, 1997.

ELIAS Norbert. *Teoria Simbólica*. Tradução: Paulo Valverde. 1ª ed. Oeiras–Portugal. Celta Editora, 1994.

ELIAS Norbert. *O processo Civilizador. Uma história dos costumes*. Tradução: Ruy Jungmann. Revisão e apresentação, Renato Janine Ribeiro. 1ed. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed. 1994. 1v.

ELIAS Norbert. *Introdução à Sociologia*. Tradução: Maria Luísa Ribeiro Ferreira, 1ª ed. Edições 70, Lisboa, 1999.

ELIAS Norbert. *A Sociedade de Corte*. Tradução: Ana Maria Alves. 2ª ed. Editora Estampa, Lisboa, 1995.

EFROS, D; DUC, M; FAÏTA, D. Travailler ensemble? In: *Reconnaissances Travail: pour une approche ergologique*. 2ª ed. Paris, PUF, 1997. p.41–59.

DUC, Marcelle. *Competences, prescription floue et dimension collective du travail: une étude des ouvriers et de son encadrement sur les chantiers du bâtiment*. 1996. 403f. (Tese de Doutorado. Université de Provence. Aix–Marseille I). Aix–en–Provence, França.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 1ª ed. São Paulo, Editora Olho d'Água, 1993.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades*. In: AGUIAR, Márcia A. da S. e FERREIRA, Naura S. C. [Org.] *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FERRETTI, Celso João, SILVA JÚNIOR e OLIVEIRA, Maria Rita Sales, (Orgs.) *Trabalho, formação e currículo. Para onde vai a escola?* 1ª ed. São Paulo, Xamã Editora, 1999.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GOMES, Carlos Minayo [ et al.]. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GUERIN, F. et al. *Comprendre le travail pour le transformer: la pratique de l'ergonomie*. Collection outils et methodes. ANACTA, LOCAL, 1997.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. Documentos e depoimentos na pesquisa histórico-sociológica. In: LANG, ALICE B. S. G. (org). *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo, CERU, 1992 (Textos CERU. Série 2; N°3).

LEROUX, Philippe. *Quelle photographie du travail? Quel travail photographié? Le Travail Photographie*. Coord. Michel Peroni, Jacques Roux. Paris, CNRS Éditions, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 1996.

LOPES, Jurema Rosa. *O professor regente, na função de diretor de escola, no Município do Rio de Janeiro e seu papel no processo de avaliação da aprendizagem*. 1994. 187f. (Dissertação de Mestrado. UERJ) Rio de Janeiro, RJ.

LOPES, Jurema Rosa, et alii. O Estado, a Universidade e o Sindicato no processo de formação e profissionalização do professor: a experiência de Mato Grosso. In: *Revista de Educação Pública*, UFMT Cuiabá - MT, V.8, N°.13, jan-jun. 1999.

LOPES, Jurema Rosa. A escola como espaço social, prática pedagógica e processo de trabalho: reflexões. In: *Revista Pró-Posições*, Campinas - SP, UNICAMP, 11, 2 [32]: 61-68, jul. 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: AGUIAR, Márcia A. da S. e FERREIRA, Naura S. C. [Org.] *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2001 .

PARO, Victor Henrique. *Por dentro da escola pública*. 1ª ed. São Paulo, Xamã, 1995.

PARO, Victor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 4ª ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1990.

PARO, Victor Henrique. *Gestão democrática da escola pública da escola pública*. 1ª ed. São Paulo, Ática, 1997.

PERONI, Michel. Quelle validité documentaire pour le matériau photographique en sciences sociales? Le cas de la photographie du travail, *Le Travail Photographié* Coord. Peroni, M., Roux J. Paris, CNRS Éditions, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 1996.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. 1ª ed. São Paulo, CERU e FFLCH/USP, 1983.

ROSA, M<sup>a</sup>. Inês. *Mudanças no uso de si e testemunhos de trabalhadores (com Estudo Crítico da Sociologia Industrial e da Reestruturação Produtiva)*. Tese de Livre-Docência. UNICAMP, Campinas, SP, 2002.

ROSA, M<sup>a</sup>. Inês. Mudanças no trabalho e desregulamentação: negação da cidadania e dos limites do poder. In: ABET. *VI Encontro Nacional de Estudos do Trabalho*. Belo Horizonte, Anais, Vol.I, PUC/MG, 1999.

ROSA, M<sup>a</sup>. Inês. *et alii*. Trabalho, não-trabalho, trabalhadores: construindo um projeto coletivo em história oral. *Seminário a História Oral no Sudeste: avaliação e perspectiva*. USP. São Paulo, 30 a 31 de Março, 1998.

ROSA, M<sup>a</sup>. Inês. Do governo dos homens: "Novas responsabilidades" do trabalhador e acesso aos conhecimentos. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, Cedes, n°64:130-147, 1998.

ROSA, M<sup>a</sup>. Inês. *Trabalho, Subjetividade e Poder*. São Paulo, Editora da USP: Letras & Letras, 1994.

ROSA, M<sup>a</sup>. Inês. Trabalho-nova modalidade de uso de si e educação: debates/confrontos de valores. In: *Revista Pró-Posições*, Campinas - SP, UNICAMP, 11, 2 [32]: 51-60, jul. 2000.

ROSA, M<sup>a</sup>. Inês. Desregulamentação e legalização das normas organizacionais do trabalho: a cidadania em questão. *Revista Pró-Posições*, Campinas - SP, UNICAMP, 13, 3 [39]: 31-44, set/dez. 2002.

ROSA, M<sup>a</sup>. Inês. Gestão e políticas educacionais da administração à gestão. Aula proferida, sob forma de palestra, em Concurso Público de Defesa de Tese de Livre Docência, em 27/11/2002, na Faculdade de Educação, UNICAMP, versão revista e ampliada, 2003.

SCHWARTZ. Yves. *Expérience et connaissance du travail*. 1<sup>re</sup> ed. Paris, Messidor Éditions Sociales, 1988.

SCHWARTZ. Yves. Travail et usage de soi. In: *Travail et Philosophie, Convocations Mutuelles*. 2<sup>e</sup> ed. Toulouse, OCTARÈS Éditions, 1992 (43-66).

SCHWARTZ. Yves. "C'est compliqué" Activité symbolique et activité industrielle. In: *Travail et Philosophie, Convocations Mutuelles*. 2<sup>e</sup> ed. Toulouse, OCTARÈS Éditions, 1992 (67-86).

SCHWARTZ. Yves. Pensar o trabalho e seu valor. In: *Idéias*; N°2, julho/dezembro, 1996, IFCH-UNICAMP, Campinas-SP, (109-122).

SCHWARTZ. Yves. Discipline épistémique, discipline ergologique. Paideia e politeia. In: MAGGI, B. (Direction). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, 1<sup>re</sup> ed. Paris, P UF, 2000, (33-68).

SCHWARTZ. Yves. Ergologue, est-ce un métier? In: *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. 1<sup>re</sup> ed. Toulouse-France, OCTARÈS Éditions, 2000 (641-738).

SCHWARTZ. Yves. De l'inconfort intellectuel ou: comment penser as activités humaines? In: *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. 1<sup>re</sup> ed. Toulouse-France, OCTARÈS Éditions, 2000 (585-633).

SCHWARTZ. Yves. Le juridique et l'industrielle. In: *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. 1<sup>re</sup> ed. Toulouse-France, OCTARÈS Éditions, 2000 (439-456).

SCHWARTZ. Yves. Les ingrédients de la compétence: un exercice nécessaire pour une question insoluble. In: *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. 1<sup>è</sup> ed. Toulouse–France, OCTARÈS Éditions, 2000 (479–503).

SCHWARTZ. Yves. Concordance des temps? Le travail, le marché, le politique. In: *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. 1<sup>è</sup> ed. Toulouse, France, OCTARÈS Éditions, 2000 (505–516).

SCHWARTZ. Yves. Sur le concept de travail. In: *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. 1<sup>è</sup> ed. Toulouse, France, OCTARÈS Éditions, 2000 (283–290).

SCHWARTZ. Yves. O travail change-t-il vraiment? In: *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. 1<sup>è</sup> ed. OCTARÈS Éditions, Toulouse, France, 2000 (309–314).

SCHWARTZ. Yves. Le travail a-t-il une valeur? In: *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. 1<sup>è</sup> ed. OCTARÈS Éditions, Toulouse, France, 2000 (315–323).

SCHWARTZ. Yves. Le travail comme expérience et les critères du taylorisme. In: *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. 1<sup>è</sup> ed. OCTARÈS Éditions, Toulouse, France, 2000 (333–358).

SCHWARTZ. Yves. Travail et gestion: niveaux, critères, instances. In: *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. 1<sup>è</sup> ed. OCTARÈS Éditions, Toulouse, France, 2000 (433–438).

SCHWARTZ. Yves. Circulations, dramatiques, efficacités de l'activité industrielle. In: *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. 1<sup>è</sup> ed. OCTARÈS Éditions, Toulouse, France, 2000, (417–432).

SCHWARTZ, Yves. Travail et Politique. In: *Le paradigme ergologique ou métier de Philosophe*. 1ª ed. Toulouse, France, OCTARÈS Éditions, 2000, (635–640).

SILVA JÚNIOR, Celestino da. *A escola como local de trabalho*, 1ª ed. São Paulo, Cortez, 1990.

SOUZA, Aparecida Neri de. *Sou professor, sim senhor! Representações do trabalho docente*. Campinas, SP, Papirus, 1996.

UHLE, Águeda Bernadete. *Comunhão leiga: o rotary club no Brasil*. 1991 (Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas). Campinas, São Paulo.

VALE, Lilian do. *A escola imaginária*. Rio de Janeiro, DP & A Editora, 1997.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola – função social, gestão e política educacional. In: AGUIAR, Márcia A. da S. e FERREIRA, Naura S. C. [Org.] *Gestão Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

VIGOTSKY. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes Ltda., 1999.

VIGOTSKY. *A formação social da mente*. 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes Ltda., 1989