

Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

AURISEANE GOMES SOARES

**CARTOGRAFIA DA ATIVIDADE DE TRABALHO DOCENTE:  
INVENÇÃO/FORMAÇÃO EM MEIO ÀS NERVURAS DO REAL**

Belo Horizonte  
2007

AURISEANE GOMES SOARES

**CARTOGRAFIA DA ATIVIDADE DE TRABALHO DOCENTE:  
INVENÇÃO/FORMAÇÃO EM MEIO ÀS NERVURAS DO REAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Trabalho e Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Daisy Cunha  
Co-Orientadora: Profa. Dra. M. Elizabeth B. de Barros

Belo Horizonte

2007

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 06 de setembro de 2007, e aprovada pela banca examinadora composta pelos seguintes professores:

---

Profa. Dra. Daisy Moreira Cunha  
Faculdade de Educação/UFMG – Orientadora

---

Profa. Dra. Maria Elizabeth Barros de Barros  
Depto. de Psicologia/UFES – Co-Orientadora

---

Profa. Dra. Antônia Vitória Soares Aranha  
Faculdade de Educação/UFMG – Titular

---

Prof. Dr. Yves Schwartz  
Depto. de Ergologia/Universidade de Provence - França – Titular

---

Profa. Dra. Adriana Maria Cancelli Duarte  
Faculdade de Educação/UFMG - Suplente

---

Profa. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite  
Faculdade de Educação/UFMG - Suplente

“É da vocação da vida a beleza  
e a nós cabe não diminuí-la, não roê-la  
com nossos minúsculos gestos ratos  
nossos fatos apinhados de pequenezas,  
cabe a nós enchê-la,  
cheio que é o seu princípio”.

(Elisa Lucinda)

## AGRADECIMENTOS

Uma dissertação sobre formação precisa dizer que esse processo formativo, o do mestrado, não se configurou, pra mim, como fôrma de ação, e sim como possibilidade de experimentação. Processo povoado por sons, vozes. Povoado também por brigas, apoios, carinho, implicâncias, torcidas e muitos, muitos desafios. Processo que ficará no corpo, com todas as suas delícias e dores. Processo singular, mas construído a muitas mãos. Não seria tão intenso sem os companheiros que, cada um a sua forma, me ajudaram a ousar e a experimentar. Companheiros meio que como borboletas. Borboletas que iam e vinham, colorindo, embelezando a estrada. Umas são antigas... andam sempre comigo. Outras moram longe... mas sempre aparecem, mesmo que via Embratel ou Internet. Borboletas modernas! Outras eu conheci há pouco tempo... mas já dão um colorido especial aos meus dias. Em alguns momentos, aqueles onde o chão sumia, aparecia um monte delas. Várias! Impressionante! Será que as borboletas se comunicam por telepatia? Esse trabalho certamente não teria a mesma cor se não fossem elas. Por isso, não quero só agradecer, quero dizer que sem elas os choros, os risos, as invenções não teriam a menor graça.

À Daisy agradeço pela coragem de embarcar comigo nessa aventura. Uma relação de orientação que se firmou em parceria para além da Universidade. Acolhendo minhas teimosias, pacientemente me estimulou a trilhar novos caminhos, abrir mão de experiências endurecidas. Depositou confiança, investiu no trabalho. O lugar de “primogênita” instaurava em mim maior grau de responsabilidade, mas ao mesmo tempo, me permitia desfrutar de apreço e carinho. Agradeço por um percurso tão intenso. Assim é a vida, não é mesmo?

Ao meu pai, sem choro, agradeço por acreditar nos meus sonhos na tão difícil partida de casa. A seu modo, sempre me encorajou e me apoiou, mesmo quando eu pensava em desistir. Depositava, junto com a ajuda financeira, cada vez maior confiança nos meus passos. Pelo carinho, pelas visitas quando batia a saudade, pelo incentivo, sempre, sempre agradecerei.

A minha mãe agradeço pelas horas perdidas de sono na tentativa, e pela esperança, de resolver meu desânimo, meu cansaço. Para cada enorme problema ela sempre tinha uma muito simples solução. Nunca demonstrou a dor da despedida, pois a postura de força tinha que ser exemplo pra mim. A ela agradeço pelo cuidado e amor incondicional.

Ao Helder, doce e amado, muito amado marido, agradeço por tudo. Pela presença constante, pelo sorriso e humor que me revitalizam. Dormindo no sofá só pra me fazer companhia nas madrugadas de trabalho, dançando e cantando, mesmo nos dias ruins, só pra

não me deixar desanimar. Você trouxe brilho e encantamento a minha vida e ao meu trabalho. Quando eu pensava em me abrir à dor da saudade de casa, você abria um vinho, e um sorriso. Acolhendo com dor os meus choros, engolia a tristeza pra me mostrar força onde eu não via mais. Doçura e companheirismo que me fizeram ver o sol brilhar em dia de chuva, e olha que a chuva muitas vezes vinha como temporal. Sempre, sempre, de mãos dadas, torcendo, driblando as dificuldades, vibrando a cada etapa vencida, irritando-se a cada injustiça, caminhou comigo até o fim da trilha. Saímos dessa esgotados, mas fortalecidos em amor e companheirismo.

Taia, pedaço de mim que deixei pra trás, jeito-menina que contagia e encanta. TPM's a parte, sempre me disse até o que eu não queria ouvir, me tirando do lugar. Irmã, obrigada pelo carinho e apoio, e principalmente por existir, borboleta mais que colorida!

Carolzinha, exemplo de determinação e profissionalismo. Mistura de bravura e doçura, derrete-se e desmancha a 'postura de mal' diante da beleza da vida. Sei que, a seu modo, torce muito por mim. E muito obrigada pelas importantíssimas ajudas no inglês. Amo-te, irmã!

Beth Barros, por sempre me encorajar a mergulhar de cabeça, pela gratuidade do carinho que me transmite, pelo apoio incondicional em tudo que decido ousar, você merece todos os agradecimentos possíveis. Me contagia com possibilidades, me encanta com a generosidade de quem sempre, incansavelmente, encontra formas de transpor as pedras e inventar novos caminhos. O que produzistes em mim não sai da pele. Sempre ali, a postos, me encorajando, compartilhando emoções, alegrias e dores, com palavras que serviam como analgésicos, mas sem me paralisar. Ao contrário, cheguei até aqui nessa batalha pela mobilização que você não cansava de produzir em mim.

Ao Yves Schwartz, aliado, mesmo distante, nos desafios da pesquisa já há algum tempo, agradeço pelas belas e preciosas contribuições, pela audácia que embutiu em mim nas interrogações sobre a vida, e pela presença nessa banca, que a mim muito honra.

À todos da escola pesquisada, pelos encontros deliciosos, pela abertura à uma relação de amizade e parceria, por me proporcionarem análises tão belas e potentes sobre o trabalho humano. Vocês insistem e fazem a educação valer a pena!

Soninha, mãe, amiga, madrinha, que viu nascer esse sonho e ajudou a alinhar as primeiras páginas dessa história. Pessoa ímpar! Borboleta que contagia e faz todas as outras quererem voar ao seu redor. Presença doce, pessoa engajada até o pescoço com um projeto de felicidade humana. Muito, muito obrigada pelo apoio incondicional, pelos encontros sempre alegres, pela generosidade, pelo colo! Esse trabalho tem muito de você!

À Ângela Dalben, pela postura encantadora de me incentivar a trilhar caminhos mais felizes no mestrado;

À Antônia Vitória pela riqueza das contribuições no parecer do projeto, e pela disponibilidade e gentileza para continuarmos, pela banca, desenvolvendo o diálogo iniciado.

À Ló e ao Beto pela acolhida nas “terras gerais”. A comida não era boa, mas a gente se divertia. Primos, vocês foram fundamentais na hora em que eu mais precisei.

Aos novos amigos da FaE, Gioconda, Jussara, Angelita, Charles, pelos agradáveis encontros, pelos ricos debates, trocas, brincadeiras. Vocês me deram a sensação de pisar em solo firme em meio a tantas novidades acadêmicas.

Às amigas de longe, que mesmo desconfiadas da minha aventura mineira, me apoiaram e sempre torceram por mim: Mari, Fefeu e Cris.

À Lud, sempre agradecerei simplesmente por existir. A dor da partida diminuiu, mas a saudade não. Pela amizade verdadeira, pelo carinho e apoio, agradeço-te muito, amiga.

Aos novos amigos mineiros, que fazem os dias mais alegres e divertidos, e que fizeram do terreno ‘belorizontino’ um lugar “gostoso por demais”, agradeço por compreenderem minha ausência em dias importantes e pela torcida constante: Keka, Murta, Edu, Matos, Poly, Carol e Daco.

À minha família mineira (tias, tios e primos) pelo socorro nas horas de aperto e pelo colo nas horas da saudade de casa.

À família do Helder (Neide, Napoleão e Carol) agradeço por ter me acolhido com tanto amor e pelo companheirismo nessa longa e difícil caminhada.

À Van pela presença doce e dedicada nas horas de apuros no computador.

À Cacá pela leitura minuciosa e carinhosa da dissertação.

Ao Conexões de Saberes pelo contágio, por reforçarem em mim a força do coletivo na construção de estratégias mais potentes de vida. Que as asas continuem batendo!

Ao grupo de pesquisa do NEPESP-UFES pelas discussões, pelo rico trabalho, pela presença na escola, pelo contágio e crença na transformação da realidade.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar, sob o ponto de vista da atividade, as práticas de formação continuada engendradas em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. Com vistas à valorização, expansão dos processos inventivos engendrados pelos trabalhadores no cotidiano da escola, e considerando-os como formativos, a pesquisa faz uso da Cartografia como estratégia de apreensão da dramática que compõe a realidade. A abordagem ergológica, como um de nossos mais potentes pressupostos teórico-metodológicos, parte da compreensão do humano como ser vivo em constante movimento, em atividade. A cada convocação do meio, o humano põe em jogo valores, saberes, na construção de novas alternativas. Nossa defesa vai na direção de legitimar os saberes construídos pelos trabalhadores, numa perspectiva de transformação da realidade. A dinamicidade do vivo, quando encontra eco, contagia coletivos, num processo formativo por excelência. Mergulhamos no cotidiano da escola de olho nesses movimentos de invenção que emergem do embate entre as normas e os valores. Com isso, pretendemos ressaltar essa potência como elemento formador e transformador das práticas educacionais. Fomos ao encontro da atividade docente e nela encontramos embates, dramas, valores encarnados direcionando escolhas possíveis. Processo rico e inventivo. O humano inventa o mundo e a si mesmo ao viver, e nesse processo constrói história, valores, saberes. Essa perspectiva ética nos convoca à defesa de uma formação que seja contínua, permanente, e não continuada, como prevêem muitos programas governamentais, que vendem conhecimento em etapas subseqüentes, com uma completude inatingível. Contínua, pois acompanha o movimento do vivo, de invenção permanente de novas possibilidades. A dissertação traz a escola, seus saberes e valores, quase que em som e cheiro, mostrando a potência formativa da atividade de trabalho.

**Palavras-chave:** Formação continuada; atividade; invenção; saberes; valores.



## ABSTRACT

The present paper aims to analyze, under the activity perspective, the continuous formation practices adopted by a municipal school in Belo Horizonte, on the State of Minas Gerais, Brazil. Facing the increase of value and expansion of the inventive process generated by workers on school routine tasks, and taking them as formative, the research takes hold of Cartography as an apprehension strategy of the *dramatiqué* which forms reality. The *ergologie* approach, as one of our most important theoretical-methodological references, defends the comprehension of the human as a living being in constant movement, active. At each elicitation of the environment, the human being puts at risk values, its knowledge, on the construction of new alternatives. Our defense flows to legitimate the knowledge constructed by workers, over a reality transformation perspective. The dynamism of the living, when encounters eco, catches people, on a, by excellence, formation process. We dived on the school routine searching for these inventive movements which emerge from the collision between norms and values. With this, we intend to emphasize such potency as formative element and transformer of educational practices. We visited the docent activity and found resistance, dramas and values guiding possible choices. A rich and inventive process. The human being invents the world and itself by living, and on this process it builds history and knowledge. Such ethic perspective calls us to work on defense of a continuous, permanent and non-continuous formation, as many governmental programs determine, selling knowledge on subsequent steps, with unreachable complexity. Continuous, for it follows the movement of the being, of permanent creation of new possibilities. The paper brings the school, its knowledge and values, almost with its sound and smell, revealing the formative strength of the work activity.

**Keywords:** Continuous formation; activity; creation; knowledge; values.

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b>   | 10  |
| <br>  |     |
| <b>CAPÍTULO 1 – Conversas sobre a formação continuada: olhares duvidosos para os arranjos estruturais</b> | 23  |
| 1. O lugar ao sol está prometido  | 23  |
| 2. A lei faz uso da demanda   | 28  |
| 3. Indo pelo caminho mais fácil   | 31  |
| 4. Fugindo da armadilha e ensaiando outros possíveis  | 34  |
| 5. A experiência do Pfist – heranças e pistas   | 39  |
| 6. Por um processo contínuo de transformação  | 48  |
| <br>  |     |
| <b>CAPÍTULO 2 – Aliados, pressupostos e ferramentas: ao encontro das nervuras do real</b>                 | 54  |
| 1. De olho nos acasos e nas discontinuidades: a ética que nos norteia                                     | 55  |
| 2. Uma viagem ‘desconfortável’  | 66  |
| 3. Um caminho investigativo constituído no curso da experiência   | 72  |
| <br>  |     |
| <b>CAPÍTULO 3 – O chão da escola: um destino a se viver</b>   | 81  |
| 1. Passeando pela Escola Plural   | 81  |
| 2. Um parto de criança virada!  | 89  |
| 3. A história dessa escola é feita de carne e osso.   | 118 |
| 4. Você já viu alguém pedir autorização pra desobedecer?  | 128 |
| 5. Eu podia deixar pra lá, mas eu não consigo.  | 148 |

|                                |     |
|--------------------------------|-----|
| 6. A ênfase quem dá é a gente! | 168 |
|--------------------------------|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>CAPÍTULO 4 – Sinergias em formação: valores operando no embate da atividade</b> | 182 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| 1. Lutas coletivas instituindo processos formativos | 182 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| 2. Simplificar é o início de qualquer ineficácia | 190 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| 3. Invenção de outros possíveis: formação por excelência | 195 |
|--|-----|

|                             |     |
|-----------------------------|-----|
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> | 202 |
|-----------------------------|-----|

|                                   |     |
|-----------------------------------|-----|
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> | 206 |
|-----------------------------------|-----|

## INTRODUÇÃO

Clarice<sup>1</sup> me convidou já há algum tempo: *“Renda-se como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento”*. Eu entrava na Universidade quando recebi o convite. Quis aceitar, mas haviam me dito que o ensino ‘superior’ era o lugar feito pra entender, e que era pelo entendimento que eu conheceria a verdade. Como poderia eu não me preocupar em entender, como me pedia Clarice? Fiquei confusa. Já sem entender direito.

E já haviam me ensinado mais: com a Psicologia você entende a mente das pessoas, a essência da mente humana. Confirmado: eu encontraria a verdade! As técnicas eram universais, os manuais continham os diagnósticos. Mas a confusão aumentava: Se lidamos com seres humanos como podemos usar instrumentos tão precisos, duros, já definidos? Se os instrumentos já estão prontos, seríamos então seres já dados, num mundo sem possibilidade de transformação?

E me diziam: assim é a ciência, só com ela chegamos à verdade. Quase me rendi. Foi quando conheci um alemão, o Friedrich<sup>2</sup>. E nossos encontros eram fascinantes. Aquilo que ele escrevia parecia fazer parte de mim. Ele colocava em palavras o que eu acreditava que fazia sentido na vida: expandi-la! Ele me dizia que procurar uma essência era negligenciar os acontecimentos, os acasos, as surpresas, as rupturas. E dizia mais: as verdades – e não a verdade – são provisórias, pois são produções humanas. Que alívio!

---

<sup>1</sup> Clarice Lispector (1920-1977). Escritora brasileira, nascida na Ucrânia, grande nome da literatura brasileira.

<sup>2</sup> Friederich Nietzsche (1844-1900). Filósofo alemão, serviu de leitura e inspiração para grandes estudiosos como Foucault e Deleuze. Crítico das “idéias modernas” e da cultura ocidental. Figura polêmica, é considerado um dos autores mais controversos da história da filosofia moderna.

O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas (NIETZSCHE, 1974, p. 56).

E na medida em que eu ia conhecendo Friedrich, meus pensamentos não mais descansavam. Inquieta, passei a duvidar mais, não conseguia mais reproduzir, nada mais me doutrinava. Um aliado num certo modo de conceber o homem, o mundo. Esse era Friedrich pra mim. E aprendi a ser mais fluida, menos dura, menos presa, menos cega. A vida parece que tomou outro rumo, outro gosto, outro cheiro. E as coisas passaram a me tocar de um outro jeito. Intensidade pura! Abertura que às vezes a gente evita, mas que em muitas horas eu não conseguia mais.

Confesso que às vezes doía. Inquietação, desconforto. A vida não podia ser medida, como os testes psicotécnicos me diziam. O ser vivente não cabia naquela caixinha<sup>3</sup>. Os diagnósticos não podiam ser tão duros, as intervenções não podiam já estar prontas. E as forças em movimento? A vida é invenção, é expansão, e não redução. Não era possível que Friedrich havia me enganado. Linhas teóricas fortes se enfrentavam em duelos acadêmicos. Cada coisa em seu lugar. Acredita-se nisso ou naquilo. Faça a sua escolha! E eu me coçava toda. As certezas me assustavam.

Mas parece que quando pegamos o vírus da ética pela vida, não há mais como fugir, e nem fingir. E isso acontece sem a menor interferência nossa. Simplesmente nos toma, invade, transborda. Às vezes escorre em estado de lágrima. Uma outra moça, a Viviane<sup>4</sup> (2000), me explicou isso:

*“não é uma gripe. um joelho ralado. não é garganta inflamada. nem piolho. não é sinusite. otite. cansaço. não é o que passa com antibiótico. analgésico.*

<sup>3</sup> A de Skinner. Aparelho desenvolvido por Frederic Skinner para estudo do comportamento de animais como o rato branco. O aparelho passou a ser amplamente utilizado nos laboratórios de Psicologia.

<sup>4</sup> Refiro-me aqui à poetisa Viviane Mosé. ‘Aliançada’ com Nietzsche e Lispector, Mosé é também dramaturga, psicanalista e professora de Filosofia. Natural do Espírito Santo, reside no Rio de Janeiro.

*picada de inseto. bicho de pé. dor de cabeça não é.  
é um desacerto. um desconforto. um desatino. uma dispersão”.*

Em meio às certezas que eu via muitos buscarem, eu ia procurando formar alianças na tentativa de não me curar do vírus. Diante do transitório, do questionável, do efêmero, muitos se afligiam, e fugiam. Movimento de suspeição contra a vida. Mas ela insiste, estende-se até o limite, transborda, embate permanente de forças em expansão. E é preciso ousadia para assumir o que a vida tem de mais exuberante e alegre, mas também de mais terrível e doloroso. Coragem para desconfiar, para evitar convicções. E a academia é sedutora no convite ao caminho contrário.

Em meio aos modelos que me apresentavam, me dizendo que era preciso ‘consertar’ o que neles não se enquadrasse, conheci outro filósofo, francês, psicólogo também, o Michel<sup>5</sup>. Figura ousada, buscava uma crítica que subvertesse os esquemas de saberes e práticas que nos subjugam. Ele me contou que isso de cada coisa em seu lugar, que isso estava imerso em relações de saber-poder, que dizem quem pode o quê, quando e como, dando caráter de verdade a determinados saberes, deslegitimando outros. E aí eu entendi que a história não acontece de forma linear, em etapas subseqüentes. Na verdade forças vão tecendo redes de saber-poder, produzindo modos de existência. Percebi então, que essa análise histórico-política poderia servir como instrumento de transformação da realidade, de criação de outras possibilidades.

Michel me ensinou muita coisa. Tornou-se companheiro de pesquisa. Ajudou-me a duvidar de um postulado que me inquietava: a necessidade de alijamento do conhecimento cotidiano do campo do conhecimento científico. A ciência moderna descartava as evidências da experiência imediata, considerava-as imprecisas, e isso sempre me incomodava. Quem, ou o quê, autorizava um saber a assumir posição de superioridade em relação a outro? De novo estaríamos então, à frente de um modelo a ser seguido?

---

<sup>5</sup> Michel Foucault (1926-1984).

Michel me disse que pelas práticas, sujeito e objeto são construídos ao mesmo tempo pelo que é o fazer em relação a eles. Como então pensar em natureza humana, conceber um objeto como já dado, a ser descoberto pelo sujeito? Ele contou que as práticas sociais podem, e o fazem, engendrar novas formas de sujeito, de saberes, de conhecimento. Isso que ele contou fazia, inclusive, consonância com o que me disse um médico francês que conheci também, Georges<sup>6</sup>. Ele me apresentou o humano como um ser vivo dinâmico, em processualidade e que no encontro (consigo e com o meio) constitui a si e ao mundo. O que caracterizaria o humano seria a sua capacidade de criar e inventar novas formas em seu meio. E isso afirmava a vida em seu caráter de imprevisibilidade e de criação. Dizia ele que o vivo é capaz de criar novas normas, que não há submissão, pois a vida não se reduz a defender-se das determinações, ela dita as normas que lhe permite manter-se e crescer, e dita novas normas quando se vê ameaçada. Esse era o vivo, em seu aspecto permanente de invenção e expansão.

Foi Georges que me ajudou a entender por quê eu não conseguia digerir aquilo que uns me diziam que era saúde e doença. Se a vida é polaridade entre o ser e o meio, a saúde e a doença não seriam formas possíveis e diferentes de vida? Como então alguém *seria*, e não *estaria*, doente? O que caracterizava o humano não era sua capacidade normativa? Então não seria este o seu estado normal? Foi o que aprendi com George: saúde é o que caracteriza o ser vivo, uma potência vigorosa de se afirmar, viver em liberdade todas as possibilidades da vida.

Não existe vida sem normas, dizia ele, mas estas não são universais e definitivas. Saudável então estaria o vivo quando fosse capaz de instituir novas normas de vida. Doente estaria pela incapacidade de ser normativo. Que bom! Agora eu não precisava mais acreditar que a saúde e a normalidade estavam vinculadas a padrões de equilíbrio e estabilidade. Em movimento contínuo e dinâmico de criação e invenção que o humano produz novas normas, no e com o meio.

---

<sup>6</sup> George Canguilhem (1904-1995). Filósofo, cursou medicina em busca de algo que desse corpo e vida a sua filosofia.

Foi mais ou menos na mesma época que conheci Virgínia<sup>7</sup>. Ela convidava a pensar a aprendizagem a partir da invenção. E isso meio que se juntava ao que Michel e Georges já tinham me dito. Foi ela que me levou, de maneira tão forte, a querer me enveredar pela pesquisa sobre formação. Dizia ela que era preciso produzir com aqueles que estão em processo formativo uma política de invenção, onde se mantém vivo o aprender a aprender de tal modo que o saber que é transmitido não se separe de repetidas problematizações. E que apostar nessa política inventiva implica em lutar permanentemente contra as forças que tentam impedir o movimento criador do pensamento. Ela acreditava que ao fazermos isso veríamos borbulhar práticas inventivas no campo da formação.

Ela gostava de estudar biologia. Foi então que ela aprendeu que o ser vivo era um sistema cognitivo em constante movimento, em processo de autoprodução permanente. Um ser autopoietico, no qual o seu operar confunde-se com o próprio processo de criação de si. Por isso ela acreditava que a conduta era aberta constantemente à imprevisibilidade, onde a criação se efetivava no seu sentido mais amplo. E a cognição se dava então como processo de invenção de si e do mundo.

Ela me ajudou a entender que o aprendizado acontecia em forma de círculo, onde sempre se retornava, reincidia, recomeçava, reinventava, de modo inacabado e contínuo. Isso marcou meu modo de conceber a formação: processo contínuo e coletivo de problematização e invenção. Problematizar não para encontrar respostas, nem para invalidar experiências, ao contrário, para lançar luzes às novas possibilidades, aos novos problemas construídos coletivamente. Dizia ela que era imprescindível a manutenção dessa potência para a invenção de novos mundos.

Bons encontros produzindo ora alívio, ora inquietação. Esses encontros se deram em meio a um processo de estágio-pesquisa-extensão. Foi no Núcleo de Estudos e Pesquisas em subjetividades e políticas (NEPESP), na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que muitos desses encontros se deram e produziram em

---

<sup>7</sup> Virgínia Kastrup, nascida em Niterói, em 1956. Professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desenvolve atividades de pesquisa na área de cognição, investigando o problema da invenção por meio da exploração de interfaces entre psicologia, filosofia, biologia e informática.



mim vontade de expansão. Engajada, com tantos outros, em um projeto sobre trabalho e saúde na rede pública de ensino fundamental de Vitória-ES, aquilo tudo que eu aprendi se materializava e me instigava a apostar na potência do vivo, na capacidade inerente ao humano de transformação das práticas vigentes quando elas se apresentam de forma nociva. Era preciso incentivar essa potência, abrir espaço, expandi-la.

E a paixão pela pesquisa no mundo do trabalho foi me tomando. Foi então que conheci um ousado filósofo francês, o Yves<sup>8</sup>, que transformou de vez o meu olhar sobre o fazer pesquisa. Ele tem uma sensibilidade para com o humano que cativa e envolve quem ousa se aventurar com ele pela produção de conhecimento sobre trabalho.

Ele também gostava do Georges, daquela coisa do humano como processualidade, vivente dinâmico. Entendi então, que o humano deve ser compreendido como um ser industrioso, isto é, em atividade. E foi com isso que entendi que se quisermos entender a relação do humano no e com o trabalho, devemos partir de uma análise em torno da atividade de trabalho. Foi esse conceito, o de atividade, que demorei pra entender, e que, aliás, nem sei se já consegui, que reforçou em mim a idéia de que o humano é um ser mais que reativo. Ele sempre, mesmo de modo ínfimo, quando desafiado pela vida, inventa um mundo no qual é possível viver. O Yves escreve difícil, mas bonito, um jeito que toca, emociona.

Tudo isso me aguçava, me instigava. Fui conhecendo aos poucos um fazer pesquisa diferente daquela neutralidade, objetividade, generalização, que me disseram que eram ferramentas imprescindíveis para um “verdadeiro” pesquisador. Eu passei a apostar em um fazer pesquisa inventivo, que viabilizasse a possibilidade de construção de outros modos de trabalhar e de viver. Se o ser humano é processualidade, a produção de conhecimento sobre ele deve acompanhar esse movimento constante de configuração e reconfiguração. Não cabiam em mim aquelas exigências de pesquisa.

---

<sup>8</sup> Yves Schwartz, filósofo e professor da Universidade de Provence – França. Fundador do Departamento de Ergologia, que tem suas origens no Dispositivo de Análise Pluridisciplinar de Situações de Trabalho (APST). O Departamento, fundado em 1983 centra suas pesquisas e intervenções na questão: o que sabemos e podemos conhecer sobre o trabalho humano? A abordagem ergológica será um forte referencial dessa dissertação, que retomará, portanto, posteriormente, as contribuições de Yves Schwartz.

Yves havia me dito que o pesquisador precisa ir conhecer de perto a dramática que é a vida, o trabalho, transportar-se para o local para compreender a unidade operante da atividade, os valores e saberes que operam na surdina.

Yves mexeu comigo quando, em um de nossos encontros, me disse que pesquisar a atividade era tarefa muito difícil, pois era preciso abrir mão de antigas concepções, evitar as convicções, descartar os pré-juízos. Disse Yves que a tentativa de acessar valores e saberes das pessoas, em cada local e situação, exige do pesquisador uma postura ética de não-julgamento e de não-distanciamento das situações por ele analisadas. Isso mudou tudo pra mim! Aprendi um jeito de pesquisar que considera que a experiência que as pessoas desenvolvem ao agirem no trabalho dá a elas uma riqueza imensa na condução e transformação das situações vivida. E que a atividade remete justamente à variabilidade e à inventividade da vida, escapando de qualquer tentativa de rígida antecipação. Por isso era preciso mergulhar nela. Lembrei-me da Clarice.

Mergulhar com uma postura ético-epistemológica que olha o outro como dono de um patrimônio de saberes que é preciso conhecer e validar. Saberes que precisam dialogar com o aprendizado acadêmico, científico, numa relação de aprendizado mútuo. A ousadia de Yves me fascinava. Estava posto um deslocamento na produção do conhecimento. É preciso colocar em debate as normas e os valores que operam no trabalho, pois só em confronto com a experiência do trabalho os conhecimentos científicos podem ser superados e desenvolvidos, e vice-versa.

Aprendi que assim como a vida, a atividade é sempre um encontro singular, não pode ser prevista, conhecida a priori. Por isso os métodos e procedimentos de pesquisa também precisam ser reapreciados a cada encontro, espaço. Tratava-se então de escolher, e lembrar que toda escolha produz configurações de realidades diferentes. Ou, na pesquisa, abre-se espaço para um processo de redescobertas e invenção, favorecendo a relação dialógica entre os saberes, ou restringe-se, abafa-se esse movimento, instaurando uma pesquisa que se propõe objetiva e neutra, que presume a superioridade do saber científico.

Yves foi tornando-se um enorme aliado nessa perspectiva que assume o outro, o protagonista do trabalho, como possuidor de um saber do qual é autor, saber construído na e pela experiência, que não é pior nem melhor que o saber das disciplinas científicas, pois não se trata de privilegiar uma ou outra dimensão, e sim fazê-las confrontar, num diálogo crítico.

Essas alianças iam me guiando pela vida, nos trabalhos, nas pesquisas. E a cada vez que eu mergulhava no cotidiano para encontrar o saber do outro e buscar vias de expandi-lo, eu percebia como esse conhecimento produzido na experiência de trabalho podia tornar-se produtor de transformação, instrumento de luta contra as adversidades. Tratava-se de uma estratégia consolidada no esforço coletivo. É da capacidade já mobilizada pelos coletivos de trabalho que se tem que partir, do que eles têm conseguido gerar.

Isso faz lembrar Paulo<sup>9</sup>, o famoso e sábio Freire, dizendo dos trabalhadores: “de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, que não produzem em virtude de tudo isso, terminam por acreditarem na sua incapacidade. Falam de si como os que não sabem, e do doutor como o que sabe e a quem devem escutar”. Paulo é poeta, pois sua forma de falar é quase que como música. Ele fala da vida como ninguém. E faz isso de forma forte, e ao mesmo tempo doce. Ele me ensinou que é preciso reconhecer que ninguém pode ser competente no lugar do outro. E que é isso que permite se viver de forma colaborativa na diferença, além de ajudar a construir formas de dar respostas concretas por meio de mudanças na realidade.

Com tudo isso na mala, eu seguia instigada pela necessidade de contribuir para a construção de espaços e de ferramentas que valorizassem a construção coletiva de estratégias de mudança no trabalho. Eu havia enxergado os ‘possíveis’ de mudança contidos no cotidiano, e queria seguir mergulhando em novas descobertas, novas paisagens, novos “horizontes”.

---

<sup>9</sup> Paulo Freire (1921-1997).

Vieram todos na mala: Clarice, Friedrich, Viviane, Michel, Virgínia, Yves, Paulo, e tantos outros que contribuíram com essa ousadia. Rumo à capital mineira, ansiosa pelo pão de queijo, e pelo desafio a enfrentar. Na mala veio também a saudade. Saudade do ninho quente de casa, dos amigos, da praia, do camarão. Saudade também dos grupos de pesquisa e intervenção, das fortes alianças, da acolhida constante que quase nunca deixava ter medo. Era preciso enfrentar o frio – desconhecido em Vitória – e construir novas parcerias, abrir mão de alguns pressupostos, e abrir-se a outros. Descoberta e transformação.

A música sertaneja soava meio estranha, sem contar os trejeitos na pronúncia. Faltavam pedaços nas palavras. O gerúndio se transformou. A letra “D” sumiu. “*Rino*” no começo, mas me “*acostumano*” aos poucos, fui descobrindo esse ‘belo horizonte’. A Praça da Liberdade, a Lagoa da Pampulha, o Palácio das Artes, o Mercado Central. Noite movimentada. Muitos, muitos “*butecos*”. Dizem aqui, inclusive, que “*butecar*” é uma arte. Cultura borbulhante! Cidade grande! O “*ali*” não era tão perto. E eu, cada vez mais, perdida em meio a tanta informação.

Cidade nova, casa nova, amigos novos, e um amor mineiro, que trouxe um tempero especial a essa aventura. Aliviou os medos, amenizou a saudade. Mas o tempo passava, e a cobrança do mestrado trazia a solidão. Área acadêmica nova, e muito diferente. Da Psicologia para a Educação, de Vitória para Belo Horizonte. No começo, parecia que falávamos línguas completamente diferentes. Difícil formar alianças. O que era possível? Veio então a troca de orientadora, em comum acordo, como uma tentativa de maior felicidade no mestrado. Mas fui percebendo que caberia a mim construir esse caminho de felicidade. Em meio a pedras, muitas pedras, pensei uma, duas, três vezes em desistir, voltar pra casa, me reencontrar com meus aliados e continuar a antiga caminhada. Ora medo, ora desgosto, se traduziam em lágrimas. Mas a construção da trilha em mata virgem foi, mesmo parecendo assustadora, me fortalecendo. Fui vendo, aos poucos, bem aos poucos, que eu era capaz de enfrentar tudo e resistir. Na hora do desalento, do desconforto, eu corria na mala e buscava as palavras de Clarice, Viviane, Friederich, que sempre me serviram de conforto e fonte de mobilização, e que também se traduziam em lágrimas, outras.

A escola seria meu terreno. Ledo engano considerá-lo familiar, mesmo após anos de pesquisa no ensino público. De início já estava posta a diferença: a escola era outra, era Plural<sup>10</sup>. Isso me exigiu esforço de mudança, já de início, de alguns focos de investigação. A formação de professores, que sempre foi pra mim objeto instigante de pesquisa, ganhava, nessa escola, novos contornos. Seria preciso retratá-la enquanto problemática. A pesquisa-intervenção, que acompanhou meu percurso acadêmico também precisava ser revista enquanto estratégia, considerando o tempo disponível, o fôlego, e as escolhas metodológicas que norteavam os que passaram a me cercar. Seria preciso trilhar outros encontros. E fui percebendo que precisava abrir mão de alguns pressupostos e assumir outros. Tarefa difícil, muito difícil.

Em meio a momentos de angústia, questionamentos, dúvidas, desânimo, o projeto de pesquisa foi, a tropeços, tomando corpo e constituindo-se como um problema de pesquisa. Debates teórico-metodológicos, às vezes até acirrados, aconteceram, e foram inclusive, fundamentais, para que eu e Daisy pudéssemos traçar alguns possíveis contornos para o trabalho empírico na escola. Digo ‘possíveis’, pois ela também conhecia o Yves, o francês, aliás, ela estudou com ele lá na França. Ela acreditava, assim como eu, e ele, que era preciso ir ver de perto o debate de normas que configura a atividade de trabalho dos professores, e que era preciso construir as ferramentas de pesquisa de acordo com o que esse movimento fosse demandando.

Eu apostava na invenção inerente ao vivo, e no coletivo como dispositivo de transformação da nocividade no trabalho. O critério então, de escolha da escola a ser pesquisada não podia ser outro: uma escola onde a vida pulsasse em sua maior intensidade. E o convívio com Daisy foi me levando, cada vez mais, para perto do que Yves dizia. Ela o conhecia muito bem (imagine quantos bons encontros eles tiveram). E em meio ao processo de pesquisa na escola, fomos redesenhando nosso objeto. As contribuições de Yves foram ganhando força em nosso percurso e a atividade passou a ser o ponto de vista sob o qual olharíamos para a formação continuada.

Ao considerar a historicidade do trabalho, Yves nos diz da necessidade de

---

<sup>10</sup> A Escola Plural, suas diretrizes e propostas, bem como suas “evoluções” no que se refere ao objeto da pesquisa, será tratada com mais propriedade no Capítulo 3.

evocar o sujeito da atividade, um sujeito que, acima de tudo, inventa a todo instante sua relação com o meio em que vive, e recria esse meio de acordo com suas necessidades. Apostando no diálogo entre o saber científico e a experiência de trabalho dos educadores como estratégia para a transformação daquilo que, no trabalho, mina a criação e a invenção de novas possibilidades, queríamos, de início, avançar na tentativa de problematizar os processos formativos em vigor na atualidade, na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

Mergulhamos na escola dedicados à tentativa de problematizar as direções que os processos formativos têm tomado e a ética que os têm norteado. Acreditando na potência criadora da atividade humana e defendendo o caráter processual e coletivo da formação, nos propomos a analisar o que as políticas públicas de formação continuada, implementadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), vêm produzindo. Colocando em análise a concepção de formação em pauta por essas políticas, pretendíamos investigar se as práticas de formação continuada em vigor na atualidade têm apostado na análise permanente do cotidiano de trabalho, se elas têm produzido práticas inventivas, emancipatórias, ou se têm reproduzido, em suas diretrizes e ações, a divisão técnica do trabalho, que legitima lugares e desqualifica saberes, colocando a formação no lugar da transmissão de conhecimentos por especialistas.

O campo e um aprofundamento teórico nos trouxeram outros questionamentos, redirecionando nosso olhar. Não seria, essa capacidade inventiva do humano, motor de uma formação que se dá em curso, em processo, em meio às normas, aos valores e aos saberes engajados no trabalho? Não seria, pelos saberes construídos historicamente, no e pelo trabalho, diante das escolhas que o meio impõe, que o sujeito se formaria continuamente?

Novas perguntas nos faziam querer mergulhar cada vez mais fundo no cotidiano da escola. Em meio às nervuras do real, queríamos captar os movimentos de invenção de outros “possíveis”, como nos dizia Yves. Abrir as dobraduras, e ver o quanto havia nelas de embate, de dramática, de formação. As diretrizes e os caminhos adotados pela SMED, no que se refere à formação continuada, atravessavam a escola, mas pareciam não se configurarem como única possibilidade formativa.

A questão dos saberes construídos passou a ser o norte do nosso olhar para as práticas de formação engendradas na escola. Yves já havia nos dito sobre a necessidade de considerar a singularidade dos elementos que compõem a atividade. Como se dava a formação de professores naquela escola, com aquele público, em meio às dificuldades enfrentadas e às possibilidades inventadas? As invenções ganham eco e espaço na escola, ampliando-se e configurando-se em momento de abertura e valorização dos saberes construídos pelos atores do trabalho? Talvez essas questões estejam guiadas pela ética de expansão da vida, aquela que falei no lá no começo.

Foi essa a ética que nos permitiu fazer uso das tantas boas conversas que contei aqui. Todos eles, inseridos nessa perspectiva de valorização do outro e da experiência por ele adquirida, foram contribuindo para a construção desse trabalho. Várias vezes em relação dialógica sobre as engrenagens cotidianas da escola. Iam conosco e nos ajudavam a descortinar os saberes que se construía na penumbra. Aliados no desbravamento dessa enigmática, que é a atividade. Reforçando em nós a afirmação de que os saberes gerados são patrimônios dos humanos, frutos de suas experiências, de sua história, saberes que atravessam o corpo e apontam para a imanência da vida.

Iniciaremos nossa dissertação com uma discussão sobre a formação continuada, mostrando como ela foi produzida enquanto uma “necessidade” no mundo do trabalho, apontando como a legislação fez uso dessa nova demanda, e apresentando algumas pesquisas atuais sobre os conteúdos dos programas de formação engendrados na atualidade. Daremos espaço privilegiado à descrição do Programa de Formação/Investigação em Saúde e Trabalho, vivido por mim em Vitória, por ser ele um dos grandes responsáveis pela concepção de formação que defendemos e pela construção do objeto de pesquisa em questão.

Trataremos posteriormente de uma conversa sobre nossa postura epistemológica no que se refere à pesquisa sobre o trabalho humano: nossos pressupostos, a ética que nos norteia em um processo de produção de conhecimento sobre o vivente industrializado. Contaremos também, pautados nesses pressupostos e no vivido na escola, quais as ferramentas que construímos para captar os saberes da experiência, já trazendo, de forma introdutória, algumas falas dos atores da escola

sobre o processo de pesquisa que foi sendo desenhado com eles.

No terceiro capítulo as falas tomarão conta do cenário. Chão da escola! Intensidade, invenção, escolhas, dramas, alianças, o cotidiano da escola. A opção foi pela descrição em “eventos” do que marcou a vivência no campo. Acontecimentos que trazem o movimento vivo da escola, sua história, sua fama, seus dilemas. Os atores da escola, e também seus saberes e valores, dialogam, nesse capítulo, com conceitos e conhecimentos científicos. Equiparados, saberes construídos na experiência e os construídos nas disciplinas acadêmicas tecem as nervuras do real da escola.

O último capítulo retomará o objeto de pesquisa, ainda trazendo algumas falas, colocando-o em discussão com o movimento da escola. O enfoque da discussão está na construção coletiva de estratégias necessárias a tornar o trabalho possível. Uma conversa mais aprofundada sobre os valores que norteiam as escolhas dos sujeitos ganha foco nesse texto, que termina dando pistas de uma formação que se dê de forma contínua e não continuada.

Nosso trabalho trata de analisar questões da vida, do trabalho, do humano. Análise que se tece, como rede, no cotidiano. Valorizando o embate de forças que atravessa essa lida diária, o caminho por nós traçado será uma escolha por defender, valorizar, os espaços de construção coletiva de novas possibilidades, numa perspectiva de afirmação da nobreza do trabalho, da vida.

Para isso adentramo-nos pelo trabalho tomando-o, nas palavras de Yves, como “matéria estrangeira”. Ou seja, abrir-se, nesse deleite do pesquisar, ao imprevisível, ao novo, ao estranho, aos encontros, à atividade.

Foi com esse propósito que mergulhei nessa pesquisa. Dores e delícias. Um trabalho de jogar-se ao que está por vir. Aquela mala ficou mais cheia. Novos encontros se forjaram, novas redes se teceram. E de “roubo” em “roubo”, pude viver uma pesquisa com cheiro, cor, som. O desejo é o de que tudo isso atravesse de forma intensa o leitor, de modo a instigar um novo olhar sobre a vida, um mergulho.



## **CAPÍTULO 1**

### **Conversas sobre a formação continuada**

#### **1. O lugar ao sol está prometido**

É nas relações de trabalho que a vida, em toda sua complexidade, precisa ser analisada. Trabalho que se constitui como uma trama, rede de conexões que se produz incessantemente, configurando a espécie humana. Pensar a formação continuada de professores nos exige, então, incorporar as questões referentes às situações de trabalho, aos modos de ser e estar no mundo que estão sendo forjados pelas relações sociais de produção.

O conjunto de transformações que tem atravessado o mundo merece, a nosso ver, maior preocupação no que se refere à expansão da aceitação desse processo como irreversível, inevitável. Análises fatalistas, totalizadoras, que pouco contribuem na formulação de outros caminhos, têm tentado colocar o humano no lugar de aceitação, mesmo que indignada, desses movimentos. Por isso, nossa escolha ético-política, ao tratar aqui dos meandros destes processos, vai na direção de chamar atenção para as usinagens e engendramentos que afirmam possibilidades em meio ao que pretende ser imutável. “Procurar compreender o trabalho é também poder transformá-lo e afirmar a possibilidade de uma outra estética de existência” (BARROS, M., 2004, p. 95).

A complexidade da lógica capitalista contemporânea é, ela própria campo fértil para a produção de múltiplos modos de vida. Faz-se necessário, portanto, interrogar as engrenagens do capital e o que elas têm produzido no campo da formação vislumbrando a produção de outras formas, em ruptura com as que se pretendem hegemônicas e homogêneas.

A dimensão de invenção permanente da vida precisa ser o foco das análises sobre o trabalho. A complexidade do processo vital precisa ser contemplada.

Complexidade que não pode ser prevista, compreendida, como buscaram, por exemplo, as tentativas tayloristas de administração do trabalho.

O capitalismo sempre se ocupou com a tentativa de adaptar o trabalhador ao meio. Prever o comportamento humano seria, nessa lógica, uma alternativa eficaz para evitar as “falhas”. Com o foco em um maior rendimento econômico, Taylor acreditava possível fazer os movimentos do trabalhador reféns do movimento da máquina.

O modo de produção capitalista tem como prerrogativas a busca da homogeneização da existência, a tentativa de modular os processos inventivos, valorizando a repetição em detrimento da criação. O processo de globalização atual vem fomentar essa tentativa. Quando não utilizado para justificar as implacáveis medidas de governo neoliberais, que privilegiam a flexibilização dos mercados e a desregulamentação da economia cortando gastos sociais, é chamado a produzir uma realidade de aceitação das políticas adotadas em nome de certa modernização na qual estaríamos inseridos, ancorada em promessas de melhoria futura de vida. (HECKERT, 2004a).

Em nome dos “bons tempos” que estão por vir, a “modernidade” convoca, de forma sedutora, cada um a ser seu próprio fiscal e gerente. Ao analisar os processos que compõem o contemporâneo, Bauman (1999) atenta para o fato de que o capitalismo atual, ao operar como fluxo contínuo, engendra um mundo volátil e provisório. A mobilidade com a qual convivemos, possibilitada, dentre outros aspectos, pela revolução tecnológica e utilizada pelo capital financeiro sem amarras, pode acabar traduzindo a prometida liberdade em uma hierarquia de roupagem nova. A ordem econômica desregulamentada tenta amenizar a insegurança frente aos riscos e imprevisibilidades, acenando com possibilidades e vantagens futuras. Mas ao mesmo tempo “solicita”, como condição de se integrar e acompanhar o fluxo, o abandono de uma estabilidade duradoura. Promessas ameaçadas pelo próprio funcionamento do capitalismo intensificam o sentimento de incerteza.

Frente às batalhas forjadas nas últimas décadas, o capital passou a funcionar em outras bases, produzindo modos de existência compatíveis com sua lógica

desregulamentada. Modos de existência onde a instantaneidade e a descartabilidade são as bases de um modo de operar que demanda um homem disposto a uma corrida desenfreada, capaz de criar condições que o integrem na órbita do capitalismo. (HECKERT, 2004a). Para isso, faz uso de “novos” mecanismos de controle, mais sutis e eficazes.

É preciso fugir da armadilha de considerar que os trabalhadores apenas se confinam nessas demandas. Fazer isso seria considerá-los passivos e submissos absolutos, negligenciando seu poder de reversão do que lhes acomete e também sua atuação ativa na constituição dos processos sociais. A incorporação de novas tecnologias ao processo de trabalho traz consigo a necessidade de requalificação. Mas a aquisição de novos saberes pode não ser somente uma submissão às exigências colocadas. Os trabalhadores podem fazer, e fazem, uso dessas demandas no sentido de se apropriarem das novas tecnologias, utilizando-as, muitas vezes, a seu favor.

Em meio à era fordista<sup>11</sup>, a rigidez era a marca da organização do trabalho e da vida. O controle e a vigilância ultrapassavam o espaço de trabalho. Os trabalhadores eram monitorados, por assistentes sociais, sobre seus costumes, seus hábitos, suas crenças, etc. Era preciso verificar a “índole” dos indivíduos para saber que lugar eles ocupariam no trabalho. E um “lugar ao sol” tornava-se cada vez mais caro, pois esse passou a ser o sonho de conquista da humanidade.

A concorrência internacional capitalista abala as estruturas de concreto do fordismo, a flexibilidade passa a ser a ordem do dia. O capitalismo globalizado reestrutura a produção e exige um trabalhador polivalente, qualificado e antenado ao trabalho em equipe<sup>12</sup>, pois ao pregar um espaço ‘sem hierarquias’, convoca o próprio

---

<sup>11</sup> Trata-se da era da produção industrial de massa. Nomenclatura que faz alusão a Henry Ford, que introduziu nas fábricas a linha de montagem em série, onde cada trabalhador executava a mesma tarefa. David Harvey (1993), ao analisar as nuances desse tipo de organização, atenta para a genialidade de Ford, que reconhece explicitamente que a produção de massa significava um consumo de massa, o que fazia desse modo de produção algo bem visto, bem quisto, pois soava modernista e populista. (HARVEY, 1993).

<sup>12</sup> Aqui nos referimos ao trabalho em equipe apregoado pela própria lógica do capital, que presume a homogeneidade, a harmonia. Equipes de trabalho que se definem por aspectos burocráticos-organizacionais ou sócio-profissionais. Equipes pré-definidas, em torno de um objetivo também pré-definido. Essa concepção de equipe será, no capítulo 4, confrontada com uma visão que aborda os

trabalhador a controlar seu trabalho, fazendo-o acreditar que depende dele aquele “lugar ao sol” tão esperado.

A famosa crise do petróleo, na década de 70, foi terreno fértil para as políticas neoliberais. Políticas que além de exercer uma disciplina orçamentária, reduzindo os investimentos em bens sociais, enxugando o espaço público nacional, trazem e defendem os princípios da qualidade total. A qualidade aqui, não se refere ao produto final, mas ao processo<sup>13</sup>. E assim, produzir com qualidade quer dizer produzir com maior produtividade: menos desperdício, menos retrabalho, ou seja, custos menores e também menos porosidade no trabalho (espaço de tempo ocioso em intervalos curtos durante o processo de trabalho).

Muitas práticas escolares, segundo Oliveira (2001), têm sido produzidas nessa política, a serviço da lógica neoliberal.

As metas e diretrizes do ensino vêm dando um tom particular ao conceito de qualidade. [...] Faz-se importante ‘formar’ mais alunos com menor custo possível e bem rapidamente, sem reprovação. Programas de aceleração pipocam aqui, acolá, no intuito de desocupar os bancos escolares (OLIVEIRA, 2001, p. 125).

Essas práticas, coladas à política da qualidade total, têm dado força a uma lógica que reforça o individualismo já tão bem marcado em nosso modo de existência. Reforça, pois reproduz os ditames liberais que dizem que cada um vence pelo próprio esforço e é responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Em ação os mecanismos de gestão e controle dos homens. De forma contínua, ilimitada, cada um é seu próprio

---

processos de cooperação efetivados na realização de qualquer atividade. De antemão afirmamos que a noção de ‘trabalho em equipe’ pode reduzir o campo de análise do que pode ser a eficácia coletiva (BARROS, M. *et al*, 2007).

<sup>13</sup> Na fase de acumulação capitalista, os conceitos de qualidade e produtividade alteram-se. A produtividade não é mais a possibilidade de produzir maior número de mercadorias em um tempo reduzido ao máximo. É preciso, agora, produzir mais com uma cada vez menor proporção de perdas, reduzindo o retrabalho e o refugo. Nessa lógica, a qualidade passa a ser vista como ‘adequação ao uso’. O usuário é quem define os critérios necessários à qualidade dos produtos ou serviços (FIDALGO, 1994). Apregoa-se a ‘satisfação do cliente’, dizendo interessar oferecer um produto de ‘qualidade’, mas o alvo essencial é o controle do processo de trabalho. Incorpora-se, sutil e eficazmente, o saber dos trabalhadores, através da criação de uma cultura organizacional de participação e de mudança de comportamentos, valores e atitudes, com fins de produzir o engajamento e a identificação dos trabalhadores com a empresa.

vigia e seu próprio gerente. Se antes indivíduos competiam entre si, agora cada um compete também consigo mesmo. A sutileza das “novas” estratégias de controle não elimina sua eficácia. Ao contrário, quase que de forma invisível, incrementam a concorrência e a culpabilização.

As “tentativas” de esfacelamento da escola pública parecem acompanhar essa engrenagem. Mas falamos em tentativas justamente pela sempre possibilidade de outros possíveis. Se de um lado o pessimismo, a apatia e o descrédito parecem tomar conta da escola, basta mudar o foco do olhar e fazer disso tudo um desafio de invenção.

Moldes burocráticos e normalizadores têm limitado e constrangido a comunicação cotidiana, desestimulando as discussões coletivas. A formação de professores vem sendo forjada nessas bases. Destituídos de um caráter de problematização do lugar que ocupam no contexto sócio-político, os processos formativos têm sido permeados por práticas que prescrevem uma “formação-consumo” continuamente fragmentária e descartável (HECKERT, 2001). A velocidade das mudanças, das inovações tecnológicas, e as exigências mercadológicas vendem esse tipo de formação como necessário e imprescindível a quem não quiser se sentir “por fora”, “*out*”, naturalizando-a.

Novamente, na tentativa de não fazer análises unicamente por um viés, afirmamos que a luta dos trabalhadores, que se engendra no cotidiano, marca tentativas de apropriação de novos saberes e de novas tecnologias. Portanto, esclarecemos, de antemão, que não pretendemos colocar a formação e a qualificação continuada dos trabalhadores, em um lugar, a priori, de nocividade. Esse seria um ponto de vista teórico-político totalizador, que só produz paralisia e impotência.

Veremos, mais adiante, que a proposta de formação continuada do ensino municipal de Belo Horizonte, vem se dando, desde 1991, como um movimento dos trabalhadores em educação. As ações que vêm sendo implementadas partem do entendimento, e da reivindicação dos educadores, de que a formação precisa ser assumida como política da SMED, mas gerida pelos próprios profissionais da educação.

Nessa lógica foi criado o CAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação), em 1991, bem como implementadas outras ações, cada vez mais, atentas à necessidade de que a formação precisa de dar no terreno da escola.

## **2. A Lei faz uso da demanda**

Faz-se importante um parêntese aqui para tratar de algumas questões referentes à qualificação dos trabalhadores em educação. É preciso colocar em análise se as práticas de formação continuada, engendradas pelas Secretarias Municipais de Educação, têm tocado a realidade de trabalho e os problemas que nela emergem. Temos assistido à emergência de cursos geralmente construídos com e por autores de manuais de auto-ajuda (HECKERT, 2004b), tratando de temáticas generalistas, que não consideram as especificidades de cada realidade a ser tratada. Além disso, é preciso ater-se à proliferação, pelo ensino privado, de cursos de pedagogia, com currículos duvidosos. Ater-se também aos cursos à distância ofertados pela União e pelos Estados, principalmente no que se refere às possíveis manipulações políticas instauradas.

Freitas (1999), ao analisar o percurso das políticas de formação de professores lembra-nos que as reformas educacionais ocorridas no Brasil, a partir do final da década de 70, vieram com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e ao Estado neoliberal que estava sendo instalado no país, em consonância com os investimentos consideráveis do Banco Mundial (BM). A formação dos profissionais da educação foi considerada fator determinante para a efetivação dessas reformas. Contudo, percebe-se, por parte do BM, um descrédito no que se refere aos impactos da formação inicial sobre a qualidade e o rendimento escolar. Dentre as estratégias e prioridades do BM, a formação inicial ocupa, então, lugar marginal.

Diante disso, a recomendação é que se priorize investimentos não na formação inicial e sim na capacitação em serviço, considerada mais efetiva em termos de custo e mais determinante no desempenho do aluno. E a modalidade à distância é a forma mais incentivada, uma vez que seria a mais efetiva, em termos de custos. (BARROS, K., 2004).

O decreto 2.032/97, que alterou o sistema federal de ensino superior e a organização acadêmica das Instituições de Ensino Superior – IES –, estabelece distinção entre as instituições responsáveis pelo ensino e as que são responsáveis pela pesquisa, ficando os institutos superiores classificados como institutos de ensino superior de qualidade inferior, de acordo com a hierarquização do MEC para os IES. (FREITAS, 1999).

Fazendo alusão ao Parecer CNE/CP 115/99 e à Resolução CNE/CP 1/99, que regulamentam essas instituições, Freitas (1999) mostra o quanto clara fica a concepção de formação pautada nessas propostas, ao estabelecerem que a preparação dos professores para educação básica se dará fundamentalmente em instituição de ensino de caráter técnico-profissional. Política que, somada à redução da carga horária dos cursos normal superior e licenciatura (Resolução CNE/CP 2/2002), podem conferir à formação um caráter de aligeiramento.

Políticas que podem levar à formação de professores a se desenvolver de forma separada da produção de conhecimentos, imbuindo à formação um caráter unicamente técnico e instrumental. Atribui-se, com isso, ao docente, uma dimensão tarefaira, onde o contato com pesquisas se faz desnecessário.

A responsabilização ao indivíduo por sua própria formação registra-se também pelo viés da legislação. Um documento<sup>14</sup>, distribuído em 1999 às comissões de especialistas das diferentes áreas encarregadas de elaborar as diretrizes para a licenciatura, explicita além dos parâmetros orientadores das políticas do Banco Mundial, as medidas governamentais no campo da formação de professores. Algumas dessas

---

<sup>14</sup> Guiomar N. Mello, "Formação inicial de professores para educação básica: uma (re)visão radical (versão preliminar para discussão interna), São Paulo, out/nov 1999.

informações merecem ser apreciadas principalmente no que se refere ao caráter de individualismo e de responsabilidade pessoal que passa a ter o processo formativo (FREITAS, 1999). Em contraposição a uma concepção de formação continuada como direito de profissional e dever do Estado e das instituições contratantes, situa a responsabilidade pela formação continuada no próprio professor, que deve ser responsável por autogerir seu desenvolvimento profissional.

A *certificação por competências*<sup>15</sup> é outra diretriz que passa a orientar a formação profissional, novamente uma ação em conformidade às exigências do capital. O exercício do magistério não mais é garantido pelo curso de formação, ficando condicionado à conclusão de curso em instituição credenciada e à avaliação pela certificação de competências docentes. E além disso, o documento ainda traz que para ascensão de carreira, a avaliação dos professores estará vinculada à avaliação de desempenho dos alunos no Saeb<sup>16</sup>.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 87, traz que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. De um lado, a política se configurou como um incentivo à busca, por parte dos professores, pela profissionalização, em formação superior. Contudo, fez eclodir uma quantidade demasiada de cursos, o que nos faz suspeitar de sua qualidade e seriedade.

Caracterizando mais como processos de diplomação que de formação, esse tipo de processo formativo impulsionado pelas políticas parece pouco contribuir para o exercício da docência. A Resolução CNE/CP 1/99, em seu artigo 14, vem reforçar essa política de incentivo à certificação rápida e barata, quando estabelece que “os programas de formação continuada ficam dispensados de autorização de

---

<sup>15</sup> Compõe o processo de certificação profissional, através do qual é feita a comprovação dos conhecimentos profissionais adquiridos seja pela frequência a cursos específicos ou pela experiência de trabalho. Estão previstos Certificados de Qualificação e Certificados de Competências a serem emitidos pelo sistema federal e sistemas estaduais de ensino, mediante a comprovação via exames, por parte dos interessados, dos conhecimentos já obtidos, tendo em vista o seu reconhecimento e a dispensa de disciplinas. (FIDALGO & MACHADO, 2000).

<sup>16</sup> Sistema de Avaliação Básica (Saeb), conforme estabelece a portaria n. 931, de 21 de março de 2005. É composto por dois processos: a Avaliação Nacional de Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).



funcionamento e de reconhecimento periódico”. Atrelado às necessidades do capital, esse tipo de política de formação continuada passa a se configurar como lucrativo negócio para o setor privado da educação. (BARROS, K., 2004).

Essa se configura, de acordo com as políticas atuais implementadas, como a melhor maneira de se formar um professor “competente”. Por isso o investimento em formação continuada, bem como seu incentivo, se configura como alternativa eficaz e barata quando se objetiva melhorar a “qualidade” do ensino brasileiro. Com isso, o profissional formado nessas bases, segue as diretrizes a ele impostas, sem ser convocado a analisar criticamente os processos educacionais engendrados.

### **3. Indo pelo caminho mais fácil**

Como vimos, as atuais configurações do mercado vêm exigindo mão-de-obra cada vez mais qualificada. O acesso às informações e às descobertas tecnológicas<sup>17</sup>, como requisitos básicos da concorrência e da competição, colocam a educação escolar num lugar estratégico. O saber passa a ser um dos principais recursos dessa luta.

Atrelada a essa lógica, a formação passa a se configurar exclusivamente como a aquisição de um saber instrumental e tecnológico, reduzindo-se ao manejo de novas tecnologias educacionais que possibilitariam ao professor atender às novas exigências

---

<sup>17</sup> Faz-se necessário aqui, um parênteses para tratar da tecnologia e da técnica, fazendo uso de prudência e cuidado. O termo tecnologia, em sua definição formal, designa, nas sociedades industrializadas, um setor organizado de conhecimentos sobre princípios e descobertas científicas, e sobre processos industriais, considerados importantes para a produção ou aperfeiçoamento de mercadorias ou serviços. A tecnologia é, produto do trabalho humano, é natureza modificada, transformada segundo a intencionalidade humana. Ela deixa então de ser meio para ser também expressão e concepção de formas de viver a vida, pois ela revela as intencionalidades e tem importantes implicações sociais e políticas. (FIDALGO & MACHADO, 2000). Afirmamos uma análise que não concebe o homem em separado da técnica, pois quando falamos em redes essas dicotomias não fazem sentido. Não podemos substancializá-las e considerá-las, colocando-as no “lugar do mal”. É preciso interrogar que efeitos têm produzido. Ciência e técnica são entidades, multiplicidades que emergem de uma rede, ou de um coletivo heterogêneo, híbrido de homens e coisas. Todos os “materiais” que compõem as sociedades humanas, entre eles a técnica, são essenciais na dinâmica do coletivo, contribuem à criação e à transformação da ordem social (ESCOSSIA, 2004).

que a ela têm sido endereçadas pela atual ordem globalizada, efeito das transformações propostas pelo capitalismo hoje. Aquisição que autoriza o professor ao seu trabalho. Prática que produz e reproduz especialismos.<sup>18</sup>

Freqüentemente se oculta o caráter político-social dos processos formativos, atrelando-se à racionalidade do modelo hegemônico, e com isso delineando concepções de formação presas às perspectivas de uma “ideologia científica”. Quando nos referimos a modelo hegemônico, tratamos das marcas das relações capitalistas de produção, que pretendem, com a divisão técnica e social do trabalho, separar os que pensam dos que executam. Hegemonicamente o trabalho intelectual é o único possuidor de valor, é ele que estabelece quem pode dizer o quê, em que lugar e sob quais circunstâncias. Modelo que acaba naturalizando práticas e discursos, deslegitimando outros saberes.

Nesse sentido, a formação do educador se centra no controle do saber e no exercício do poder, classificando saberes e desautorizando ações. Descarta-se tudo que não é autorizado pela ideologia cientificista. Os professores, não reconhecendo os saberes que produzem na sua vida cotidiana, invalidam as estratégias por eles criadas, caracterizando-as como sendo de segunda ordem.

Seguindo essa lógica, os processos formativos são concebidos como tendo etapas previamente estabelecidas pelo viés acadêmico-escolar, que devem ser cumpridas de forma seqüencial até que se alcance o “modelo” profissional/pessoal concebido como desejado, esperado.

Analisar os processos formativos engendrados na atualidade requer ater-se para algumas questões como a complexidade na qual está inserida a escola contemporânea, as direções que as políticas educacionais têm tomado, a ausência de práticas formativas coladas ao “chão da escola”, mas principalmente atentar-se para as experiências instituintes que visam a invenção de outros processos educativos (LINHARES, 2002).

---

<sup>18</sup> Especialismo, aqui, não é o mesmo que especialista. Refere-se às práticas que desqualificam os saberes não considerados oficiais pela academia. Práticas que autorizam uns e invalidam o saber-fazer de outros.

Na tentativa de pensar como os processos formativos estão sendo acionados, vemos proliferando no país diagnósticos que buscam culpados pela “incompetência” das práticas de formação engendradas nas instituições de ensino. Elaborando um inventário de deficiências (VIEIRA, 1997), tomam como foco a constatação de falhas, de lacunas, atendo seus olhares para os resultados (geralmente numéricos), e reafirmando/reproduzindo o descrédito e a desvalorização da profissão docente. Análises que tratam a “incompetência” como natureza a ser transformada, sem considerá-la como objeto constituído e constituidor de uma rede de práticas sócio-históricas.

Conectados a esses diagnósticos culpabilizadores, discursos, em procura da solução dos problemas educacionais, clamam por maior objetividade e eficiência nos processos de formação. Argumentos que defendem que com esses critérios, formar-se-á adequadamente o professor, e isso se configuraria como grande etapa vencida na empreitada de “conserto” da escola brasileira.

Os *kits*<sup>19</sup> de capacitação, distribuídos aos professores como forma de dinamizar a sala de aula, são uma das estratégias dessa lógica que pressupõe que a partir da transmissão de técnicas (pedagógicas, psicológicas, etc) o professor será capaz de exercer sua criatividade, atribuindo a esta a característica de resolução de problemas previamente formulados.

Nesse sentido, cada um é convocado a instaurar um processo de formação que garanta sua participação na vida econômica e social. Heckert (2001) nos alerta para as nuances desse discurso, que parece demandar trabalhadores que sejam capazes de abandonar antigas habilidades e saberes para se adaptar às novas técnicas de

---

<sup>19</sup> O uso de *kits* para a formação de professores configura-se em uma estratégia bastante utilizada pelos centros de formação, seja no setor público ou privado. Os *kits*, compostos por materiais didático-pedagógicos (livros, textos, DVD's) compõem-se geralmente de guias a serem seguidos na prática escolar, com proposições de atividades a serem desenvolvidas, numa concepção de instrumentalização. Recheados de técnicas, o objetivo é, com os *kits*, oferecer alternativas para tornar a tarefa docente mais dinâmica. Heckert (2001) vem apontar o quanto o uso dos *kits* como estratégia formativa está atrelado a uma intenção de que, através da transmissão de técnicas, o professor esteja apto a fazer uso das técnicas grupais sugeridas, a fim de intervir sobre a motivação e emoção dos alunos, com “atividades que despertem a atenção dos alunos e os motive a estar na escola e a querer aprender” (HECKERT, 2001, pg. 71).

trabalho, a favor do mercado capitalista. Logo, além do viés privatizante que demarca os processos formativos em vigor na atualidade, o atendimento às necessidades do mercado capitalista se configura como condição para uma formação ser considerada válida e eficaz.

A formação continuada, apesar do nome, em muitas das vezes, se baseia em processos fragmentários e desvinculados das situações reais de trabalho. Essa dissociação da realidade cotidiana da escola impede que a formação se configure como estratégia de desestabilização das práticas que atravessam o fazer cotidiano. Qual a importância então, nesse sentido, de ser a formação uma ação continuada?

Reiteramos que não pretendemos desvalorizar ou atribuir sentido negativo à aquisição e ao manejo de novas técnicas educacionais. Reconhecemos a importância dessa “renovação” permanente. Queremos alertar, contudo, para o caráter de empregabilidade que o termo formação continuada pode trazer consigo. Possuirá empregabilidade o trabalhador capaz de adquirir habilidades requeridas pelo mercado, e que com elas alimente a produção. Alimentação que, assim como a formação, precisa ser continuada. E além da responsabilidade de possuir empregabilidade, é também do trabalhador a responsabilidade pela forma de adquiri-la.

#### **4. Fugindo da armadilha e ensaiando outros possíveis**

A velocidade de produção de novos conhecimentos e tecnologias com as quais a sociedade passou a operar, impõe a crença na necessidade de investimento contínuo em formação. Uma vez que os conhecimentos hoje adquiridos são rapidamente superados, e as mercadorias tornam-se obsoletas, apregoa-se que é preciso estar sempre “atualizado”. Adquirir novas qualificações é requisito até mesmo para lidar com essa velocidade e quantidade de informações circulantes.

Contudo, é preciso analisar por onde passam os programas de formação engendrados. As aceleradas mudanças no contexto sócio-político influenciam a docência e muitos professores buscam, na formação continuada, saídas para viver em meio a essas transformações. Sabe-se que o investimento na formação em serviço tem aumentado a cada dia, mas a análise sobre de que forma essa formação tem tocado a realidade da escola, pouco tem sido feita.

As secretarias de educação, apesar de virem formulando práticas formativas que não priorizam somente os cursos de nível superior (em graduação ou em pós), parecem vir elaborando programas e cursos que se propõem abranger necessidades gerais, comuns a todos docentes, em todos contextos. Esses cursos acabam por não considerarem os professores como profissionais que possuem e produzem saberes, concebendo a docência como processo de transmissão/ensino de saberes elaborados por outros. (HERNECK & MIZUMKAMI, 2002).

Pena (1999), ao analisar as percepções de professores sobre os processos formativos vivenciados, alerta para a necessidade de se repensar a forma de organização das atividades de formação e a postura dos formadores, “[...] bem como a própria concepção de construção de conhecimento que perpassa tais atividades” (p. 113).

A forma de trabalho nos cursos, relatada pelas professoras, na maioria das vezes organizados dentro do padrão escolar, não reconhece seus saberes e não os toma como ponto de partida para o trabalho de formação. Desse modo, este tipo de trabalho pode acabar reforçando a maneira tradicional de ensino, que é justamente o que se quer alterar no trabalho das professoras, já que os cursos visam promover mudanças nas práticas docentes e nas posturas de se trabalhar com os alunos (PENA, 1999, p. 113).

Pena (1999) ainda alerta, em seu estudo, para a existência, mesmo que velada, de um certo confronto entre o saber docente e o conhecimento acadêmico, afirmando a dificuldade evidente de se promover de fato, nos cursos de formação, a valorização dos saberes construídos pelos professores. Pena (1999) utiliza Nóvoa (1992) para embasar seus argumentos:

É forçoso reconhecer que a profissionalização na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes da experiência e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos 'científicos' (PENA, 1999, p.27).

Das críticas a estes tipos de formação, que se caracterizam como propostas externas e pontuais, novas alternativas de trabalho têm sido desenhadas. Silva e Frade (1997), citadas por Pena (1999), mostram que, na medida em que se ampliaram as discussões sobre a democratização e a autonomia das instituições escolares e dos professores, uma nova forma de se trabalhar a formação continuada nas escolas pôde ser vislumbrada. Uma formação que tem como base a organização coletiva dos profissionais da educação, viabilizando a discussão sobre problemas cotidianos, a troca de experiências e a busca por alternativas de solução.

A escola como *locus* da formação continuada e a valorização do saber docente têm sido apontados como os pilares dessa nova concepção. Trata-se da perspectiva de formação de professores reflexivos, bastante destacada na literatura contemporânea. Uma das principais referências dessa abordagem são os trabalhos de Schön (1992), que defende como proposta de formação do professor reflexivo a necessidade de formar professores/as capazes de refletir sobre sua prática, tratando a reflexão como instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

Schön (1992) acredita que nesse tipo de formação, através de um processo coletivo de trocas de experiências, os professores constroem saberes específicos que fundamentam suas ações no trabalho pedagógico. A tentativa do autor é de contrapor-se ao modelo da racionalidade técnica, que concebe a atividade profissional como de natureza instrumental, onde a aplicação de teorias e técnicas oriundas do conhecimento científico se configura como a solução de problemas concretos. Trata-se, defende ele, de conceber a formação de modo mais amplo, no qual através da reflexão os professores podem compreender melhor o significado e as repercussões de sua prática cotidiana, tendo, com isso, mais controle sobre seu trabalho.

Estudos como esses mostram que outras dimensões da formação continuada emergem como elementos a serem considerados. É preciso colocar em análise outros espaços de formação, para além dos cursos formais. A escola como espaço de formação e os conhecimentos produzidos pelos professores também se configuram como elementos importantes nesse processo (PENA, 1999).

Garcia, (citado por HERNECK & MIZUKAMI, 2002) considera que a formação precisa ser concebida tendo como base a experiência cotidiana dos professores. Segundo o autor, os docentes se instruem graças a necessidades internas, como o gosto de aprender para resolver problemas.

Em sua pesquisa de mestrado, fazendo alusão à escola como local de formação, Pena (1999) recolhe e analisa dados sobre a importância que os professores conferem aos espaços que viabilizam a troca de experiências. As falas das professoras apontam para a valorização desses momentos como possibilidade de maior entrosamento, contato com novas formas de trabalho, dando pistas para os problemas enfrentados no cotidiano. O estudo mostra como, em situações desafiadoras, as professoras constroem competências específicas que o trabalho demanda. Isso leva a autora a concluir que esses momentos coletivos “apresentam um potencial formativo na medida em que contribuem para o desempenho do trabalho das professoras de uma forma mais segura” (p. 117).

Vale contudo, ampliar essa perspectiva a fim de se evitar que os momentos de troca de experiências sejam vivenciados em sua superfície. A análise crítica das experiências vividas precisa compor os momentos coletivos, a fim de que saberes construídos no cotidiano sejam consolidados e novos saberes possam ser construídos. Trata-se do esforço de fugir da constatação e da repetição de determinadas experiências e abrir-se a novos conhecimentos, inclusive teóricos. Nascimento (1996), pesquisando, em uma escola pública no Rio de Janeiro, as ações de formação, percebeu que um dos problemas vivenciados nos processos formativos era o limitado embasamento teórico das discussões, o que as levava para o lado instrumental, insistindo na busca do “como fazer”, e questionando pouco o “porquê” e o “para quê”. A

autora ressalta a necessidade de se romper com a predominância da dimensão técnica da profissão docente, principalmente devido às limitações impostas pelo tempo.

A construção de saberes durante a atividade de trabalho docente vem ganhando destaque na literatura atual sobre a formação de professores. Nessa direção, uma das idéias, ao tratar o ensino como prática social, afirma o quanto o trabalho docente possibilita e exige dos professores a construção de conhecimentos práticos em sua atuação diária. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) conceituam os saberes práticos, também chamados por eles de saberes da experiência:

[...] um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e requeridos no quadro da prática da profissão docente que não provém da formação ou dos currículos. [...] Eles formam um conjunto de representações a partir do qual os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, poder-se-ia dizer, a cultura docente em ação (p. 127).

Por isso os autores afirmam a prática pedagógica como importante elemento da formação continuada dos professores, já que é nela e por ela que os saberes da experiência constituem-se e configuram-se como provocadores de mudanças na própria organização do trabalho pedagógico.

Além de provocar a construção de conhecimentos advindos da experiência, a prática pedagógica permite que outros saberes sejam resignificados. A experiência funcionaria como uma espécie de filtro, onde outros saberes seriam selecionados de acordo com sua utilidade no cotidiano de trabalho. (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991).

Para Tardif (2003), os professores mantêm uma relação de exterritorialidade com os saberes de sua formação profissional, cabendo aos formadores universitários o papel de produtores e legitimadores do saber, e aos professores a função de apropriação desse saber. Essa sensação de exterritorialidade faz com que os professores desvalorizem a formação, conferindo a ela um grau de abstração. Por isso, para os professores, os saberes adquiridos por meio da experiência profissional constituem os fundamentos da sua competência.



As contribuições teóricas acima apontadas vêm enriquecer nosso debate sobre a temática da formação. Mais que isso, elas nos instigam a promover outras questões sobre o objeto, avançando nas análises. A radicalidade teórico-metodológica está em colocar a atividade humana em cena. Trata-se, portanto, de atentar, conforme sinaliza Yves Clot (2006), para o real da atividade, ou seja, “[...] aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou se sonha poder fazer alhures” (p. 116). A variabilidade, caráter singular das situações de trabalho, aciona a recriação de atividades prescritas e invenção de novos modos de agir.

## **5. A experiência do Pfist – heranças e pistas**

Numa perspectiva epistemológica centrada na atividade de trabalho, está o Programa de Formação-Investigação em Saúde e Trabalho (Pfist), implementado nas Escolas da Grande Vitória, no Espírito Santo. As concepções defendidas pelo programa, em conjunto com alguns dos resultados obtidos, promovem rica reflexão no âmbito trabalho-educação-saúde, nos dando pistas para apostar em certas práticas formativas.

Esse trabalho situa-se no Projeto Integrado de Pesquisa “Formação de educadores: desafios contemporâneos na invenção da escola”, que reúne trabalhos de pesquisa dos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo e Paraíba. O Projeto, implementando uma pesquisa/intervenção que visa à formação dos trabalhadores em educação, defende que as atuais configurações do mundo do trabalho têm contribuído para a precarização das condições de trabalho, para a desestabilização progressiva dos direitos trabalhistas, para a desestruturação dos sindicatos, dentre outros aspectos.

Com base nesse argumento, em Vitória, iniciou-se uma pesquisa-intervenção que tinha como objetivo analisar que aspectos da organização do trabalho vinham

contribuindo para o adoecimento dos trabalhadores da educação, atentando-se também, e talvez principalmente, para as estratégias construídas como resistência a esse processo. Os esforços concentravam-se na construção de estratégias que possibilitassem a transformação dos modos como o trabalho vinha se organizando, afirmando como prioridade a promoção de saúde nas escolas.

Trata-se de uma pesquisa que não se ocupa em descrever exaustivamente a realidade e as situações vividas na escola. Sem desconsiderar esse tipo de análise, a proposta, no caso, é expandir as formas de trabalhar que são geridas em meio às regulamentações. Uma tentativa de fugir de metodologias que buscam culpados para os quadros, por exemplo, de adoecimento nas escolas, numa perspectiva generalista de causa-efeito. Trata-se aqui de lançar luz sobre as singularidades, mapeando as apostas individuais e coletivas dos professores, as estratégias inventadas cotidianamente frente às dificuldades vivenciadas.

Tendo como um dos pontos de partida o vivente humano em sua vitalidade, um ser, conforme Canguilhem (2002), normativo, criativo, capaz de produzir novas normas em seu meio, o Programa de Formação buscava conhecer o que os professores constroem no curso de suas atividades, afirmando o trabalho como atividade criadora, inventiva.

Fazendo uso de pressupostos da ergologia, o projeto defendia que para se conhecer as condições e a organização do mundo do trabalho, é preciso partir do que os trabalhadores fazem e dizem sobre o que fazem. Buscou-se, então, um modo de produção de conhecimento que se efetivou a partir da construção de um espaço de diálogo entre os saberes advindos da experiência dos professores e o conhecimento produzido pelos pesquisadores.

Defendia-se o exercício crítico de análise e problematização das condições e da organização do trabalho como instrumento de luta política e resistência na construção de formas de vigilância quotidiana da saúde que contribuíssem pra uma melhoria da qualidade de vida/trabalho. (BARROS & OLIVEIRA, 2004).

O conceito de saúde defendido pela pesquisa, “roubado” de Canguilhem (2002), aponta para a capacidade que o sujeito possui de enfrentar as variações do meio, produzindo novas normas, no sentido da transformação.

Ter saúde é então, produzir perguntas, desmanchando regras já dadas quando elas não servem mais de oxigênio para a saúde; é perguntar a partir da inquietação que nos toma, o adoecer é perder essa inquietude (BARROS & OLIVEIRA, 2004, p. 2).

O trabalho, como atividade normativa por excelência, se configura como operador de saúde, já que é atividade de transformação da natureza e do próprio humano. Analisar coletivamente o trabalho se configuraria, então, como uma “pesquisa” em torno daquilo que impede que o trabalho seja motor de saúde e se traduza em sofrimento. Abrir espaço para as angústias e, acima de tudo, lançar luzes sobre as invenções cotidianas, não somente para compartilhá-las, mas principalmente para, a partir delas, construir outras formas de se pensar/fazer o trabalho. Nessa direção, se configurou como um dos propósitos/projetos da pesquisa a “formação de trabalhadores preparados para intervir de maneira continuada, na difusão, prevenção e controle de riscos a saúde, relacionados ao trabalho” (*ibidem*).

A questão da formação tem lugar especial na pesquisa em questão. Sem desvalorizar a aquisição de novos conhecimentos e tecnologias educacionais, o Pfiest traz consigo uma concepção de formação que a entende como processualidade, como produção de si e do mundo, que se dá a partir da problematização daquilo que é instituído e se configura como natural. Formação como problematização, invenção e não apenas resolução de problemas já dados. Formação como interrogação dos processos de subjetivação<sup>20</sup> engendrados. Processos de subjetivação que vêm estabelecendo o lugar do saber/poder, produzindo desqualificação, descrença, mas que caminha ao lado de outros modos, singulares, como a recusa, a resistência.

---

<sup>20</sup> A noção de subjetividade trazida no texto vem de Foucault. Subjetividade não seria equivalente à individualidade, à identidade, nem remeteria à interioridade por oposição à exterioridade. Refere-se à criação de modos de existência. Modos que se individualizam com caráter sempre circunstancial e provisório, maneiras, processo de constituição da experiência. Por isso falamos em processos de subjetivação, ou modos de existência, já que apontam diferentes e mutantes jogos estratégicos, diferentes possibilidades de vida (conceito nietzschiano equivalente).

Os pressupostos norteadores da pesquisa implicam, portanto, que ela construa alianças com uma perspectiva que concebe a questão da saúde como um conjunto de pesquisas, debates contínuos e ações cotidianas nos locais de trabalho. Com esse intuito, foram sendo desenhados os contornos de uma pesquisa-intervenção, em uma escola municipal de Vitória, usando como princípio ético-metodológico o diálogo-confrontação entre o conhecimento científico e o construído pelos trabalhadores. Baseando-se na experiência de Ivar Oddone<sup>21</sup>, na Itália (1978-1982), que num dispositivo de produção de conhecimento alia os conceitos acadêmicos ao dia-a-dia da experiência operária, a construção de uma Comunidade Ampliada de Pesquisa (CAP) com os educadores buscava aliar um programa de formação, pautado na ação, à um programa de pesquisas, que visava contribuir para um “aguçar” do olhar e da escuta do trabalhador, tanto para aquilo que era fonte de sofrimento no trabalho, como para as possíveis saídas e alternativas.

Buscando espaço onde essas análises pudessem ganhar eco, os pesquisadores seguiram construindo estratégias, que acabaram por constituir um Programa de Formação – o Pfist. Partindo de uma lista de possíveis escolas municipais onde o programa poderia se desenvolver, elaborada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Espírito Santo (Sindiupes), em 2001, uma escola foi escolhida pela equipe de pesquisadores para dar início às atividades. Ao final de um ano de trabalho, veio a opção pela finalização do Programa naquela escola<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> O médico Ivar Oddone é referência nessa abordagem por sua experiência de construção, na década de 70, do que ficou conhecido como “Modelo Operário Italiano de luta pela saúde” nos ambientes de trabalho. Dentre outras de suas inovações, está o conceito de Comunidade Científica Ampliada. Um conceito que procura formular um outro tipo de articulação entre saberes “formais” dos pesquisadores e saberes “informais” dos trabalhadores. Trata-se de uma nova concepção de pesquisa, onde trabalhadores e pesquisadores (a Comunidade Científica Ampliada) desenvolvem sua capacidade de “compreender para transformar”. No Brasil, pesquisadores que se inspiram nessa perspectiva, implementando ações no sentido de construir espaços onde essa rede de informações, essa troca de experiências e construção de outras estratégias coletivas pudesse se consolidar, preferem fazer uso do termo Comunidade Ampliada de Pesquisa (CAP). Recusando a idéia de que o “Científico” é que seria ampliado, introduzem em seu lugar o termo “Pesquisa”, por acreditarem que esta é que deva ser ampliado, visto pretender a mobilização de saberes não apenas científicos, num movimento de interação e sinergia entre os diferentes pólos. (BOTECHIA, 2006).

<sup>22</sup> Não trataremos aqui da forma como o programa de Formação se desenvolveu nessa escola, visto ser o objetivo do presente capítulo traçar um panorama da experiência do Pfist, sem aprofundamentos, de forma a exemplificar o uso da abordagem teórico-metodológica da ergologia em ações de pesquisa e formação no Brasil, bem como trazer as contribuições desse Programa, em especial, para a construção

No ano seguinte, 2002, outra escola foi escolhida (baseada na lista do Sindiupes). Dessa experiência nos ocuparemos com maior detalhe, por termos sido participantes do grupo de trabalho nesse período.

A primeira etapa se configurou na análise das situações de trabalho. Por meio da presença sistemática na escola e de entrevistas não estruturadas, a proposta inicial era compreender o espaço escolar em suas múltiplas dimensões, bem como construir laços de confiança, essenciais para a efetivação de um trabalho que se propunha dialógico, entre pesquisadores e trabalhadores.

Durante essa vivência intensa no local de trabalho, foi possível elaborar junto aos educadores alguns focos de investigação sobre as relações saúde/trabalho. Divididos em grupos, pesquisadores e educadores construía estratégias (teatros, filmagens, produção de textos, etc) para suas pesquisas, a fim de conhecerem melhor as condições de saúde/doença, no sentido da transformação.

Com a capacidade inventiva a todo vapor, e por isso em processo de formação, os educadores buscavam respostas às suas inquietações e angústias. E dessa busca surgiram temáticas que possibilitavam a problematização e a construção de novas práticas. As Oficinas de Conhecimento, que aconteciam mensal ou quinzenalmente, versaram sobre os temas: saúde, gestão/trabalho, CAP e formação.

A discussão em torno da CAP trazia uma nova concepção de pesquisa e tentava questionar o lugar do especialista, atentando para a produção coletiva do conhecimento. As falas dos professores apontavam a dificuldade de desconstruir, mas assinalavam a vontade de terem seus saberes reconhecidos: *“A gente não se autoriza a pesquisar, a escrever, a gente não incorpora uma cabeça erguida. Precisamos sair dessa situação de ‘dominados’ pela academia!”*

Na Oficina de Saúde, a formação passava pelo debate sobre a nova concepção de saúde trazida por Canguilhem e tratava de apontar as estratégias de resistência no

---

do objeto de pesquisa realizada no mestrado. Para maiores detalhes sobre os passos iniciais do Pfist, ver Barros & Almeida (2003); Barros & Silva (2003).

trabalho como índice de saúde, o que permitia tirar do lugar do fracasso e da paralisação, as queixas dos educadores.

Na discussão sobre trabalho e gestão, as contribuições da Ergologia<sup>23</sup> foram profícuas para aprofundar as temáticas. A questão do tempo, ou da falta dele, e do processo coletivo, eram geradoras de debate permanente. “Cada um fazendo a sua parte”: essa era a idéia comum sobre a cooperação no trabalho. “Cada um por si e Deus por todos”: essa era a idéia que acabava colocando tanto as angústias quanto as conquistas na ordem do individual. Interrogações pairavam sobre o ar, e não se buscavam respostas. Era importante que os questionamentos estivessem ali, pois assinalavam resistência e vontade de invenção: *“Só através do dialogo constante podemos gerir coletivamente. Quem cria sem tempo?”*

Sobre a formação, a discussão pautava-se principalmente na necessidade de problematização de práticas, valores e até da própria concepção de formação. Algumas questões norteavam os debates: O que é formação permanente? Como relacionar a formação acadêmica com essa que se dá no cotidiano? Novamente as falas dos professores mostram a riqueza das discussões: *“Eu não tenho pós-graduação, mas tenho 27 anos de trabalho, isso serve também?”*. *“A formação é informação, mas é também aquilo que nem sei explicar, vai se construindo, se desconstruindo no dia-a-dia, tem a ver com uma química, envolve o gestual, os sentidos aguçados, sei lá”*.

Uma avaliação desse momento da pesquisa diz que, apesar das dificuldades enfrentadas, como a “falta” de tempo, a descrença na possibilidade de mudança, as relações “truncadas” entre direção e professores, contribuir com a desnaturalização de certas práticas na escola foi um dos maiores ganhos.

A proposta do projeto-pesquisa, por ora, era assinalar o quanto as mudanças nas formas de organização do trabalho não ocorrem, ou pelo menos não se mantêm, ‘de cima para baixo’, como efeito de normas externas ao grupo de trabalhadores (BRITO *et*

---

<sup>23</sup> A Ergologia não se pretende uma disciplina, se configura como um modo de produção de conhecimento sobre trabalho humano. O viés ergológico é base teórico-metodológica da dissertação, sendo, portanto, tratado com maior detalhe e cuidado posteriormente.

*al.*; 2003a). São as lutas travadas, coletivamente, nos locais de trabalho, que efetivam de fato transformações.

Após esse período, onde o Programa de Formação aconteceu em escolas específicas, o mesmo se configurou em uma proposta de formação com trabalhadores de diferentes escolas, ampliando-se para os cinco municípios da Grande Vitória/ES, em contato e parceria com o sindicato dos professores da rede pública de ensino.

Um “plano” de trabalho foi, a partir de então, traçado. A primeira etapa consistia em mapear os sintomas relacionados a alterações psicoemocionais ocasionadas pelo trabalho. O instrumento de pesquisa utilizado nessa fase foi um questionário elaborado, em parceria com o Centro de Referência em Saúde do Trabalhador do Espírito Santo. O questionário, que teve como referência o SRQ-20<sup>24</sup> (*Self-Reporting Questionnaire*), era composto de 20 questões, e foi aplicado em 27 das 44 escolas da rede municipal de Vitória, em um total de 607 questionários respondidos<sup>25</sup>. A análise dos pesquisadores mostra os resultados dessa fase e a postura ético-metodológica adotada diante deles:

Poderíamos parar por aqui afirmando a situação de nocividade das escolas, limitando-nos a dizer que os docentes apresentam uma espécie de ‘síndrome de desistência’, que pode ser apontada pelo esgotamento emocional e pela falta de compromisso com o trabalho. (...) Indicar esse processo de desistência é também importante, não se trata de negá-lo. Entretanto, buscamos, principalmente, dar visibilidade às ações que apontam a teimosia e insistência dos professores em transformar as condições de trabalho nas escolas (MARCHIORI *et al.*, 2005, p. 156).

Com o desafio de mapear os movimentos de saúde, e não apenas constatar o adoecimento, foi construída a segunda etapa do processo investigativo: o Pfist. O Programa baseou-se, metodologicamente, no ‘Programa em Saúde, Gênero e Trabalho em Escolas’, da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e da Universidade Federal da

<sup>24</sup> O SRQ-20 é instrumento adotado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para detectar transtornos mentais menores ocasionados pelo trabalho. (Marchiori *et al.*, 2005)

<sup>25</sup> Os resultados forneceram dados sobre aspectos sociodemográficos, sobre a organização do trabalho e sobre as condições de saúde-trabalho da população de professores de Vitória. Algumas das análises feitas, a partir do material colhido, encontram-se no artigo “Atividade de Trabalho e saúde dos professores: o programa de formação como estratégia de intervenção nas escolas” (Marchiori *et al.*, 2005).

Paraíba (UFPB). Partindo do entendimento de que promover saúde é intervir nas situações de trabalho com base nas experiências dos trabalhadores, o Pfiest busca contribuir para que os trabalhadores possam aguçar o olhar e a escuta para o que traz sofrimento no trabalho, assim como encontrar estratégias para sair dessas situações e construir locais de trabalho favoráveis à saúde.

Com o propósito de ampliar as discussões sobre saúde e trabalho nas escolas da Grande Vitória, foi realizada, com o apoio do Sindiupes, uma seleção de três escolas por município<sup>26</sup>. Foram então, feitos contatos com essas escolas, visando à divulgação do programa. Em reunião com os professores das escolas, foram apresentados os objetivos do programa e solicitado o preenchimento de uma ficha de inscrição, que trazia questões sobre saúde e trabalho, com o intuito de despertar os trabalhadores para o debate sobre o problema.

O programa tinha, desde o início, o objetivo de que a formação continuasse após a saída da equipe de pesquisadores, de maneira que os docentes coordenassem os momentos seguintes. Os professores participantes do primeiro ciclo seriam então, formadores de outros professores, assessorados pelos pesquisadores. Com esse propósito, essa etapa do programa se organizou em ciclos, cada um com duas fases.

A primeira fase constituía-se em um curso, que se organizava em torno de alguns conceitos-ferramentas (Comunidade Ampliada de Pesquisa, Saúde, Trabalho, Gestão e Formação). O curso contava com a exposição de pesquisadores que desenvolvem trabalhos relacionados a cada uma das temáticas. Em um outro momento os docentes faziam leitura de textos, debatiam em subgrupos e, posteriormente, no grupo maior. As discussões permitiam que os conceitos dialogassem com o vivido no cotidiano das escolas.

Ao final do curso, em discussão coletiva sobre a organização da continuidade do programa, os professores definiram os focos<sup>27</sup> e as estratégias a serem utilizadas nos

---

<sup>26</sup> O critério de escolha foi a “sensibilidade” aos debates propostos.

<sup>27</sup> Os focos de estudo estabelecidos pelos docentes mantêm relação entre si e precisam ser apreendidos de forma a manter essa relação. São eles: 1) espaço de trabalho – ambiente, equipamentos, materiais, mobiliário; 2) sobrecarga de trabalho – tipo de prescrições, falhas das prescrições, imprevistos e



exercícios de campo. Nesses exercícios, os professores retornavam às escolas com o intuito de observarem atentamente o cotidiano da escola, buscando identificar, no processo de trabalho, as situações produtoras e mantenedoras de sofrimento, e principalmente formar os professores para que pudessem ser também pesquisadores atentos ao que produz doença no trabalho, na perspectiva da transformação.

Para cada grupo em campo havia uma equipe de pesquisadores da UFES acompanhando o estudo dos docentes, em uma espécie de assessoria. Como estratégias de pesquisa, os professores utilizaram observações, entrevistas, leituras de documentos, diário de observações de campo, dentre outras, centrados no foco de estudo.

Uma vez a cada mês, em reunião da CAP, os professores apresentavam relatórios elaborados a partir do material colhido em campo, com o intuito de promover uma análise coletiva das situações de trabalho. A partir de então, puderam ser vislumbradas estratégias coletivas de monitoramento das condições de saúde e da organização do trabalho nas escolas. Estratégias que serviram de base para a construção de uma rede no âmbito da educação do estado do Espírito Santo. Um dos municípios da Grande Vitória foi eleito pelos participantes, tendo em vista as condições precárias de trabalho nas escolas, para “sediá-lo” a continuidade do processo formativo, que teve como coordenadores 15 professores participantes da primeira etapa.

O Programa, para além de suas repercussões/produtos, possibilitou a problematização de verdades instituídas no que se refere às temáticas abordadas. O Programa também representou uma outra prática formativa, que busca um modo de produção de conhecimento que se efetive a partir da construção de um “espaço de diálogo crítico sobre a atividade de trabalho nas escolas” (BRITO *et al.*, 2003b, p. 56).

---

condições inadequadas, trabalho realmente realizado, o que se mobiliza para dar conta do trabalho, relação entre número de alunos e professores por aluno e por sala, ritmo de trabalho; 3) dinâmica das relações de trabalho – pressões temporais e hierárquicas, espaços formais e informais para encontro, visibilidade e circulação das informações, formas de comunicação; 4) sinais de adoecimento e formas de enfrentamento e encaminhamento.

## 6. Por um processo contínuo de transformação

A experiência do Pfist nos impulsiona e nos subsidia no debate sobre a formação. As ferramentas teóricas que nos acompanhavam nos convocam a assumir uma postura, diante da vida, de questionamento do instituído e de valorização do instituinte<sup>28</sup>. Com Foucault (1996), assumimos o sonho do intelectual destruidor das evidências e das universalidades, que localiza e indica, nas inércias e coerções do presente, os pontos fracos, as brechas, as linhas de força; que está sempre se deslocando, atento ao presente. E nesse sonho, aceitamos o convite de sermos andarilhos, sem destino certo, percorrendo caminhos provisórios, que desmontam as crenças universalizantes. Nesse caminho a percorrer, uma recusa: a de tornarmo-nos cúmplices de um plano globalizador, que numa rede discursiva moral, tenta nos tornar prisioneiros dos valores e regras instituídos.

As práticas não são assépticas, se constroem historicamente em um campo de forças, político, econômico e social. Por isso os processos de formação, os modos de organização do trabalho docente não podem ser considerados objetos naturais. A problemática da educação brasileira precisa estar associada ao funcionamento do capitalismo atual. Inseridos num contexto, estamos construindo e sendo construídos por uma rede de práticas sócio-históricas. A formação como vem sendo engendrada atualmente diz de um certo percurso e afirma certos valores, dependendo da direção que assume. Trata-se de uma escolha, dentre outras possíveis, que como toda escolha, é política, pois diz de interesses, valores, poderes.

Em uma sociedade na qual a produção e reprodução do capital precisa de trabalhadores disciplinados, docilizados e obedientes, além de fiscalizadores de si e do outro, é mais fácil, e esperado, que os processos formativos em curso venham e sirvam para atender a essa demanda.

---

<sup>28</sup> Com heranças do Movimento Institucionalistas, o conceito de 'instituinte' remete ao que é mobilizado por forças produtivo-desejante-revolucionárias, que tende a fundar instituições ou a transformá-las, como parte do devir das potências e materialidades sociais. O resultado da ação instituinte denomina-se instituído. (BAREMBLITT, 1996).

Se nos propomos a olhar com olhares duvidosos para os arranjos estruturais, e inclusive examinar nossa cumplicidade nesses arranjos, não podemos tomar a formação para análise sem argüi-la em seus diferentes aspectos, sem considerar seus possíveis sentidos. Por isso ousamos em problematizar os discursos já naturalizados, questionando qualquer leitura definitiva sobre a temática. Isso exige que ousemos também na tarefa de desmanchar os territórios de saber-poder construídos na prática pedagógica, especialismos que, “autorizados”, discorrem verdades homogeneizadoras, invalidando saberes e excluindo a diferença.

Ao contrário de uma formação que se proponha modeladora, apostamos nas múltiplas formas de ação, enquanto produtoras de saberes e práticas sociais, que formam sujeitos de ação e que proporcionam aprendizados permanentes.

Nosso esforço vai na direção de tentar sair de discursos e análises já demarcados sobre a formação, buscando outros diálogos, ampliando redes, formando alianças, problematizando os modos hegemônicos de se compreender o processo de formação docente. Muitas vezes, as mudanças engendradas no cotidiano, por serem vistas como incipientes ou particulares, são desconsideradas, e de forma reducionista, porém política, a formação passa a ser entendida como implantação de políticas educacionais que se ancorem na veia neoliberal.

Diante de uma avalanche de experiências e propostas que tratam a questão da formação de maneira absoluta, tecnicista, trabalhos que defendem a busca de saídas técnico-metodológicas que instrumentalizem o professor na sala de aula, investimos na problematização do próprio objeto. Quais devem ser nossas preocupações quando nos jogamos no terreno da formação de professores? Que formação requer o trabalho docente?

Há quem diga, com análises fatalistas, que as amarras do capital são inevitáveis, e que os movimentos coletivos chegam perto de seu fim. Há quem defenda que é preciso implantar políticas educacionais que atendam às necessidades globais do mercado internacional, se não quisermos que ele nos engula, e que a produtividade, a racionalização e a técnica são ferramentas fundamentais nessa corrida. Não

partilhamos dessa idéia de que não há mais saídas, que é preciso render-se, pois o mundo está em ruínas. Em contrapartida, defendemos que batalhas e resistências são engendradas a todo o momento, mostrando que o trabalho escapa às tentativas de aprisionamento, e se torna, em micro-movimentos, viável, inventivo e criador.

Aliançados ao conceito de atividade, trazido pela abordagem ergológica, defendemos que é preciso direcionar nossas lentes para aquilo que, no trabalho, escapa às prescrições e se configura como prazer. De olho nos movimentos que rompem com uma concepção naturalizada de formação, queremos dar visibilidade às lutas cotidianas que instituem novos modos de pensar/fazer a educação. Os professores, mesmo imersos num contexto de controle e desvalorização do trabalho, inventam a todo o momento estratégias que lhe permitem transformar aquilo que no trabalho é sofrimento.

A atividade foge às prescrições. Os processos formativos não se atêm apenas à forma escolar institucionalizada. Mesmo se tentássemos mapear todas as formas instituídas, a fim de apreender quais configurações os processos formativos assumem, não abarcaríamos toda a complexidade que atravessa a formação. Há micro-configurações operando no plano do invisível, que é onde se dá a atividade. Redes que não conseguimos captar com nossos instrumentos de pesquisa e análise, pois eles foram criados para capturar o instituído.

Com isso queremos afirmar que nas lutas e nas movimentações cotidianas – mas também na forma escolar – engendram-se processos de formação atravessados pela variabilidade e imprevisibilidade, que são aspectos inevitáveis na realização da vida e, como tais, precisam ser também desejados e assumidos como produtores do real. As lutas cotidianas constituem-se também como movimentações sociais que operam fissuras nos processos estabelecidos e têm a potência de inaugurar outros espaços-tempo e sentidos diversos para a formação (ALGEBAILÉ & HECKERT; 2003, p. 15).

Nossa defesa é a de que isso seja elemento de análise e principalmente de proposição de práticas de formação docente. A variabilidade e a imprevisibilidade precisam estar presentes na construção de processos formativos que sejam favoráveis à apropriação coletiva dos modos de produção do trabalho e da vida.

Certamente, na problematização das concepções de formação docente, está em jogo uma disputa dos seus sentidos, na qual torna-se cada vez mais necessário afirmar, inclusive numa perspectiva ético-política, que os processos de formação são irredutíveis às ações unilaterais que se realizam a partir da tutela e do enquadramento do outro a um querer que lhe é completamente estranho (ALGEBAILÉ & HECKERT; 2003, p. 15).

A ideologia cientificista faz com que acredite-se na isenção política dos processos formativos, e com isso não se coloca em análise as matrizes sociais que orientam os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam as práticas de formação, e o que elas acabam produzindo. O que não é “autorizado” por essa ideologia é considerado sem importância, numa lógica que classifica, hierarquiza e desqualifica saberes e discursos. “[...] o discurso competente, como discurso normalizado, exige a interiorização dos seus princípios, pois não interiorizá-los é ser considerado incompetente” (BARROS, M., 1997, p. 208).

Os professores, não reconhecendo os saberes que produzem na sua vida cotidiana, desqualificam as estratégias por eles criadas como sendo de segunda ordem. Mas a todo esse especialismo, a atividade desconfia, resiste e escapa. A abordagem ergológica, ao evocar a historicidade do trabalho, evoca o sujeito da atividade, um sujeito que acima de tudo, inventa sua relação com o meio em que vive, e recria esse meio de acordo com suas necessidades. Apostando no diálogo entre o saber científico e a experiência de trabalho dos educadores como estratégia para a transformação daquilo que, no trabalho, mina a criação e a invenção de novas possibilidades, inserimos o conceito de atividade em nossas análises para avançar na tentativa de problematizar os processos formativos em vigor na atualidade.

O trabalho real interroga os modos de ação, desmancha-os. Faz isso porque acompanha o movimento do vivo, que é de desconstrução e invenção permanentes. Por isso, defendemos a formação como um processo **contínuo** e não **continuado**, um processo de aprendizagem contínua, de desconstrução de saberes, valores, concepções, sujeitos, e a invenção de outros, mais potentes, mais saudáveis. Segundo Virgínia Kastrup (1999), invenção não implica em uma iluminação súbita, exige uma prática de tateio, de experimentação, de problematização das formas instituídas.

Aprender, nessa lógica, implica desaprendizagem permanente, não cabendo aqui, a lógica da transmissão e acumulação de conhecimentos.

A formação entendida como “continuada” requer o pressuposto de algo evolutivo, em etapas subseqüentes a serem concluídas. “Formação-consumo”, onde cada nova etapa aumentaria a reserva de saber, numa lógica de aprimoramento, que torna o sujeito superior. Quanto mais se tem, mais se sabe, mais se pode. A completude desse modelo é inatingível. Sempre faltará algo a conhecer, a comprar.

O referencial ergológico nos convoca à defesa de uma concepção de formação pautada numa ética que a entende como processo, como produção, que se dá coletivamente, a partir da problematização daquilo que nos é instituído, que conforma nossas ações. Por formação entendemos um trabalho permanente de gerar indagações que possibilitem criar novas organizações do trabalho, novas práticas educativas. Uma formação que busque pistas, sempre revendo estratégias anteriores, avaliando quando é possível seguir e quando é preciso mudar de caminho.

Acreditando na potência criadora da atividade humana e defendendo o caráter processual e coletivo da formação, consideramos fundamental focar nossas análises naquilo que as políticas públicas de formação continuada têm produzido. Problematizar as direções que os processos formativos tem tomado na atualidade e a postura ético-política que os têm norteado é tarefa primordial quando a aposta é compreender e transformar as situações de sofrimento no trabalho, bem como potencializar aquilo que insiste na invenção/criação.

Defendemos a necessidade de tornar o professor um pesquisador de seu próprio trabalho para que através da análise cotidiana das condições e da organização do trabalho na escola, ele consiga, sempre coletivamente, identificar quais movimentos possibilitam a invenção e quais se opõem e impossibilitam esse livre funcionamento. Afirmamos essa análise como sendo produtora de conhecimento e transformadora da realidade, configurando-se em um processo formativo por excelência.

A questão dos saberes acaba sendo elemento central quando a formação é problematizada. A ergologia, ao trazer a atividade para o foco da análise do trabalho, radicaliza a discussão quando propõe que os saberes construídos pelos trabalhadores na lida cotidiana sejam tomados como iguais na relação com os saberes acadêmicos, científicos, numa ética que presume a necessidade dessa relação dialógica quando se pretende apreender o trabalho humano.

Esse pressuposto ético-político nos incita a interrogar as práticas formativas a fim de analisar se partem, ou se ao menos dialogam com esses saberes construídos, investigar que lugar esses saberes ocupam nas propostas de formação continuada de professores. Partir dos saberes, valorizá-los, implica em defender espaços de discussão coletiva de forma a incentivar a gestão do trabalho pelos próprios trabalhadores. Incentivar práticas inventivas, que permitam a problematização do trabalho e a construção de novas formas de se gerir/viver a educação. Seguir uma via de afirmação e defesa de espaços e ações que possibilitem a análise permanente do cotidiano de trabalho pelos professores, com vistas à sua transformação.

Por isso afirmamos que o esforço deve ir na direção da construção de processos formativos que partam do cotidiano de trabalho, do aprendizado que se forja na lida diária, dos saberes construídos pela experiência. Partir desses saberes não para analisá-los, ou validá-los, e sim para expandi-los.

## CAPÍTULO 2

### **Aliados, pressupostos e ferramentas: ao encontro das nervuras do real**

A escola diante de nossos olhos. E diante dela, conosco, uma perspectiva ético-política acerca da produção do conhecimento. Lutando contra as concordâncias que nos convidam ao “conforto” do pensamento único, nosso esforço de resistência vem atentar para as tendências instituintes da vida. Lutando contra as tentativas de captura instauradas por modelos padronizados de ser e estar no mundo, colamo-nos em uma perspectiva que afirma a vida em sua potência de diferenciação.

Nossas apostas são eco do diálogo com vários interlocutores que partilham dessa perspectiva. Aqui, trataremos das ferramentas que utilizamos em nosso percurso de pesquisa, lançando mão ora de uma, ora de outra, num roubo<sup>29</sup> de idéias e conceitos, num mergulho em linhas teóricas aliançadas com uma ética de respeito a vida. Alguns nomes serão especialmente citados: Yves Schwartz, Virgínia Kastrup, Michel Foucault. Contudo, nos esforçaremos para que não sejam localizados somente por suas supostas identidades e obras, e sim por aquilo que “puseram a funcionar”.

O diálogo produzido com esses autores está pautado numa perspectiva que sustenta a compreensão partilhada do sentido da transformação das formas sociais instituídas. A força e radicalidade de suas afirmações inquietam e nos dão uma dimensão política a serviço da vida em sua potência criadora.

---

<sup>29</sup> A idéia de roubo já apareceu no texto, mas consideramos ser este o melhor momento para dar tratamento a ela. Deleuze é quem nos diz: “... roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como” (DELEUZE & PARNET, 1998, p.15). A produção de conhecimento, o trabalho de criação, é para Deleuze, um trabalho solitário, clandestino. Mas é no fundo dessa solidão que os encontros são possíveis. A solidão é para ele um deserto extremamente povoado, onde se cruzam pessoas, pensamentos, movimentos, mas nenhum sujeito ou nome próprio. Fluxos que se conjugam com outros fluxos. Roubar é produzir um duplo que, segundo Machado (1990, p.16) “... significa desembaraçar, desemaranhar os conceitos de seus sistemas de origem para criar um novo sistema”.



De olho nas práticas e no que elas produzem, almejamos exercer a liberdade, noção que roubamos de Foucault para dizer dos movimentos de questionamento das verdades tácitas, uma liberdade que é, nesse sentido, política. O exercício da liberdade, no viés foucaultiano, se instaura numa análise crítica das práticas que nos constituem, possibilitando a construção de outras, que estejam a favor da expansão de mundos<sup>30</sup>. Não se trata de libertação, tampouco se refere à tomada de consciência, ou a algo que cada pessoa possui individualmente. A liberdade se expressa na problematização das experiências.

### **1. De olho nos acasos e nas discontinuidades: a ética que nos norteia**

Vale aqui um parêntese para tratar das práticas, pois é para elas que direcionamos nossos olhares, sempre em busca daquilo que elas põem em funcionamento. É também Foucault quem contribui no sentido de fazer entender por prática um corpo de discurso e procedimentos que constrói sujeitos e objetos, fazendo vigorar verdades. Engendradas a partir de condições sócio-histórico-políticas, práticas diferenciadas e com caráter circunstancial fazem aparecer objetos e sujeitos singulares e que muitas vezes são tidos como definitivos, naturais. Por serem construídas e datadas é que adentramos nesse campo em busca do que é dito/feito, de olho nas subjetivações/objetivações naturalizadas, para que possamos questioná-las, já que podemos, por seu próprio caráter, relutar em assenti-las (FOUCAULT, 1974).

São as práticas, nessa direção, que constroem, na medida em que se configuram, objetos e sujeitos. Por isso não nos propomos a buscar verdades intrínsecas sobre o nosso objeto – a formação continuada – e sim nos debruçar sobre as práticas que o substantivam, assim como aquelas que rompem suas delimitações.

---

<sup>30</sup> Em consonância com Nietzsche, que defende como pressuposto a expansão da vida, referimo-nos à expansão de mundos como o expandir os limites da vida modelizada.

A formação de professores tem sido assunto em evidência na atualidade não só nos órgãos responsáveis pela educação no país, mas também nas discussões acadêmicas e produções científicas. É preciso, porém, ater-se às diferentes direções que a questão da formação pode assumir, dependendo dessas, da postura ético-político-metodológica que as norteia. Apostar em uma ou em outra direção é afirmar e produzir – ou reproduzir – certa concepção de mundo e de homem.

Não se trata de mapear as diferentes concepções de formação que estão em jogo e no bojo dessas discussões, pois fazer isso é correr sério risco de, ao fazer menção à racionalidade do modelo hegemônico, acabar por reproduzi-lo. Aqui, quando dizemos de um modelo hegemônico de formação, fazemos isso em referência a engendramentos que trazem as marcas das relações capitalistas de produção e da divisão, também capitalista, que separa trabalho intelectual (os que pensam) e trabalho manual (os que executam). Um modelo que avalia somente o trabalho intelectual como possuidor de valor e competência, naturalizando dessa maneira, práticas e discursos que estabelecem quem pode dizer o quê, em que lugar e sob quais circunstâncias. É nessa direção que afirmamos que todo saber é político; não há saber neutro. Entendemos que o conhecimento não é intermediário e sim mediador<sup>31</sup>, ele é imediatamente produtor de realidade, nesse sentido é sempre político. Ou seja, o conhecimento não está entre um sujeito e um mundo a ser descoberto, ele produz sujeito e mundo.

Ao centrar suas políticas educacionais na racionalidade instrumental e tecnocrática, incrementando a divisão técnica e social do trabalho, as engrenagens do capital produzem uma formação do educador baseada no controle do saber e no

---

<sup>31</sup> Kastrup faz uso das idéias de Bruno Latour para distinguir mediadores de intermediários. Diferentemente dos intermediários, que apenas colocam em relação sujeito e objeto, assegurando a representação, os mediadores “participam de forma efetiva do trabalho inventivo que tem lugar no ‘meio’”. São, em verdade, operadores desse trabalho” (KASTRUP, 1999, p. 43). Kastrup busca na obra de Latour alianças para pensar a “cognição como uma prática de mediação, e não como um espaço intermediário como fez a psicologia cognitiva em conformidade com o projeto da modernidade” (*ibidem*).

exercício do poder, classificando saberes, desautorizando ações, e reproduzindo especialismos<sup>32</sup>.

De olho nos movimentos que rompem com uma concepção naturalizada de formação, queremos dar visibilidade às lutas cotidianas que instituem novos modos de pensar a educação. De olho nas tensões e nos conflitos que permeiam as práticas educacionais, queremos vislumbrar as diversas forças em jogo nestas configurações.

Nosso pressuposto é que mesmo as prescrições normalizadoras, que se pretendem tornar hegemônicas no campo educacional, convivem com uma diversidade de modos de pensar e fazer, que têm a potência de desestabilizar os modos de agir instituídos. Nossa hipótese é a de que os processos de desvalorização do trabalho docente coexistem com exercícios de resistência, que expandem a escola pública como espaço de invenção e compartilhamento de experiências coletivas.

Com Zarifian (2003) entendemos resistência como re-existência, criação de modos de agir que afirmam a inesgotável potência de criação que constitui o vivo. Quando ressaltamos a positividade dos exercícios de resistência, diferimos das concepções que abordam os processos de trabalho a partir da compreensão de que a ação do trabalhador é da ordem da reação, reposta a uma situação já configurada, anterior. Ao contrário, afirmamos que o exercício dessa força de resistência é primeiro e significa não apenas oposição a uma dada situação, mas criação e, portanto, afirmação de práticas educacionais diversas, passíveis de tecerem outros modos de existência.

Na intenção de captar esses exercícios, que nos afastam das ordens e concepções naturalizadas, não pretendemos, contudo, erguer os movimentos disruptores das práticas instituídas, como modelos a serem seguidos ou copiados. Até porque, muitas vezes, as invenções cotidianas acabam por cristalizar-se em práticas rígidas e modelares. Queremos, em meio aos processos de sujeição, que despotencializam a vida, captar as batalhas cotidianas que engendram outros possíveis. Atentos sim, aos processos sutis de normalização e enquadramento, mas

---

<sup>32</sup> Especialismo, aqui, não é o mesmo que especialista. Refere-se às práticas que desqualificam os saberes não considerados oficiais pela academia. Práticas que autorizam uns e invalidam o saber-fazer de outros.

com vistas a, principalmente, acentuar as lutas e invenções que permeiam o fazer cotidiano nas escolas.

Os professores, mesmo imersos num contexto de desvalorização e precarização do trabalho, inventam a todo o momento estratégias que lhe permitam transformar aquilo que no trabalho é fonte de sofrimento. Há sempre fissuras, mesmo nas políticas que tentam silenciar as lutas cotidianas. Por isso, ao invés de analisar as políticas educacionais com foco nos fracassos, nas derrotas, escolhemos, ético-político-metodologicamente, mostrar a invenção permanente que caracteriza as práticas humanas.

Problematizar as políticas que tentam abafar os barulhos. Não porque já, de antemão, nos colocamos contrários aos órgãos gestores e ao que vem deles, e sim porque desconfiamos de tudo aquilo que pretende instituir-se como forma hegemônica na contemporaneidade, fechando-se a outros possíveis. Temos assistido, na mídia, na literatura, uma apologia às diferenças, um convite às misturas. Tememos, contudo, que essas práticas, e sabemos que muitas o fazem, advoguem a produção da diferença como princípio, mas mantenham suas cercas, esquivando-se do contágio. Defendemos o estilhaçamento dessas práticas que impedem o exercício cotidiano da partilha da vida em comum.

Transitando em meio às práticas cotidianas escolares, estamos de olho nos sinais, esboços que forem, possibilidades de forjar a escola como espaço coletivo de produção e experimentação de outras formas-subjetividades. Em busca sempre daquilo que nos ajuda a provocar fissuras nos discursos únicos, fechados, endurecidos, talvez já cansados, que afirmam o fim das lutas e reproduzem a sujeição como única, ou ao menos a mais barata, saída.

Com Foucault (1992), entendemos a atividade de investigação como uma procura pela singularidade dos acontecimentos, que se propõe a legitimar os saberes locais não legitimados ou não valorizados pelo discurso “verdadeiro”. É nos acasos, nos acidentes, nas fissuras, que uma pesquisa deve se propor pousar, pois é lá que estão

os valores e saberes, componentes de uma história que produz sujeitos e é produzida por eles.

Com o intuito de dar visibilidade às movimentações cotidianas, nos debruçamos sobre os processos de trabalho, sempre direcionando nossas lentes para aquilo que escapa às prescrições, e torna o trabalho possível. A atividade humana será colocada no centro de análise, e essa centralidade implica atenção a toda complexidade que a envolve: intenções, valores, competências, saberes, sentidos, etc.

Ir ao encontro da atividade em busca dos saberes da experiência é o propósito de um tipo de pesquisa que se propõe dar visibilidade à luta, muitas vezes surda, que os professores travam na sua lida cotidiana. Apostar na análise das situações reais de trabalho do professor, não é, aqui, estratégia para busca de um ideal, e sim para colocar em análise os processos formativos que estão em curso, contribuindo para a construção de novas formas de organização do trabalho. Um trabalho que seja inventivo, uma formação que viabilize o desencadeamento de processos de problematização que não se esgotem ao encontrar uma solução.

E nessa direção, menos importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento, a diferença está nas interrogações, nas aberturas que podem se configurar dentro de uma ou outra escolha. Não queremos encontrar respostas, e sim propor novas perguntas. Tratar da formação continuada, sob o ponto de vista da atividade, nos exige um exercício permanente de problematização. Problematização das práticas instituídas, e também da própria noção de pesquisa e as direções que ela pode assumir, pois toda concepção de produção de conhecimento/pesquisa envolve sempre uma certa política, não possui apenas um sentido metodológico e/ou pedagógico.

Todo instrumento de pesquisa emerge e tem implicações com o campo no qual foi construído e, portanto, está articulado a uma certa visão de mundo, não é simplesmente uma técnica de coleta de dados. Não se parte do pressuposto de uma neutralidade por parte do investigador, participante ativo e com interferência direta no curso das investigações. Pesquisar, nessa direção, tem o sentido de criar, de produzir

realidade, problematizar e desnaturalizar a realidade vivida.

Nosso objeto, e a postura ético-política que nos acompanha, nos exige problematizar o próprio o ato de fazer pesquisa. Produzir conhecimento sobre a atividade humana é tarefa que se faz colocando em análise inclusive as implicações e intenções do pesquisador. Buscamos, então, na história, entender as condições de emergência da concepção de pesquisa hoje tida como hegemônica. Não temos a pretensão de ir ao encontro da origem, pois não pressupomos a idéia de uma história linear. Vamos, com Foucault (1992), em busca das condições históricas que possibilitaram a emergência de uma ou outra forma de fazer pesquisa. Destruímos assim, a idéia de fundamento. A história é vista aqui como uma população de acontecimentos dispersos, como multiplicidade de práticas e não como sucessão linear.

A racionalidade da chamada ciência moderna traz, a partir do século XVII, o racionalismo, a primazia da razão, como a base para a construção do conhecimento tido como verdadeiro. Verdade e razão são premissas inseparáveis para o pensamento em voga, que tem Descartes como seu maior defensor. Por meio da razão, e só por esse meio, consegue-se conhecer algo e chegar à verdade. Instaura-se, já aí, um caminho “único” para a produção do conhecimento.

Com inspirações racionalistas, o positivismo, modelo cientificista inaugurado por Auguste Comte, a verdade também é o alvo a ser alcançado através de pressupostos e parâmetros. O estabelecimento de leis continua a ser o fundamento do exercício científico. Leis que agora são estabelecidas a partir da observação, com o intuito de prever e controlar. Leis baseadas sempre no que é real, útil, preciso, em conhecimentos que “deram certo”.

Cresce, a partir daí, a busca, na produção de conhecimento, por uma verdade absoluta, sempre tendo como inspiração um modelo, verdadeiro. A neutralidade e a universalidade passam a ser as premissas do conhecimento científico. Universal, pois trata de estabelecer regras e leis invariantes para a compreensão e apreensão do objeto a ser pesquisado, e neutra, pois dita que sujeito e objeto, tomados *a priori*, precisam ser e estar separados.

A política que tem sustentado as práticas hoje hegemônicas no mundo acadêmico baseia-se no pressuposto de que pesquisar é representar uma realidade já dada e governada por leis e princípios invariantes. Trata-se do que Michel Foucault (1992) denominou de analítica da verdade, ou seja, o predomínio de uma teoria do conhecimento que tem como eixo principal a distinção entre verdade e erro, por meio de procedimentos e métodos oriundos das ciências exatas e naturais. Nesse sentido, o fazer pesquisa estaria ancorado na capacidade de controlar, prever e antecipar as variáveis, submetendo o objeto de pesquisa a situações e testes, que viriam a confirmar ou negar as hipóteses propostas pelo pesquisador. Parte-se do pressuposto de que há uma verdade, e que só através do conhecimento científico é possível chegar até ela.

Para ser reconhecido como tal, o conhecimento faz uso de alguns pressupostos, como o alijamento de todo conhecimento cotidiano daquele dito científico. A ciência moderna aponta como enganadoras, pouco seguras e imprecisas, as evidências da experiência imediata. Assim, os pré-requisitos para um saber tornar-se científico seriam a precisão, a quantificação, a parcelização do objeto, bem como a pretensão de uma neutralidade do pesquisador. O recorte do objeto é o que permite traçar todas as variáveis necessárias, eliminando a imprevisibilidade do resultado. Trata-se da lógica da representação, onde a objetividade e a neutralidade são as premissas básicas do que aspira “científico”. Conhecer é representar. Partindo de uma realidade já tida como dada e seguindo leis em busca de um suposto equilíbrio, a ciência “moderna” caminha sem problematizar suas bases. Problematizar não no sentido de duvidar da eficácia, mas de questionar seus pressupostos, “(...) *colocar em questão que o conhecimento objetivo resulte do encontro de um sujeito com algo que existe fora dele, que se tratem de duas formas separadas*” (KASTRUP, 1999, p. 42)

A exaustão dos procedimentos metodológicos ditos objetivos nos anseia para uma crítica a esse jogo de reprodução de modelos tão bem instaurado pela arquitetura epistemológica do iluminismo, que nos fez seguir, quase que de forma natural, seus ditames tanto temáticos quanto metodológicos.

A fragilidade intelectual e emocional que nos acomete quando temos que enfrentar as metodologias, em nossas investigações, é fruto do endeuamento desse tipo de pensamento a que denominamos ciência e que está impregnado de parâmetros que enquadram todos, homogeneízam tudo, definindo o certo e o errado, o bom e o mau, o falso e o verdadeiro, etc. (COSTA, 2002, p. 18).

Numa via contrária à afirmada pela analítica da verdade, outras linhas recusam a redução do conhecimento à representação e a noção de categorias invariantes e universais. Linhas de pensamento que têm percebido a urgência de a ciência transpor esse cientificismo, e passar a incorporar a história e o tempo em seus estudos. Linhas que configuram o que Foucault (1992) denominou ontologia do presente, que concebe o tempo como problema fundamental, entendendo-o enquanto histórico, intempestivo, devir.

Na contramão do positivismo, que reduz o conhecimento à representação, essa perspectiva epistemológica vem considerar como questão principal a invenção de problemas. Invenção aqui vem como “potência de diferir de si mesma”. “O conhecimento inventivo, como posição política, coloca questões ao que está instituído, num processo de desnaturalização da realidade a ser pesquisada, não é reconhecimento”. (BARROS & LUCERO, 2005).

Nessa vertente, Foucault traz um novo procedimento de análise, que debruça suas críticas à racionalidade, tida como maneira única e soberana na construção do conhecimento. Com o que denomina de arqueologia, Foucault convoca à investigação das condições de existência de um saber, sua emergência e sua transformação, retirando dele um caráter de universalidade e naturalização. A arqueologia de Foucault procura responder como os saberes são formados, propondo a descrição do campo de análise como uma rede formada por inter-relações dos diversos saberes ali presentes, que possibilitam a emergência do discurso como o percebemos. Analisa as coisas ditas e precisamente porque foram ditas. Procura apreender cada momento do discurso em sua emergência como acontecimento e, ainda, pergunta-se sobre os efeitos de verdade



que são produzidos no discurso<sup>33</sup>.

Ao introduzir na análise a questão do poder como um instrumento capaz de explicar a produção de saberes, conclui-se que todo saber é político, pois tem sua gênese nas relações de poder e não em um sujeito do conhecimento. A essa forma de história que pretende dar conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios do objeto, sem ter que se referir a um sujeito, Foucault denomina genealogia. Uma abordagem metodológica que não vai em busca de descobrir ou revelar a origem. Partindo do entendimento de que as verdades são históricas, produzidas pelos homens, o esforço vai na direção da emergência, já que a produção de um saber não tem um autor, origem ou marco inicial.

Foucault entende a genealogia como uma atividade de investigação trabalhosa, pois procura os indícios nos fatos desconsiderados, desvalorizados, e mesmo apagados pelos procedimentos da história tradicional. A atividade genealógica busca a singularidade dos acontecimentos, se propõe a legitimar os saberes locais não legitimados ou valorizados pelo discurso “verdadeiro”, que ao ocupar um lugar tido como científico, ordena, hierarquiza, classifica, e depura os diversos saberes, em nome dos direitos dessa “ciência”.

Trata-se nessa perspectiva, de escutar a história, prestando atenção nos acasos e nas discontinuidades, pois a única coisa a ser desvendada nessa trajetória é o fato de que a essência, essa descoberta desejada por tantos, não existe por si só, foi construída histórica e socialmente.

A questão do saber passa, nesse viés, a ligar-se a uma concepção inventiva do ser. Uma concepção que entende o ser humano como processualidade, onde nada é dado de antemão, sempre possibilidade de criação. Produzir conhecimento sobre esse humano requer, portanto, estar em movimento de configuração e reconfiguração. Um

---

<sup>33</sup> Discurso aqui não é performance verbal, não é tratado como um conjunto de elementos significantes que se atrelam a conteúdos ou a representações. Discursos não são signos de outra coisa a ser interpretada, na busca de uma significação original, melhor, oculta. São acontecimentos dispersos, múltiplos, localizados, descontínuos, anônimos, relativamente autônomos, produtores de sujeitos/objetos – uma prática. O sistema de ensino, por exemplo, é uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes (FOUCAULT, 1996).

processo que se dá ao longo dele mesmo. “A realidade é movente e, portanto, o princípio metodológico que vai orientar o processo investigativo deve detectar forças tendenciais, direções e movimentos que escapem ao plano das formas constituídas” (BARROS & LUCERO, 2005, p.7).

Trata-se de um convite a descolar-se de certo modo de fazer pesquisa que tem como pilares o distanciamento, a neutralidade, a generalização. Um convite a mergulhar na realidade, num modo de fazer pesquisa que faz da invenção o seu guia, em construção e desconstrução permanente, sempre permitindo que outras formas de ser e de viver sejam construídas. Um convite, junto com Foucault, a cartografar<sup>34</sup> a realidade. Lançar sobre o terreno um olhar em busca de fundações e não de fundamentos, um percurso genealógico em busca das condições que tornaram possíveis tais ou quais acontecimentos. Um tipo de pesquisa que se proponha a des-hierarquizar saberes, uma nova arquitetura de sujeito-objeto, emergência de uma micropolítica, que não mais indaga sobre a identidade de coisas e objetos (FONSECA & KIRST, 2003). “A pergunta não mais se refere ao tamanho do corpo e sim às forças que o habitam e que podem fazê-lo diferir” (p. 13). Trata-se de uma pesquisa a serviço da produção da diferença e da invenção de novos modos de existência.

Sem a intenção de buscar as “verdades escondidas”, apostamos, com Kastrup (2003) num fazer pesquisa inventivo. A invenção é um modo de colocar o problema do conhecimento, o que significa conceber a inventividade que permeia todos os processos cognitivos, promovendo um giro na colocação do problema, e mesmo uma outra política do conhecimento.

Faz-se importante destacar que invenção aqui não possui relação com a idéia de criatividade, que pressupõe uma habilidade a serviço da solução de problemas, onde a inteligência entra em ação para produzir uma solução diferente, criativa, para os

---

<sup>34</sup> Cartografia é a inteligibilidade da paisagem em seus acidentes e mutações. Ela acompanha os movimentos invisíveis e imprevisíveis que vão transformando a paisagem vigente. Ser cartógrafo significa acompanhar os meandros de tais processos e valorizar as mutações. A discussão será retomada posteriormente no trabalho.

problemas já conhecidos. Numa perspectiva autopoietica<sup>35</sup>, sujeito e mundo são produtos da invenção, logo, não existem de forma já dada. Não caberia, portanto, ao pesquisador dirigir-se à realidade, já que não há fundamentos, nem sujeitos, nem mundo que possam ser tomados como ponto de partida da prática de pesquisa. Barros e Lucero (2005, p.7) nos dizem que “o importante é pensar a potência autopoietica do processo de conhecimento, potência de coengendramento recíproco e indissociável de si e do mundo”.

Por isso, objetividade e neutralidade não fazem parte de nossa caixa de ferramentas. Resistimos, pautados a uma ética de afirmação da diferença e da potência criadora da vida, que quer a ruptura dos hábitos cristalizados.

É exatamente quando porta essa abertura para a diferença, essa potência de problematização, uma espécie de rachadura no que está instituído, que pesquisar é resistência, tanto no sentido negativo, já que implica estranhamento, tensão em relação ao conhecimento anterior, quanto no sentido positivo, já que cria outras formas de existir e outros mundos (BARROS & LUCERO, 2005, p. 9).

Trata-se de assumir uma competência ética<sup>36</sup>, que implica na capacidade de ser afetado pela diferença, de colocar em questão os saberes naturalizados sobre o fazer pesquisa. Não se trata de privilegiar uma certa perspectiva de compreensão da realidade, mas sim problematizar certezas e princípios. E também não se trata de fazer apologia a um mundo sem princípios, uma vez que não há vida sem normas e valores.

É isso que reforça nossa concepção de que não é possível fazer pesquisa de forma distanciada e asséptica. Atender à ambição de generalização da ciência moderna é abafar a singularidade da experiência. E é a ela que temos que lançar luzes se quisermos captar as batalhas cotidianas que engendram outros possíveis.

---

<sup>35</sup> Os biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela definem o vivo como um “sistema autopoietico”, ou seja, um sistema que tem como atributo principal a produção de si mesmo, e não um sistema autorregulador com tendência ao equilíbrio (KASTRUP, 1999).

<sup>36</sup> Competência ética, segundo Varela, citado por Kastrup (2003), refere-se a uma conduta inscrita corporalmente. Ação ética é engajamento numa situação concreta, contextualizada, e não ponto de vista ‘imparcial’, formulado a partir de princípios universais. Trata-se de uma disposição para responder ao que surge como problema.

## 2. Uma viagem desconfortável

Buscamos aliança em uma perspectiva que entende que pesquisar é uma atividade que não pode realizar-se a partir de uma “impossível exterritorialidade” (Schwartz, 2004a). E por isso conceitos e valores não podem ser tomados em separado. É preciso que se interroguem a todo o momento, desestabilizando formas já cristalizadas. E para isso é preciso que o pesquisador “se transporte ao local da atividade para compreender a unidade operante das atividades - e dos valores mais ou menos ‘marginalizados’” (*ibidem*).

O trabalho é um campo composto por normas instituídas e instituintes, algo em constante movimento. É o conceito de atividade que nos leva a essa dinâmica. A atividade humana nos remete à forma pela qual o sujeito escapa sempre, a seu modo. O trabalho é corporificado por sujeitos reais, em face de situações reais, marcadas pela imprevisibilidade. Movimentação, invenção, engajamento.

Atrelada a essa perspectiva, está a noção de ser humano enquanto ser potencialmente ativo, dinâmico, que traz o médico George Canguilhem (2002). Entender o humano como processualidade é compreendê-lo como um ser industrioso, em atividade. Um ser que se caracteriza pela capacidade de ser normativo, ou seja, essa possibilidade que a vida encontra de instituir normas em condições diferentes do meio. E à medida que cria suas normas, cria seu próprio meio e a si mesmo. Quando temos essa concepção como premissa, entendemos que a produção de saberes deve estar, nesse sentido, vinculada também a essa dinâmica.

Cada vez mais, profissionais da análise do trabalho têm recorrido ao conceito de atividade em suas produções. A ergonomia de origem francófona é uma das percussoras de um tipo de proposta que traz para a análise das situações de trabalho esse caráter singular da atividade humana. A perspectiva ergonômica, ao apontar a defasagem existente entre trabalho prescrito e trabalho real, evoca o sujeito da atividade e a inteligência (forças e valores) que ele mobiliza para conseguir realizar o

trabalho. As condições determinadas e os resultados antecipados descritos no trabalho prescrito não são, de fato, o que se obtém com o trabalho real, aquele efetivamente realizado pelo trabalhador. Há, nessa distância, um elemento fundamental: a atividade humana.

E o que é a atividade humana, na qual se inclui o trabalho? Schwartz (2004b) abre debate sobre a definição de atividade como ‘oposição à inércia’, problematizando a discussão ao interrogar se essa não seria uma definição simplista: “a atividade de trabalho poderia não se sentir comprometida profundamente por essa definição?” (p. 38). O autor provoca dizendo ainda que Canguilhem, em 1966, receava pelo risco que corria ao definir a vida como oposição à inércia e à indiferença. Schwartz lembra que o próprio Canguilhem extrapola essa definição quando faz referência à atividade como resistência a toda situação de heterodeterminação das normas industriais.

Schwartz problematiza novamente quando questiona a defesa dos ergonomistas<sup>37</sup> de que o trabalho seria uma atividade socialmente finalizada, ‘atividade imposta’. O autor argumenta de “[...] definir o trabalho pela imposição não é anular em grande parte a inclusão do trabalho na atividade vital concebida como oposição à inércia e à indiferença [...]?” (p. 39). Para o autor, incluir o trabalho na atividade vital, sem desconsiderar as exigências específicas de todo trabalho social, é ater-se à sempre tentativa de renormalização do meio de trabalho, segundo suas condições. O trabalho seria apenas ‘uso de si por outros’, ou haveria, em qualquer atividade, sempre uma convocação ao ‘uso de si por si’?

Com base nesse ponto de vista é que Schwartz (2004b, p. 39) defende que “datar o ‘nascimento’ do trabalho quando da emergência do regime salarial, é cortar suas comensurabilidades – mais ou menos frouxas, mais ou menos estreitas – com as outras formas de atividade humana, por exemplo, com as atividades tradicionalmente assumidas pelas mulheres na família ou no grupo social [...]”. Por isso o autor afirma que tanto uma atividade humana qualquer, quanto um trabalho economicamente caracterizado, são comensuráveis a uma experiência, “a de uma negociação

---

<sup>37</sup> Fazendo referência a um texto coletivo produzido por ergonomistas: “L’activité de travail: une forme d’activité humaine” (GUÉRIN *et al.*, 1991).

problemática entre normas antecedentes e as normas de sujeitos singulares, sempre a serem redefinidas aqui e agora”. Nas duas ações humanas há circulação de valores e de patrimônios.

Esse sentido mais amplo traz para a atividade a convocação de todos os ‘usos de si’. E é isso que aponta para a grandeza do drama presente em toda atividade humana. É nas dobraduras, nos lugares escondidos que estão as heranças, as rupturas, os valores que norteiam escolhas e condutas.

Canguilhem (2002) é quem nos ajuda a compreender que na medida em que a vida exige e impõe novos movimentos, o sujeito, lançando mão de sua capacidade normativa, renormaliza. O trabalho, como manifestação da vida, também escapa à antecipação rígida, e essa capacidade do humano precisa ser evidenciada para compreendermos o trabalho como um lugar de debate de normas e valores, no qual o sujeito é constrangido a renormalizar diante das prescrições e das variabilidades do meio.

Schwartz (2006) nos diz que, como atividade humana, o trabalho é lugar permanente de microescolhas. O que ocorre é uma tentativa do vivo de negociar com o meio, e por isso se opera com a concepção do trabalho como “usos”. É preciso “um sujeito no coração mesmo do trabalho, sem o qual não há trabalho, sem o qual nada se executa” (SCHWARTZ, 2000b). Trabalho, então, não é pura execução, mas uso. Uso de si pelos outros – aquele que buscam fazer de você –, e uso de si por si – aquele que cada um faz de si mesmo.

Se o trabalho é sempre encontro, destino a ser vivido, há uma ‘dramática’ em que sujeitos têm que fazer escolhas, arbitrar entre valores diferentes, muitas vezes contraditórios. Por isso não há situação de trabalho que não convoque ‘dramáticas do uso de si’.

Também quando se diz que o trabalho é uso de si, isto quer então dizer que ele é o lugar de um problema, de uma tensão problemática, de um espaço de possíveis sempre a se negociar: há não uma execução, mas uso, e isto supõe um espectro contínuo de modalidades. É o indivíduo no seu ser que é convocado, são, mesmo no inaparente, recursos e capacidades infinitamente

mais vastos que os que são explicitados, que a tarefa cotidiana requer, mesmo que este apelo possa ser globalmente esterilizante em relação às virtualidade individuais (SCHWARTZ, 2000b, p. 194)

Fazer uso da atividade humana como eixo de análise é, portanto, pressupor que o trabalho nunca é somente execução de normas e prescrições por parte dos humanos. No trabalho, assim como na vida, estão em jogo saberes, valores, construindo história, em processo constante. É isso que permite ao humano encontrar/inventar soluções diversas para os problemas que lhe surgem. O que pode ser em um momento obstáculo, em outro pode ser meio de ação, pois se trata de um homem coletivo que se constrói a partir de suas possibilidades, necessidades e demandas, reinventando-as, à medida que inventa a si e ao mundo, e não sendo dominado por elas.

A Ergologia se configura, nesse sentido, como potente intercessor nas pesquisas sobre atividade humana, uma vez que, ao colocar a atividade como centro de análise. E essa centralidade direciona o foco à toda complexidade que envolve a atividade do trabalhador: intenções, valores, competências, saberes, sentidos, etc.

Adotar o ponto de vista da atividade humana como postura epistemológica é contribuir para superação de dicotomias presentes até hoje em muitas pesquisas, principalmente as que insistem nas fronteiras sujeito-objeto, ação-conhecimento, saber-fazer. Na perspectiva da atividade, o trabalho é apreendido em toda a sua complexidade. É principalmente nos nós de tensão, nas fronteiras, nos interstícios que essa atividade se manifesta como aquilo que escapa, que está para além dessas prévias determinações.

A Ergologia não se configura, nessa direção, como uma disciplina, e sim como um conjunto de diretrizes para a produção de conhecimento sobre a atividade humana. Desenvolvida pelo Departamento de Ergologia da Universidade de Provence<sup>38</sup>, na França, essa perspectiva metodológica auxilia na compreensão do que o sujeito, em

---

<sup>38</sup> O Departamento de Ergologia foi criado em 1997 e vem promovendo várias intervenções e desenvolvendo pesquisas que adentram pelo mundo do trabalho. O Professor Yves Schwartz, coordenador científico do departamento, foi figura importante para a inserção dessas idéias no Brasil em 1997, e desde então vêm crescendo a cooperação com pesquisadores, grupos de pesquisas de diversas universidades brasileiras em diversas áreas do conhecimento.

atividade, põe em jogo para executar o trabalho prescrito e cumprir suas obrigações. Como dito, o trabalho solicita arbitragens, engajamentos, escolhas, reajustamentos para os imprevistos que a tarefa exige, e são essas convocações que dão ao trabalhador um lugar original no desenvolvimento da atividade, no conhecimento sobre seu trabalho e na sua transformação.

A abordagem ergológica nos oferece um quadro apropriado para integrar aportes das diversas disciplinas que tratam do trabalho e desenvolver uma abordagem efetivamente transdisciplinar<sup>39</sup>, condição para que se recupere o trabalho em toda sua complexidade no momento mesmo de sua realização *in loco*.

Ao propor um triângulo de análise que mescla valores-saberes-atividade, a ergologia incorpora e aprofunda as contribuições da ergonomia da atividade, resultando numa reflexão epistemológica sobre a produção de conhecimentos sobre trabalho nas ciências humanas. Nesse sentido vale ressaltar que a ergologia assume as contribuições da ergonomia da atividade francesa como uma propedêutica pertinente a uma epistemologia interessada do trabalho humano (CUNHA, 2006).

O debate entre as normas e valores presentes no trabalho é um pressuposto básico dessa perspectiva, que entende que só em confronto com a experiência do trabalhador é que os limites do conhecimento científico podem ser superados e desenvolvidos, e vice-versa. Trata-se de um convite a, na análise do trabalho, partir das experiências/produção de saberes que os trabalhadores constroem na sua vida cotidiana, incluindo impasses e desafios que se lhe apresentam. Uma proposta de análise que vê na relação entre conhecimento científico e experiência singular no trabalho cotidiano um compromisso ético, uma busca solidária por possibilidades de transformação de situações de trabalho.

---

<sup>39</sup> O Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT) define transdisciplinaridade como aquelas situações do conhecimento que conduzem à transmutação ou ao traspasse das disciplinas, às custas de suas aproximações e frequentações. “Além de sugerir a idéia de movimento, da frequentação das disciplinas e da quebra de barreiras, a transdisciplinaridade permite pensar o cruzamento de especialidades, o trabalho nas interfaces, a superação das fronteiras, a migração de um conceito de um campo de saber para outro, além da própria unificação do conhecimento”. É importante ressaltar que não se trata do caso da divisão de um mesmo objeto entre (inter) disciplinas diferentes (multi) que o recortariam e trabalhariam seus diferentes aspectos segundo pontos de vista diversos, cada qual resguardando suas fronteiras e ficando, em maior ou menor grau, intocadas. Trata-se, antes, de uma interação dinâmica, contemplando processos de auto-regulação e de retro-alimentação, e não de uma integração ou anexação pura e simples (DOMINGUES, 1999).



A sinergia entre esses dois pólos do saber é condição fundamental, nessa perspectiva, para a produção de conhecimento sobre o trabalho humano. A Ergologia lança, nesse esforço, um Dispositivo Dinâmico a Três Pólos, que propõe exatamente a articulação entre os saberes. O primeiro pólo refere-se aos saberes acadêmicos, produzidos pelas diversas disciplinas, é o pólo dos conceitos; o segundo diz dos saberes produzidos pelos trabalhadores, nas atividades de trabalho, é o pólo das 'forças de convocação e reconvocação'<sup>40</sup>. E para que o encontro desses dois pólos seja fecundo, faz-se necessário um terceiro pólo, o da ética, que se articula sobre uma determinada maneira de ver e interpretar o mundo, concebendo o outro como seu semelhante, alguém com quem se aprende coisas e, principalmente, um outro de quem não se presume saber o que faz, porque faz, e como tem convocado e (re) convocado seus saberes e valores. "Entre esses três pólos, não existe começo nem fim, nem anterioridade de um sobre os outros, eles estão em relação dialética. O conceito de atividade nasceu desse dispositivo a três pólos e, ao mesmo tempo, justifica-o e o exige". (SCHWARTZ, 2000a).

O Dispositivo vem como proposta de construção de um regime de produção de saberes, que, segundo Schwartz "(...) gera, ao mesmo tempo, efeitos sobre a produção de conhecimento e sobre a gestão social das situações de trabalho, pois há efeitos recíprocos entre o campo científico e o campo da gestão do trabalho" (*ibidem*). Uma proposta que acaba por provocar um certo deslocamento na concepção hegemônica de produção de conhecimento, na medida em que aponta para o aprendizado mútuo entre a academia e os agentes do trabalho, afirmando ainda que é só por meio desse diálogo, considerando toda a imensidão de saberes em ambos os pólos, que se pode conhecer, compreender-transformar o trabalho.

Fazer uso dessa ferramenta de trabalho exige certa humildade e provoca certo "desconforto intelectual", como diz Schwartz. Quando se tem como "objeto" a atividade

---

<sup>40</sup> As próprias palavras de Yves Schwartz descrevem melhor esses conceitos: "Os protagonistas da atividade de trabalho, portadores desses saberes, têm necessidade destes materiais para valorizar seus saberes específicos e transformar sua situação de trabalho. Descrições econômicas, modelos de gestão, categorizações sociais são encontrados sem cessar em seus meios de trabalho e é preciso tratá-los e, novamente, (re)tratá-los." (2000a)

humana, ter-se-á sempre um encontro singular, que não pode ser antecipado. É preciso, por isso, ater-se para o fato de que todo procedimento metodológico diz de certo momento histórico, social e político, e que precisa ser, constantemente, reconfigurado, de acordo com o meio. Lançar mão de *a priori*, admitindo que generalidades e modelizações devem ser sempre reapreciadas é tarefa complicada e postura que só se incorpora no contato com o outro na sua atividade.

Além de humildade, esse novo olhar, segundo Schwartz (2000b) exige prudência, principalmente na maneira de qualificar as mudanças ocorridas no cenário atual. É preciso prudência, pois se fala sempre de algo pertinente à atividade humana. Nas palavras do filósofo, “se não se faz um esforço de ir ver de perto como cada um não apenas ‘se submete’, mas vive e tenta recriar sua situação de trabalho, se não se faz esse esforço, então se interpreta, julga-se e diagnostica-se no lugar das próprias pessoas e isso não pode produzir resultados positivos” (*ibidem*).

No seio de uma rede de heterogeneidades é que a vida se forja. Logo, apreender a complexidade da vida é tarefa que se faz direcionando os olhos para a rede e para os processos que ela constitui, e não para os sujeitos. Por isso, as referências conceituais e metodológicas oferecidas pela Ergologia vêm sustentando nossos questionamentos.

### **3. Um caminho investigativo construído no curso da experiência**

De posse do nosso objeto – as práticas formativas vistas sobre o ponto de vista da atividade – e de nossos pressupostos teórico-metodológicos, o que nos movia era a abertura às contribuições que pudessem nos auxiliar nessa caminhada investigativa. Sem nos fechar a qualquer forma ou método, buscávamos alianças que partilhassem de nossa postura ético-política: dar visibilidade às movimentações cotidianas que emergem nos processos de trabalho, aos saberes construídos no e pelo trabalho, com vistas a problematizar as práticas instituídas e expandir as resistências. Sabíamos que nossas escolhas metodológicas produziram configurações de realidades muito

diferentes. Por isso, o que nos importava era não abrir mão de nossos pressupostos éticos, para assim ir ao encontro das teorias e métodos investigativos que se dispusessem a, conosco, servirem-se à abertura, a construção de outros possíveis.

[...] negar as movimentações cotidianas que emergem nos processos de trabalho pode ter como efeito a negação da experimentação que se constitui nesse processo, bem como a desqualificação desses movimentos como importantes formas de indagar e desmontar os modos de organização do trabalho docente e as políticas educacionais instituídas. Ao mesmo tempo, acentuar a inoperância e passividade dos trabalhadores tem servido para enaltecer e eleger alguns grupos sociais, e até mesmo o próprio Estado, como protagonistas exclusivos das transformações históricas (BARROS, HECKERT e OLIVEIRA, 2005).

Buscávamos diálogo com interlocutores que dividissem conosco essa perspectiva acerca da produção de conhecimento. Uma perspectiva que afirma a vida na sua potência de diferenciação, lutando contra diferentes formas de captura colocadas em funcionamento por modelos padronizados de ser e estar no mundo. Numa via contrária a de pesquisas que buscam culpados pelos acontecimentos, queríamos jogar luz nas estratégias construídas pelos trabalhadores para dar conta da nocividade do trabalho.

Afirmávamos o trabalhador como protagonista de um saber que lhe é próprio, fruto de sua experiência e que é necessário e urgente o encontro desses saberes com os saberes acadêmicos, é:

[...] abrir a perspectiva para um processo de redescobertas e investigações sobre o 'si mesmo' industrioso e sobre o si mesmo simplesmente: sobre valores e saberes que operam em surdina ou na penumbra e que nos levam a acreditar que são importantes fatores explicativos das situações existentes (SCHWARTZ, 2004a, p.145)

Ir ao encontro da atividade: esse é o convite para quem quer apreender os sentidos e efeitos do trabalho. Não com vistas a apontar os erros, ou a buscar uma forma original/ideal de funcionamento dos ambientes de trabalho, em particular a escola. Não cabe aqui, ao analisar o trabalho, posturas de ressentimento ou de queixa. Trata-se sim de interrogar e dar visibilidade a essa luta, muitas vezes, surda que os trabalhadores travam nos cotidianos dos processos de trabalho. A análise das situações

de trabalho vem como instrumento de investigação dos processos que estão em curso, com vistas a construir, coletivamente, outras/novas formas de organização do trabalho.

Uma tarefa que requer cautela, principalmente na escolha e prescrição de etapas metodológicas. O curso da atividade não pode ser antecipável e por isso, a análise do processo de trabalho vai ganhando contornos e direções somente a partir de sua efetivação. Prática de tateio! Estávamos, e não podia ser diferente, dispostos a colar no cotidiano escolar, já que tínhamos como objetivo apreender a atividade de trabalho dos professores, os saberes construídos na experiência. Queríamos interrogar as práticas formativas a partir da atividade de trabalho, e para isso era preciso estar lá, colados nessa experiência.

Nessa direção, buscamos na análise documental uma via metodológica inicial de nossa caminhada investigativa. Os documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, no que se refere ao desenho das políticas de formação continuada, bem como as cartilhas e produções sobre a Escola Plural foram importantes vias de análise. Não tínhamos a intenção de resumi-los, nem sequer validá-los, mas sim utilizá-los para uma análise da realidade que os constituiu e constitui. Acreditamos que também nos documentos é possível mapear os movimentos, sem a pretensão de encontrar algo a ser descoberto.

Após análise e pesquisa desse material, partimos para uma conversa com alguém inserido na formulação e implementação das políticas de formação. Em uma conversa informal com uma funcionária da Gerência de Articulação de Políticas Educacionais da SMED, buscamos delinear quais os contornos atuais dos órgãos/grupos responsáveis pela formação continuada na educação municipal, suas bases político-pedagógica, suas transformações desde a implementação da Proposta Escola Plural. As informações nos serviram para uma primeira familiarização com o terreno, já dando indícios de alguns caminhos a seguir.

A escolha da escola a ser pesquisada foi a etapa seguinte. Na busca pelo que pulsa e pelo que escapa das normatizações, interessava-nos uma escola que valorizasse os saberes da experiência e que brigasse por fazer valer esses saberes na

construção de suas ações políticas e pedagógicas. As referências nos contavam que havia, nessa escola, a construção, pelos professores, de um projeto de formação que indicava autonomia e vontade de transformação.

A Vivência Institucional<sup>41</sup> se configurou como um primeiro momento de tateio da realidade a ser investigada. Habitar a escola se constituiu como um primeiro passo já que as práticas eram o nosso foco de investigação. Era preciso formar vínculos, familiarizar-nos com o ambiente. Estabelecer relações de cumplicidade e de confiança era tarefa fundamental diante da proposta de dialogar com a experiência dos trabalhadores.

Sempre colados ao pressuposto de que os caminhos investigativos vão se construindo no curso da experiência, já que a realidade é movente, precisávamos ser parceiros da comunidade escolar para que o trabalho tivesse eco na realidade da escola. Mas o lugar do pesquisador que observa, analisa e avalia, sempre de longe para não “contaminar” os dados, já estava endurecido na escola, quase que natural. Tentávamos mostrar que estávamos juntos deles, num compromisso ético e político de buscar formas para contribuir com a transformação das situações que emperravam o trabalho, numa relação dialógica, de conexão entre os saberes acadêmicos e os construídos pela experiência. Mas a desconfiança atravessava os sorrisos educados ao nos receber e ouvir o que tínhamos a dizer.

Apresentamos então, à direção da escola, nossa proposta de trabalho/pesquisa, fazendo questão de evidenciar seu caráter de abertura à construção e desconstrução permanente dos procedimentos investigativos. Olhares curiosos, ora desacreditados, ora indiferentes, pairavam sobre nós. Olhares que nos diziam coisas que as palavras muitas vezes não conseguiam dizer. Tentamos dizer que não estávamos ali para espionar e apontar erros, explicamos nosso compromisso com um outro olhar sobre a pesquisa, uma outra forma, que participa, que acredita, que aposta na invenção, e que esse era inclusive o critério de escolha da escola a ser pesquisada. O trabalho coletivo

---

<sup>41</sup> A Vivência Institucional, enquanto ferramenta metodológica com raízes na Análise Institucional, propõe a criação de vínculos através da presença direta no espaço de pesquisa/intervenção. Um momento necessário à formação de parcerias e à quebra de especialismos.

e inventivo foi o fator determinante na opção por essa escola. Mesmo com todos esses argumentos, era difícil não sentir o ar de “pouca importância”. Longe de culpar os que nos ouviam, sabíamos que muitos seriam os fatores a produzir essa forma de ser e atuar na educação. A aceleração do tempo, a sobrecarga de trabalho, o lugar construído do pesquisador-espião, eram apenas alguns desses fatores. Mas enfim, percebemos o quão difícil seria nossa tarefa.

Após nossa apresentação, estava, se assim o desejássemos, dado o aval para o início da pesquisa. Mas reafirmamos a importância do grupo de professores “topar” o trabalho, e que só dessa forma faria sentido uma investigação que tinha como pressupostos tudo aquilo que havíamos mencionado. Após alguns dias nos foi então dado o aval definitivo, dizendo que estavam todos de acordo. Partiríamos então ao trabalho.

Os desafios já de início eram grandes. Do lugar de espectadores que esperavam que ocupássemos, queríamos transpor ao de parceiros, cúmplices. Precisávamos, contudo, encontrar formas de isso não parecer “conversa” de pesquisador. Mergulhamos então, na escola, de corpo inteiro, não só de cabeça. E os becos, os interstícios eram nossos lugares prediletos. Ocupar na escola os lugares que, a olho nu, pouco interessariam a um pesquisador tradicional do trabalho docente, é fundamental para a captura das dramáticas que compõem o cotidiano de trabalho. Habitar a escola, mas já de olho naquilo que escapa, buscando movimentos que apontam para aquilo que difere e grita por mudança. No cafezinho, na cozinha, no recreio, enfim, no que foge do prescrito e indica exatamente a potência da atividade.

Bons encontros, casos, histórias... Nos interstícios escutava-se o tom da respiração da escola. Fala-se do menino, da merenda, do marido, do presidente, da pesquisadora. Todos falam. O aluno, o vigia, a professora, a coordenadora, a auxiliar de limpeza. Não nos interessa o dono delas. Nem acreditamos existir algo por trás do que é dito. O que nos atenta é o que elas produzem, o que elas enunciam/denunciam. O lugar da academia, por exemplo, como aquele lugar de quem sabe e corrige era

produzido/reproduzido pelas falas<sup>42</sup> :

*“Você vem cá pra ver o quê que a gente faz de errado, né? Tô brincando, é pra ajudar a consertar os erros, eu sei”.*

*“Gente, essa aqui é a Auriseane, ela faz pesquisa aqui na escola, ela observa tudo que está acontecendo nas salas, na coordenação, pra depois dizer pra gente o quê que precisa ser melhorado.”*

*“Nossa, eu aqui falando isso tudo, esqueci da mocinha da Universidade. Ai meu Deus, era segredo. (risos) Isso é coisa que a gente aprende é no dia-a-dia, na Universidade isso não pode não. E agora, meu Deus do céu? Você não conta pra ninguém não? (risos)”*

*“Mas eu? Por que você quer me entrevistar? O quê que eu fiz de errado?”*

O lugar da pesquisa já estava bem delimitado na escola:

*“Acho ótimo a pesquisa, desde que seja dado um retorno. Você não acha? Senão o que a gente ganha em troca?”.*

Pesquisador prestador de serviços. Instaurou-se um modo de fazer pesquisa que supõe a idéia de uma observação neutra, para a qual é necessário permissão, e que gere um posterior resultado. Uma lógica de mercado e também linear, já que um acontecimento é posterior/requisito ao outro. Espera-se um produto. A contribuição, após a análise dos dados, deve ser visível aos olhos. Olhe, aponte os erros, mas me diga como resolvê-los. Uma forma de conceber a pesquisa engessada, fechada a outras possibilidades de contribuição de um pesquisador na escola.

É preciso que interroguemos os efeitos produzidos por essas práticas de pesquisa. Não buscamos soluções prontas, não há receitas, mas nossa ética exige que problematizemos inclusive nossas próprias práticas. Pela experimentação vamos

---

<sup>42</sup> As frases que serão trazidas no decorrer do trabalho, entre aspas e em itálico, são falas dos diferentes integrantes da escola. Elas não seguirão os padrões de citações literárias/acadêmicas por uma opção nossa de que elas compoñham o texto, misturando-se às nossas falas.

construindo nossas próprias ferramentas de investigação, nos interrogando a todo o momento se elas estão sendo pertinentes para essa ou aquela “trilha” a seguir.

Nesse sentido a pesquisa inventiva se alia com a proposta da cartografia. A cartografia, como metodologia, vem sendo apresentada e problematizada contemporaneamente, por autores como Gilles Deleuze e Feliz Guatarri, num movimento de resgate da dimensão subjetiva da produção de conhecimento. Contrapondo-se à topologia quantitativa, que categoriza o terreno de forma estática e extensa, a cartografia remete a um acompanhamento dos movimentos invisíveis e imprevisíveis que vão transformando a paisagem vigente, em seus acidentes e suas mutações. A cartografia faz alusão a um processo dinâmico de captura das intensidades, das sensações, muitas vezes fugidias, nos encontros com o objeto.

Trata-se de um “fazer pesquisa” que supõe intenções de quem a percorre, e por isso o método e a sua invenção são a própria pesquisa. Na pesquisa cartográfica, o tempo pulsa, pois se evidenciam os modos pelos quais os sujeitos percebem, experimentam e narram a passagem do tempo em suas próprias vidas. Interessa aqui a construção de estratégias críticas que não apenas contestem arranjos estruturais endurecidos e injustos, mas que também examinem a nossa cumplicidade nesses arranjos. Como nos propõe Nietzsche (1987) ser mestre pela interrogação sustentada. O que se registra são os encontros e não os objetos, encontros dos movimentos do pesquisador com os movimentos do território de pesquisa. “[...] O cartógrafo possui a vontade do estrangeiro e se implica com a atitude de lutar por manter a dobra flexível [...]” (KIRST *et al*, 2003: 91).

Adotamos a cartografia como um dispositivo, que desconstrói uma forma de pesquisa onde sujeito e objeto ocupariam posições determinadas, promovendo discussão em torno do fazer pesquisa.

A cartografia participa e desencadeia um processo de desterritorialização no campo da ciência para inaugurar uma nova forma de produzir o conhecimento, um modo que envolve a criação, a arte, a implicação do autor, artista, pesquisador, cartógrafo (MAIRESSE, 2003, p. 259).



Um encontro onde objeto e pesquisador já não são mais os mesmos. O que se pode apreender são os fenômenos efeitos desse encontro, no instante em que ocorre, entre uma dobra e outra. Mairesse (2003) nos diz que, desse modo, a pesquisa se realiza como uma viagem por outros universos de significação que convoca um novo olhar sobre as paisagens, estabelecendo uma nova interface com o mundo e com os sujeitos. “Assim é, quando nos deixamos atravessar e redesenhar por outros que nos visitam, muitas vezes se instalando e se tornando parte de nós mesmos” (p. 260).

Não procurávamos verdades. Íamos estendendo na superfície as práticas, tentando ‘desenovelar’ as tramas, em um esforço de captar forças, tanto as que seguiam o fluxo das ‘verdades’ quanto as que insistiam e rompiam seus contornos. Tateio. Queríamos nos conectar com a dispersão de acontecimentos<sup>43</sup> em suas múltiplas direções.

E para acompanhar os movimentos, as forças, íamos atravessando o cotidiano da escola em toda sua intensidade. De posse de nosso caderno e caneta para registro do que marcava, íamos de olho naquilo que trazia à tona todo o patrimônio que fazia aquela escola pulsar tanto.

O incômodo inicial com a nossa presença foi, aos poucos, transformando-se em cumplicidade. Passamos a ser convidados para atividades das mais diversas: elaboração de documentos, planejamentos, viagens. Sair do lugar de polícia, de especialista, e de muitos outros em que fomos colocados, foi fator determinante para a captação dos valores, das experiências, da história que traziam aquelas pessoas. Na medida em que iam percebendo, e acreditando, que queríamos analisar as situações de trabalho para dar visibilidade às lutas travadas nos cotidianos, passamos a ser aliados na construção de outras/novas formas de trabalhar.

De olho nas singularidades das experiências, queríamos cartografar os movimentos que diziam das dramáticas do uso de si, das escolhas feitas e do custo que

---

<sup>43</sup> Deleuze e Guatarri chamam de acontecimento o modo como as forças, que constituem a matéria das coisas, se compõem, se decompõem e criam novos arranjos.

elas possuíam, luta e embate cotidiano entre o que se quer, o que querem de você e o que é possível fazer.

Sem modelos, mas com pressupostos e patrimônios, fomos inventando a pesquisa ao fazê-la.

## CAPÍTULO 3

### O chão da escola: um destino a se viver

#### 1. Passeando pela Escola Plural

De posse de nossa experiência e de nossas “ferramentas” teórico-metodológicas, adentramos no terreno de análise da pesquisa - a rede municipal de ensino de Belo Horizonte. “Estrangeira” no terreno mineiro, fazer contato com a realidade educacional do município se configurava como passo inicial. Diante de nós a Escola Plural, um Programa que radicaliza, em sua implementação, ao trazer novas concepções de sujeito e educação.

O lugar de estrangeira me causava, ao mesmo tempo, fascínio e medo. Fascínio por poder desbravar, de forma antropofágica<sup>44</sup>, o terreno a minha frente. Medo, por trazer na mochila uma série de pressupostos metodológicos um tanto quanto radicais, pouco “aceitos” em pesquisas que se direcionam pela ordem acadêmica hegemônica, que segue em consonância com a neutralidade e objetividade, pilares dos ditames científicos. Desfazer desses pressupostos parecia tarefa impossível. Estavam na pele. Mas cabia-nos o exercício de colocá-los em análise, reconfigurando-os de acordo com as demandas e exigências colocadas tanto pelo novo campo acadêmico – a educação

---

<sup>44</sup> Suely Rolnik (2001) inspira-se na noção de antropofagia para dizer da necessidade de engolir, experimentar a mistura, a multiplicidade e dela fazer uso para expandir-se, engrandecer-se. Inspira-se na noção de antropofagia que vem da conhecida prática dos índios tupis que consistia em devorar seus inimigos, mas não qualquer um, apenas os bravos guerreiros. A seleção era em função da potência vital. “[...] deixar-se afetar por estes outros desejados a ponto de absorvê-los no corpo, para que partículas de sua virtude se integrassem à química da alma e promovessem seu refinamento” (2001, p. 13). A idéia ganha o Brasil no campo da cultura, no chamado Movimento Antropofágico, nos anos 30, tendo como um de seus defensores Oswald de Andrade. Diz Rolnik, de forma poética, que “o banquete antropofágico é feito de universos variados, incorporados na íntegra ou somente em seus mais saborosos pedaços, misturados à vontade num mesmo caldeirão, sem qualquer pudor de hierarquia *a priori* ou adesão mistificadora. Mas não é qualquer coisa que entra no cardápio: a fórmula ética da antropofagia é usada para selecionar seus ingredientes, deixando passar só as idéias alienígenas que, absorvidas pela química da alma, possam revigorá-la, trazendo-lhe linguagem para compor a cartografia singular de suas inquietações” (p. 15).

–, quanto pelo terreno de pesquisa – a Escola Plural –, que se configurava, na literatura nacional como uma referência no plano das inovações educacionais.

A inserção no plano da escola foi nos demandando uma relação mais intensa com alguns dos pilares do Programa Escola Plural. Esses elementos serão trazidos, ao longo do trabalho, na medida em que as vivências na escola forem ganhando forma e vida no texto. Por ora, trataremos de inserir o leitor no terreno, traçando, num horizonte, as diretrizes e os eixos que embasam a proposta. Isso permitirá uma entrada mais “familiar” na escola pesquisada.

O Programa Escola Plural. Trata-se de uma proposta político-pedagógica fundamentada no direito a educação<sup>45</sup>. Um projeto apresentado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED, em fins de 1994, que está inserido no bojo do movimento de “renovação pedagógica”<sup>46</sup>. Elaborada a partir do levantamento de experiências consideradas significativas, que se efetivavam nas escolas municipais, a proposta, apresentada e discutida com os profissionais da rede na I Conferência de Educação, em dezembro de 1994, ressaltava a intenção de assumir como marca e proposta coletiva da rede as direções comuns que essas experiências assinalavam.

Um programa polêmico que, em alguns pontos, assume postura radical na alteração da prática pedagógica vigente até o momento de sua implementação. Radical e provocador de estranhamento inicial, para muitos, porque introduz mudanças de cunho ético e político, relativas a novos valores. Propõe uma outra concepção de

---

<sup>45</sup> Simultaneamente à implantação da Escola Plural, outros programas, que têm em comum o princípio da garantia do direito à educação, foram efetivados. Podemos citar, como exemplos, a Escola Cidadã em Porto Alegre e a Escola Candanga em Brasília.

<sup>46</sup> O termo “renovação pedagógica”, muito utilizado pelos professores, consta nos documentos da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, sendo utilizado também na literatura de um dos elaboradores do Projeto Escola Plural: Miguel Arroyo. Tido como uma das linhas que tecem a Escola Plural, o movimento de renovação pedagógica em Minas Gerais refere-se a movimentos, que percorreram todo o país nas décadas de 70 e 80, de educação popular e às experiências esboçadas pelos educadores no cotidiano de trabalho nas escolas. Movimentos e experiências que alteraram algumas direções no curso da educação, como metodologias de ensino, conteúdos curriculares, construindo modos alternativos aos tradicionais de ensino, pautados na transmissão de conteúdos. A renovação vincula-se também à luta das camadas populares por acesso a escola pública e ao movimento dos profissionais do ensino em suas reivindicações por relações mais horizontais na administração escolar.

sistema público de ensino e um outro papel a ser assumido pela escola pública. Visa a alteração radical da organização do trabalho escolar, com a instituição de novos tempos e espaços escolares. Propõe a ruptura com os processos tradicionais e tecnicistas de ensino que tomam como base a concepção cumulativa e transmissiva de conhecimentos.

Em documento<sup>47</sup>, divulgado e socializado para debate no momento da implantação da proposta, assume-se, inclusive os riscos de acolher as experimentações efetivadas nas escolas como política de governo, já que isso poderia provocar uma interrupção de práticas inovadoras. O caráter transgressor dessas práticas, mesmo que legítimo, induz a sensação de algo “não legal”, provocando insegurança, já que os profissionais acabam sentindo-se confrontados quanto à seriedade de suas ações. Além disso, como o próprio documento assinala, é preciso ter sensibilidade para “não enfraquecer a autonomia das escolas e das experiências emergentes” (PBH, 1994, p. 1).

Uma das medidas indicadas, no documento, que segue na tentativa de garantir a autonomia das escolas diz da necessidade de, ao legitimar as experiências emergentes como política de governo, incorporá-las como ações permanentes, e não pontuais ou periféricas, no equacionamento dos recursos públicos, dos tempos, nos estatutos e planos de carreira dos profissionais do ensino (*ibidem*).

Quatro grandes núcleos *vertebradores* compõem as diretrizes do Programa: os eixos norteadores, sintetizados a partir das experiências vivenciadas na rede e que apontavam para a busca de uma escola plural; a reorganização dos tempos escolares, os processos de formação plural, e a avaliação na Escola Plural. Alguns dos eixos norteadores, que constituem a base do projeto, merecem ser destacados. Dentre eles a necessidade de intervir coletivamente nos processos de exclusão vividos na escola, que se materializam na evasão, reprovação e repetência, com o propósito de torná-la mais democrática e igualitária. Defendem também a necessidade de considerar a pluralidade de tempos e espaços culturais criados e vivenciados pelos alunos. Considerar essa

---

<sup>47</sup> BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. SMED. Escola Plural: proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Ensino. Belo Horizonte: SMED, 1994. (2ª edição da 1ª versão)

pluralidade implica em expandir a concepção de educação vigente até então, criando espaço nos currículos para essa pluralidade. Por isso é defendida a garantia de participação dos sujeitos na construção dos conhecimentos, tornando a escola um espaço de produção coletiva. Outro eixo afirmado trata de buscar práticas e ações na escola que garantam a sensibilidade com a totalidade da formação humana, e isso implica em considerar a vivência de cada idade de formação, sem interrupção, redefinindo os tempos e espaços da organização escolar a fim de garantir os direitos da infância, adolescência e da idade adulta.

A garantia do direito à educação e a política de inclusão social que norteiam o Programa, fazem ampliar o tempo de permanência do aluno no Ensino Fundamental de 8 para 9 anos. A organização por ciclos, também baseada nesses nortes, busca a continuidade do processo de escolarização, eliminando a seriação e visando a construção da identidade do aluno. Assim se organizam os ciclos da educação básica: 1º ciclo (infância) compreende alunos na faixa de idade 6-9 anos; 2º ciclo (pré-adolescência) compreende alunos de 9 a 12 anos; 3º ciclo (adolescência) com alunos de 12 a 14 anos de idade. (PBH, 1994)

O ciclo advém de uma concepção global de formação do sujeito, partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo. A organização por ciclos visa promover um *continuum* no processo de ensino-aprendizagem pelo qual passam os educando, o planejamento e a prática pedagógica dos educadores, isto é, o conjunto da prática escolar. Assim, os ciclos de formação contribuem para que sejam respeitados o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando, facilitando a organização coletiva e interdisciplinar da escola.

Defendendo que o ensino efetiva-se principalmente “pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeadora” (PBH, 1994, p. 16), a proposta desenha uma outra concepção de ensino-aprendizagem, que difere daquela transmissiva e acumulativa, que busca respostas prontas aos problemas já dados. E essa inovação de concepção está atrelada ao que se entende por formação plural, um processo de formação que não se limita aos conteúdos escolares apreendidos, mas abre-se a outros vetores como a arte, o corpo, etc. Caberá, nessa

lógica, aos currículos, acolher essa pluralidade da formação agora concebida e defendida, num trabalho de re-significação dos conteúdos escolares, fazendo-os tocar mais de perto os temas contemporâneos.

Os eixos norteadores mostram a necessidade de redefinição também do sistema de avaliação. A proposta visa ultrapassar a concepção de avaliação que classifica, hierarquiza, e conseqüentemente, exclui. Avaliar-se-á agora o processo, e não o produto. Notas e conceitos mensuradores de desempenho serão substituídos por práticas avaliativas atentas à concepção de formação humana que embasa o Programa, bem como às mudanças que ela traz, como a organização em ciclos, já que esta elimina a aprovação/reprovação dos alunos a cada ano. A avaliação passa a ser concebida como processo contínuo e formativo, já que o objetivo não mais se resume em definir a aprovação ou não do aluno para o ciclo seqüente, e sim elaborar um diagnóstico da vivência do aluno, buscando traçar coletivamente alternativas para os problemas percebidos.

As alterações e concepções implantadas implicam numa re-estruturação também do funcionamento da escola. Passa a ser responsabilidade das escolas acompanhar as mudanças de modo a organizar seus próprios processos e tempos, garantindo, sobretudo, o trabalho coletivo dos professores, que inclui os momentos de estudo, o planejamento das atividades e o desenvolvimento de projetos. O trabalho em equipe é demandado, por exemplo, com a suspensão da organização seriada, uma vez que se substitui a designação de um professor por série ou disciplina pela formação de equipes de docentes para cada ciclo. Isso implica no significativo aumento do número de professores por cada escola. Instaura-se, como critério para a alocação de professores, a norma do “1.5”. Trata-se de alocar 1.5 professor por turma, ou seja, cerca de três professores para cada duas turmas. Essa lógica redimensiona a divisão da carga horária: 16 horas por semana em sala de aula, 1 hora diária para estudos e atividades pedagógicas e duas horas semanais para reuniões pedagógicas coletivas<sup>48</sup> (DALBEN, 2000).

---

<sup>48</sup> Veremos mais adiante que as horas destinadas às reuniões coletivas foram extintas, sendo esse um alvo de discussões constantes e polêmicas nas escolas da rede.

Abre-se também aos projetos-pedagógicos de cada escola a liberdade de distribuição dos professores em função das necessidades e prioridades da escola. Isso influencia diretamente, por exemplo, na escolha da direção e coordenação, que é feita mediante eleição, na qual participam pais, alunos, professores, servidores. A distribuição de recursos também passa a respeitar mais a singularidade de cada escola, que passa a receber, por exemplo, recursos destinados à manutenção e outras demandas que ela mesma determina mediante suas necessidades. Da mesma forma se daria o plano de equipamentos (computadores, móveis, etc), que também passa a ser realizado a partir das prioridades de cada escola<sup>49</sup>.

A construção desse novo cenário exigiu um redesenho e um investimento diferenciado na formação dos professores. No momento de implantação do Programa Escola Plural, o CAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) concentrava e coordenava as ações de formação continuada na rede municipal. Criado em 1991, mediante deliberações do I Congresso Político Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, tinha como atribuição promover ações de formação em serviço para os profissionais da rede. Assumiu, em 1995, as ações de formação necessárias à implantação do Programa Escola Plural (RAHME, 2002).

Compunham as atribuições do CAPE ações de curta duração, como seminários, oficinas, grupos de estudo, e de longa duração, como o Curso de Atualização da Prática Pedagógica – o CAPP –, com duração de 180 horas, destinado a profissionais da rede. O CAPP era oferecido a um professor representante por escola da rede, que permanecia ali por um ano, em atividade de análise da prática pedagógica. Esse professor apresentava-se a escola como candidato ao CAPP, tendo os colegas que respaldarem ou não a sua ida, que implicava em licença, no período do curso, das atividades escolares.

Cabia também ao CAPE<sup>50</sup> ações de assessoramento e acompanhamento dos

---

<sup>49</sup> Essa medida foi aprovada em discussões do orçamento participativo da cidade de Belo Horizonte, em 1995.

<sup>50</sup> A direção do CAPE era indicada pela Secretaria Municipal de Educação, e o corpo de formadores era constituído por profissionais da rede, que podiam permanecer por período de quatro anos no centro, retornando posteriormente, às atividades escolares. A escolha desses formadores se dava através de



projetos das escolas, o que se configurou mais tarde como ação prioritária. O CAPE era, e ainda é, organizado em vários grupos de trabalho que montavam ações de formação. Grupos que vão se reconfigurando na medida em que mudanças são promovidas no programa, de acordo com o contexto e o foco do momento.

Paralelamente ao CAPE, funcionava a Coordenação de Política Pedagógica – CPP, que trabalhava na perspectiva de implementação da Escola Plural. Uma transformação avaliada como positiva pelos profissionais da rede diz da fusão do CAPE com o CPP, formando o que hoje se configura como a Coordenação de Política Pedagógica e Formação. A avaliação da Secretaria de que as ações de formação não podiam estar separadas da implementação das políticas é considerada um importante passo na “evolução” da Escola Plural. Atualmente, os grupos de trabalho, que hoje são denominados “núcleos”, atuam na perspectiva de implementação da política, pensando, concomitantemente, ações de formação em serviço.

Essa transformação permitiu a avaliação de uma série de procedimentos até então adotados. Uma discussão presente na atualidade dentro da SMED e nas escolas da rede trata da crítica de que a organização da Coordenação de Política Pedagógica e Formação em vários núcleos, traz consigo a sensação de que as ações se dão de forma isolada, fragmentada, esvaziada. A maioria dos cursos promovidos ainda funciona na base da representação, sendo essa uma estratégia considerada hoje pela Secretaria como pouco interessante e abrangente. Além disso, o grande número de cursos oferecidos paralelamente, se de um lado amplia a margem de escolha dos professores, diante da escassez de tempo e das exigências da profissão, por outro lado, dificulta o alcance de alguns objetivos como o aprofundamento de discussões sobre implementação da política, e de alguns nortes do Programa que precisam ganhar mais foco.

Essas questões fizeram, no final de 2002, com que os núcleos passassem a ter como foco ações de acompanhamento das escolas. Essa vem sendo uma prática de cada vez maior investimento pela SMED-PBH. Diante da necessidade de garantir

---

processo seletivo, onde eram avaliadas as implicações dos educadores com a política de formação encaminhada pelo CAPE e com o Programa Escola Plural (RAHME, 2002).

aprofundamento e, ao mesmo tempo, abrangência nas ações formativas, a Secretaria tem adotado como estratégia a política de acompanhamento e o Projeto de Ação Pedagógica, que numa lógica de descentralização financeira, envia recursos para a escola pensar seus próprios processos e projetos, estando a formação também aí incluída. O acompanhamento, além de permitir a participação ativa dos formadores no cotidiano da escola, tem como foco mapear demandas e promover discussões, viabilizando formas de suprir as necessidades e dificuldades enfrentadas. Assim, fazendo uma ponte entre a escola e a Secretaria, o acompanhamento garante o entrelace dos interesses da Escola Plural e das diretrizes municipais para educação com o cotidiano de trabalho dos professores, o que se configurava como uma queixa por parte dos professores em relação às políticas de formação implementadas.

## 2. Um parto de criança virada!

A escola<sup>51</sup> está situada no conjunto Confisco, região da Pampulha. Fica em uma área limítrofe entre os municípios de Belo Horizonte e Contagem. Os portões da escola delimitam essa divisão. A escola experimenta as conseqüências de se viver nesse limite: o posto de saúde mais próximo não atende aos moradores de Contagem; o Conselho Tutelar restringe o seu atendimento a uma área de jurisdição, seguindo um mapa que delimita as ruas de abrangência no município de Belo Horizonte, acontecendo o mesmo com todos os programas de atendimento à criança e ao adolescente. A escola e a comunidade não conhecem e não têm acesso aos programas de atendimento da Prefeitura de Contagem, apesar de todos os esforços de órgãos gestores da PBH, no sentido de estabelecer uma parceria com este município.

O risco social<sup>52</sup> é parte componente das vidas dos alunos e da comunidade em geral. Crianças de seis anos chegam à escola com as chaves de casa, pois quando retornam não têm a presença de um adulto. As famílias, na sua maioria, são chefiadas por mulheres trabalhadoras que não têm como acompanhar de perto o desenvolvimento dos filhos. De modo geral, as meninas, quando conseguem emprego, trabalham em casa de família, e os meninos, através de trabalhos informais, vivem de “bicos”, atuando como ajudantes de pedreiro, ambulantes, etc.

As escolas de ensino médio da região não conseguem absorver a demanda, e é comum os jovens abandonarem os estudos, pois não têm condições de arcar com as despesas de transporte para freqüentarem escolas mais distantes. Os que persistem, cruzam a pé longa distância, todos os dias, na ida e volta da escola.

---

<sup>51</sup> O nome da escola não será divulgado, bem como o dos integrantes que aparecem nas falas, por questão de sigilo e respeito. A função de cada um também não será mencionada por não se tratar de localizar sujeitos ou atribuições, e sim de mostrar como diversos atores compõem o cenário escolar, em rede.

<sup>52</sup> Um dado que mostra o risco social em que a escola, e a comunidade, está inserida é o Nível Socioeconômico (NSE), divulgado pela Prefeitura de Belo Horizonte. O NSE da escola está avaliado em 1,45, considerando que a escala de NSE tem variáveis de 1 a 5, e ordem crescente, ou seja, quanto mais próximo do 1, pior o NSE dos alunos.

Esta realidade difícil, porém, não paralisa os moradores, que, ao contrário, têm uma história de lutas e conquistas no campo social. O bairro recebeu o nome de Confisco devido a suas terras terem sido confiscadas e doadas a famílias que, na década de 80, se encontravam acampadas em barracas de lona no entorno da Igreja São José, no centro de Belo Horizonte. Posteriormente, outras famílias advindas do município de Contagem vieram para a mesma região. Conquistaram, então, suas moradias e, através da mobilização coletiva, receberam também a construção de um posto de saúde e da escola.

As professoras contam, com emoção, a história:

*“Gente, aquilo era uma loucura... era barraca, era barraca de lona... era uma loucura! A pobreza era muito grande. A gente fez uma pesquisa, escova de dente era uma por família”.*

E mostram como era grande, desde a implantação da escola, a preocupação em construir algo em consonância com aquele público:

*“[...] em 92, quando eu vim pra cá, não tinha PPP. Aí então que nós começamos a fazer pesquisa na comunidade. Dessa pesquisa na comunidade, nós tínhamos nossas reuniões pedagógicas semanais, onde a gente discutia as possibilidades da construção desse PPP. Então nós percebemos que eram moradores advindos de várias vilas e favelas de várias regiões”.*

*“[...] então a escola tinha que construir um projeto político-pedagógico voltado para as necessidades dessa comunidade, né? Além de preocupar com a produção de conhecimento, além de preocupar com a democratização das relações dentro da escola, essa atenção voltada para a comunidade, isso já era preocupação em 92. Então, o projeto político pedagógico da escola começou aí”.*

A escola foi percebendo os desafios que lhe estavam postos, e foi, com base neles, construindo seus princípios. Viu na aliança com a comunidade uma forma, ou talvez a única forma, de promover uma educação que tocasse de perto a vida daquele alunado. Uma proposta de educação singular, atenta ao que aquele público dizia,

queria, necessitava. Diante da escola, uma escolha: Que sujeitos formar? Como dialogar com essa comunidade, com esse público?

De imediato era preciso encontrar formas de “garantir” a permanência dos alunos na escola, entendendo que a escola precisaria constituir-se de forma diferenciada se quisesse possuir significado e marcar história na vida daquelas pessoas.

*“[...] eu acho que é assim, ela se fez assim, pra responder à complexidade que é aquela situação de vulnerabilidade... ela não poderia ser de outra maneira. Não podia ser uma escola parada, ela não daria conta. Ela teria que fechar as portas”.*

A relação com a comunidade firmou-se em bases dialógicas. Trazer as famílias para dentro da escola foi uma estratégia para aproximar interesses, para mostrar à comunidade que a escola convocava a uma parceria de fato. A comunidade passa a intervir, sugerir, e com isso vai acompanhando o crescimento da escola, numa relação próxima, quase que de cumplicidade. Vai se tornando o espaço-referência daqueles moradores. Confisco e Escola crescem juntos.

*“É uma escola dinâmica exatamente pra responder ao dinamismo que é dar conta dessa complexidade social, da relação que tem com a comunidade... tem a comunidade lá dentro, também demandando, mas também ajudando... valorizando [...]”.*

*“(...) eles tinham essa escola como centro. Tudo acontecia aqui, a vida dessa comunidade pulsava aqui dentro”.*

Desta época até hoje, os moradores continuam se organizando e conquistando melhorias para o bairro, tais como: asfaltamento das ruas, rede de esgoto, construção do Parque Dr. Cezar Rodrigues Campos, numa área, nomeada pela comunidade de “buracão”, que antes utilizada para despejo de lixo e onde hoje se encontra uma nascente, dentre outros. Nos muitos espaços de discussão de políticas públicas como a Comissão Local de Saúde, a Comissão Local e Regional de Assistência Social, o “Com-Força”, que fiscaliza as obras do Orçamento Participativo, existem representantes da comunidade que discutem e defendem os direitos dos mesmos.

A história da escola é marcada, desde a sua fundação, por essa luta da comunidade pela garantia dos direitos básicos de cidadania e de inclusão social. Desde o registro do seu Projeto Político-Pedagógico em 1993, está apontada a direção para a construção de uma escola pública para todos:

É preciso considerar, no processo de transformação da escola atual em uma escola popular, o saber trazido pelos alunos das classes populares. Para tal, a escola deve se organizar para atender a todos os alunos, vendo-os e aceitando-os com suas possibilidades e limitações (PPP, 1993)<sup>53</sup>.

Atenta ao fato de que seu alunado vive, na sua maioria, em tamanho desfavorecimento socioeconômico, enfrentando de perto a vulnerabilidade social, a escola preocupa-se em orientar a maioria de seus projetos nessa direção, abrindo-se à questão das diferenças e tomando como eixo de suas propostas a inclusão. Os documentos iniciais da escola já mostravam como as diferenças no processo ensino-aprendizagem foram motivo de várias iniciativas, traduzidas em projetos e reorganizações de tempos e espaços de alunos e professores.

No ano de 2002, seguindo esse caminho, a escola começou a elaborar o Projeto Conviver. A missão era rever alguns pontos do Projeto Político Pedagógico, trazendo para a discussão esses elementos que vinham ganhando a atenção da escola na medida em que ela avançava na construção de propostas mais inclusivas e democráticas. O Conviver vem reiterar o princípio da educação básica como um dos principais direitos sociais, assim como vem reconhecer a diversidade e a construção da identidade cultural como elementos constitutivos da formação de seus alunos e de inclusão escolar.

Tendo como eixo a formação da identidade cultural dos alunos e o exercício efetivo da cidadania, o Conviver mostra uma maior preocupação em relação à formação da família e também maior abertura a parceiros que possam enriquecer o trabalho na e da escola. Novos parceiros aderiram às propostas da escola: Associação dos Catadores de Papel, Papelão e Material Reaproveitável (ASMARE), Superintendência

---

<sup>53</sup> Os documentos produzidos pela escola, e citados no texto, também não serão inseridos nas Referências Bibliográficas, pela questão de sigilo mencionada.

de Limpeza Urbana (SLU), Fundação Zoobotânica, Parque Lagoa do Nado e Parque Ursulina de Melo, com excursões programadas envolvendo todas as turmas de todos os ciclos do primeiro turno. Palestras de formação para a comunidade foram realizadas no período da noite com a participação de psicólogos, ambientalistas, profissionais da própria escola, etc.

Com a intenção de ampliar esse trabalho de interlocução e parceria com os moradores, movimentos e entidades sociais, ainda em 2002, foi realizado o Seminário “Construindo a Paz em Parceria”. Nesse encontro, realizado no final de Junho, a questão da violência foi foco das discussões, permitindo às lideranças presentes (Conselhos Tutelares, Posto de Saúde, Curumim Salesiano, Programa Bolsa Escola, Polícia Militar...) apontarem soluções possíveis. O papel da escola, da família e das redes sociais, no enfrentamento da questão da violência, foi amplamente discutido.

Esse Seminário é ainda hoje considerado, pelos professores e pela comunidade, um dos marcos na história da escola, tendo em vista a possibilidade que ele trouxe de reavaliação do PPP e de reorganização da escola de forma a ampliar ainda mais a participação da comunidade. Esse tipo de parceria firmada com os moradores, dentre outras questões, faz da escola uma referência dentro da Secretaria de Educação. Essa parceria é a base de uma escola que concebe a educação e a relação professor-aluno por vias bem distintas das tradicionais e hegemônicas, fazendo dessa escola um terreno onde visivelmente a vida pulsa e cria passagens.

Um dos encaminhamentos desse Seminário foi a criação do CERPOP – Centro de Referência Popular. O projeto veio se desenvolvendo e se configurou em conquista recente. Tem como objetivo buscar soluções para as demandas sociais da comunidade, oferecendo cursos de geração de renda, palestras, atendimento psicológico e oftalmológico e cursinho popular de preparação para universidade, em parceria com o MSU – Movimento dos Sem Universidade.

O Projeto Turma de Tempo Integral também nasceu do Seminário Construindo a Paz em Parceria. Inicialmente a proposta era estender a carga horária de duas turmas tidas como “problema”. A questão da aprendizagem era, no começo, a grande

preocupação das professoras engajadas no Projeto. E a saída vislumbrada para o problema foi a habitual: a orientação pedagógica, o famoso “reforço escolar”. Uma escola que se preocupava tanto com a singularidade de seu público, atenta a uma educação voltada para a formação de cidadania, logo percebeu que o reforço pedagógico não condizia com suas propostas e com seus valores. “Reforço” implica em algo a ser incrementado, reproduzindo a lógica de que falta algo, “reforçando” a lógica do fracasso. As próprias professoras avaliam esse primeiro momento, mostrando a implicação com uma proposta diferenciada, entendendo o quanto é necessário que a educação seja um valor de fato para aqueles alunos.

*“Aí, o quê que aconteceu? Deu errado. A verdade é essa, não deu certo”.*

*“Não deu certo porque a turma integral, ela não é para todo mundo. Na verdade, ela é para o aluno que quer de alguma forma, ele precisa achar importante estar aqui”.*

*“Não é para quem eu quero, é para quem quer, para quem a família quer...”.*

*“O portão é aberto às 11:30. Se o menino não quer, ele vai embora. E não tem quem segura! Não abre pra todo mundo ir embora? Se ele não quiser ficar, não tiver compromisso, não gostar daqui, ele não fica!”.*

Avaliação que vem depois de longo processo de experimentação. Na manga, a escola já tinha seus propósitos, mas entendia que os passos precisavam ser constantemente avaliados, construídos com base em tentativas. As escolhas, aquilo que se põe em jogo em cada situação, diante de cada decisão, compõem a dramática do trabalho. E a insegurança, diante de cada momento, é componente desse processo. A variabilidade inerente a toda atividade de trabalho, faz com que, frente a toda prescrição, haja invenção, de outros modos possíveis. As professoras inventavam, e mesmo diante das dificuldades em pauta, iam conduzindo o projeto, experimentando.

*“A proposta? Formação para cidadania, ampliação da visão de mundo, projeto de vida... Mas na verdade o projeto da Turma de Tempo Integral não estava claro nem pra gente. A gente sabia que tinha que ter um tratamento diferenciado pros meninos, e tal... mas como? De que forma?”*



*“No princípio nós ficamos um mês, tentando, puxando, conversando... tentando conscientizar... era quase que no laço. Daí pra lá... não dá... não é por aí... tem que passar por outro lugar, não pela conscientização”.*

*“Não era só lazer, mas também não era só conteúdo, era uma proposta diferente... tinha a parte cultural que a gente interessava muito. Depois que a gente descobriu que era o “letramento cultural”, depois de estudo... de formação... a gente descobriu o letramento cultural... que a gente tinha que levar esses meninos pra outros lugares... Então a gente pensou sempre uma vez por mês fazer visitas diferentes pra que esses meninos pudessem ver outras realidades, pra poder ampliar essa visão deles de mundo, né, e ter interlocução também com outros saberes”.*

A partir de 2004, em diálogo com a política de ampliação de tempo implementada pela SMED/PBH, a escola percebeu a necessidade de proporcionar um atendimento mais abrangente. Foi formada uma turma que mesclava alunos de diferentes turmas. O foco deixou de ser, ao menos à primeira vista, o da aprendizagem. O risco social tornou-se o critério de seleção para a turma, já que se tornava cada vez mais evidente a necessidade de minimizar os riscos a que estavam expostos, principalmente por se tratar de crianças e adolescentes que permaneciam sozinhos em casa, sem a referência de um adulto.

A Turma de Tempo Integral acabou sistematizando um tipo de intervenção que já vinha sendo proposto pela SMED. Culminou o processo e ampliou-o. Para além do lazer e do “reforço escolar”, que configuravam a maioria das propostas de tempo integral existentes, havia um interesse pelo viés cultural, já que as professoras acreditavam que por esse meio “tocariam” os alunos. Contam as professoras sobre a dificuldade de sair do lugar do “reforço”.

*“Aí nós começamos a sofrer com o tal do Para Casa. Tinha que fazer o Para Casa! Era uma novela! O povo... as pessoas tinham essa idéia de pedagógico”.*

*“O povo achava que aqui era lugar de fazer para casa, que aqui era o lugar de consertar o menino...”.*

A discussão sobre a Turma de Tempo Integral, na escola, não aconteceu de forma unânime no interior da escola. Alguns questionamentos foram levantados por professores, como, por exemplo, se a escola não estaria extrapolando sua função social ou se essa proposta não teria um viés assistencialista. O projeto seguia, a tropeços, tentando desconstruir essa percepção, tentando sistematizar suas atividades, ganhar terreno, formar aliados. Mas os olhares ora curiosos, ora descrentes, ora até irônicos, não deixavam de existir.

Tratava-se do novo, diferença pura. A vulnerabilidade social bate na nossa porta e nos choca. E sem saber lidar com ela, corremos em busca da tão sonhada segurança. Outras questões somam-se a essa num composto que faz preferir a “lei do menor esforço”: a questão cultural da “facilidade” do serviço público; o individualismo apregoado pelo capital, que individualiza também o coletivo, caracterizando-o como um todo homogêneo, onde cada um faz a sua parte; a própria organização do trabalho na atualidade, competitiva e excludente; a influência do liberalismo na educação, que dita o “fracasso escolar” para os que não aderem aos modelos, devendo aos bons, e não aos fracassados, ser dado atenção diferenciada; as singularidades de cada indivíduo, que com sua história, seus saberes, criam modos de existência mais ou menos aderentes aos hegemônicos; etc.

*“Eu? Já não chega o sufoco que eu passo com os meus. Com esse salário que eu ganho? Ai, ai.”*

*“Muito bonito, muito legal... mas pergunta o desgaste que é”.*

*“Acho sim que a escola tem um papel fundamental na questão do risco social, mas fico me perguntando até que ponto, sabe? O professor quase morre... quase apanha de menino... tem o conteúdo, tem a coisa da cidadania, tem o risco social, tem os índices que tem que estar dentro... cê tá entendendo? Tem horas que eu não dou conta nem da minha turma, quem dirá desses meninos todos juntos”.*

*“Às vezes eu acho que essa escola passa a mão na cabeça desses meninos, sabe?”*

*“Tem gente aqui que não faz nem o básico, nem o que precisa fazer, eu vou caçar de fazer a mais?”.*

*“Eu já to cansada... isso aí é coisa pra gente que ainda tem gás, que acredita”.*

Fica em nós a sensação de que a questão do lidar com a diversidade assume, nesses “incômodos”, um peso muito alto. Apesar da escola demonstrar um diferencial no tratamento às diferenças<sup>54</sup>, trata-se de uma questão que está para além das ações escolares. A apologia ao modelo, homogêneo e universal, faz com que o que é diferente seja excluído, e isso forma julgamentos, valores, subjetividades. Na busca por soluções individuais por problemas sociais, exclui-se aquele que não segue aos padrões esperados, atribuindo a ele a culpa pelo “problema”.

A questão da inclusão social tem sido temática da ordem do dia nas discussões sobre educação. O que se tem percebido, contudo, é que poucas ainda são as escolas, e as Secretarias de Educação, que se atém ao fato de que não se trata de incluir os portadores de necessidades especiais, e sim de incluir todos. Essa escola tem postura clara quanto a isso. Entendemos, inclusive, que parte dessa postura é eco da tentativa que a própria Escola Plural traz, por exemplo, ao “romper” com a retenção, ao não ter restrição a nenhum tipo de sujeito entrar na escola, ao abrir-se para alunos que antes não estavam na sala de aula.

Mas além dessa herança, as singularidades da escola apontam para uma defesa enfática em favor das diferenças, principalmente no que se refere à função da Turma de Tempo Integral:

*“Pra ser sincera? É tirar o menino do risco social! Essa é nossa preocupação!”*

Esses questionamentos se configuraram, inclusive, como temática do Seminário Função Social da Escola, realizado em 2005. A escola promoveu esse seminário por

---

<sup>54</sup> A título de exemplificação, podemos citar o Projeto Turmas Transitórias. A escola caminha na tentativa de romper com a idéia de homogeneidade caracterizada pelas Turmas-Projeto. O que prevalece é o princípio da heterogeneidade e do respeito à diversidade dos alunos. Quando os alunos são reorganizados para tratar suas necessidades de aprendizagem, isso acontece sem prejuízo do convívio com sua turma referência, como prevê a proposta de flexibilização de turmas denominada Turmas Transitórias.

avaliar como urgente a necessidade de discussão sobre aquilo que professores, alunos e comunidade consideravam como papel da escola, daquela escola. Era preciso encontrar uma linguagem comum. Discutir a responsabilidade da escola diante daquele quadro social poderia ser, no entendimento da escola, estratégia válida para amenizar os “descontentamentos”, as “desconfianças” quanto à Turma de Tempo Integral.

O documento-produto do Seminário, intitulado *Função Social da Escola* (2005), mostra esse olhar atento para as mudanças sociais e o quanto isso reconfigura os possíveis papéis da escola pública na atualidade.

A mudança da sociedade tem modificado e ampliado a função social da escola. Hoje, além de garantir a apropriação do conhecimento, historicamente acumulado pela humanidade, promover a aprendizagem de múltiplas habilidades e conteúdos que são necessários à vida em sociedade, é também função das escolas propor e desenvolver ações diversificadas, concebidas de modo que a educação não seja um fator a mais de exclusão social. A escola entende que algumas situações, dadas pelas condições sócio-econômicas em que está inserida, se interpõem nos processos de aprendizagem, demandando por isto, ações diretas para um equilíbrio mínimo, e que em outras épocas ela não realizava. São interlocuções e encaminhamentos para saúde, atividades de higiene corporal e orientação familiar, doação de material escolar e uniforme, etc. (*Função Social da Escola*, 2005, p. 15).

Mais adiante no documento (2005), enfatiza-se o cuidado de que essas ações não sejam vistas como práticas de cunho solidário ou assistencialista:

Alguns poderiam, numa análise superficial, julgar esse tipo de prática como assistencialismo. Essa é uma preocupação da escola, que procura se embasamento para suas ações, propondo discussões sobre a questão e partindo sempre do princípio de que o assistencialismo não é o propósito de suas práticas. [...] é possível desenvolver ações de assistência tendo como princípio o direito inerente a qualquer pessoa. Neste caso as ações têm como objetivos garantir o acesso e permanência na escola, entendida também como uma política social de caráter integrador, socializador e formador. Conceber a educação na ótica do direito pressupõe vê-la como responsabilidade do poder público que na sua relação com o cidadão - sujeito de direitos - deve ser capaz de formular e executar as políticas necessárias tanto à melhoria quantitativa do sistema (a busca da universalização do acesso), quanto especialmente a melhoria qualitativa dos espaços educativos e a construção de estratégias de inclusão (p. 16).

Segundo o texto, esse é o princípio que norteia o Projeto Turma Integral. Descreve o público acolhido, enfatiza a preocupação com que as famílias também sejam incluídas, mostrando o propósito da escola de garantir a esses alunos condições para que as suas dificuldades sócio-econômicas e a falta de oportunidades possam ser superadas, e que eles possam ter maior acesso a bens culturais, o que viria a contribuir para o desenvolvimento de suas potencialidades, lhes oferecendo melhores condições para o exercício da cidadania.

Toda essa discussão permite à escola defender o Projeto como uma política afirmativa, uma vez que priorizam grupos populacionais discriminados no contexto da luta pela universalização dos direitos. Descrevem ainda o que pensam como “ações afirmativas”:

As ações afirmativas são iniciativas essenciais de promoção de igualdade e de inclusão. No caso da escola pública, ações afirmativas têm como meta mudanças que promovam a convivência e o respeito a todas as diferenças, dando tratamento diferente a diferentes sujeitos para dar condições de igualdade a todos numa sociedade marcada pela injustiça e desigualdade (Função Social da Escola, 2005, p. 16).

São as professoras que atualmente abraçam o Projeto que contam a dramática vivida diante desses descréditos e desconfortos trazidos por outros.

*“Ô gente! A gente tava começando um projeto... uma coisa super nova, super difícil... não tinha jeito de começar tudo arrumadinho, né? Nós trabalhamos um ano sem ninguém saber o quê era aquilo... ninguém, inclusive a gente... porque não dava tempo...”*

*“O grupo de professores da escola tinha uma idéia da turma integral. E a gente, como nós tínhamos conversado com a Beatriz<sup>55</sup>, nós é que trabalhamos aquilo, então a Beatriz passou para nós: ‘É uma coisa diferente gente, pelo amor de Deus. Não é nada de escola, escola, escola, ...’”*

---

<sup>55</sup> Nome fictício.

*“Olhavam de rabo de olho sim... e eu até entendo, sabe? A maioria dos meninos são meninos de risco. E é lógico que menino de risco, juntou todos (risos), você imagina o quê que dá. E aí é lógico que eles vão trazer a experiência de vida que eles tem. E a experiência de vida deles, nem sempre são as melhores, né, porque eles têm contato com N coisas”.*

*“Na verdade sabe por que tinha tanta resistência no começo? O diferente. Incomoda. O diferente assusta a gente mesmo”.*

*“Se a turma integral facilita a escola normal? Ô se facilita (risos)!”*

*“O aluno da Turma Integral, ele começa a ser questionador, ele começa a comparar uma coisa com a outra e tal... ele incomoda, geralmente ele incomoda bastante”.*

*“Quem tem menino na turma de tempo integral, o professor que tem, ele vê a mudança do menino. Menino que é pequenininho, ele aumenta, e isso é uma coisa mais séria, porque de uma certa forma até parece um problema, porque o menino, a partir do momento que ele vem para uma turma de tempo integral, se ele é um menino calado dentro da sala, ele começa a questionar, então a auto-estima dele vai lá em cima”.*

*“A coordenação, pra acampar isso como uma proposta de trabalho, tem que ver além. O quê que é função dessa escola? Que interlocução eu tenho que fazer pra essa escola avançar?”*

O drama do trabalho na escola tem várias faces. O risco social parece ser a face que mais assusta. A ótica liberal produziu uma escola que seria a via pela qual o indivíduo ascenderia socialmente a partir de seus méritos pessoais. As características pessoais alocariam indivíduos nas diferentes posições sociais, e estes seriam responsáveis pelo seu êxito ou fracasso (Oliveira, 2001). Uma lógica que serve para justificar porque nem todos podem ou tem. Mas são estes, sem ter e/ou poder, já convictos de sua falta de méritos, que rodeiam os portões dessa escola. O risco social

bate à porta da escola todos os dias. E junto com ele vem o medo, a apatia, a sensação de estar paralisado.

*“No começo até as meninas ficavam assustadas. O negócio não era fácil não”.*

*“Ah... essa é a maior dificuldade, com certeza! E é maior mesmo, porque ela é bem grande”.*

*“Ih... foi na tentativa e erro mesmo. A gente queria, queria muito, mas a gente apanhou muito”.*

*“Às vezes a gente não sabe muito o que fazer com esses meninos de risco. Quando o menino chega e fala que vai dar um tiro... o menino te manda tomar no c., porque todo dia ele manda mesmo... ou quando um menino te dá um chute... a vontade que você tem é de revidar o chute, mas aí na verdade o menino não está te chutando, ele tá chutando a situação que ele está inserido nela. Não é? Então você tem que fazer essa leitura. Mas não é todo dia que você está bem, né? É difícil, menina...”*

Mas junto a esses movimentos, recusas se fazem, acredita-se, inventa-se. Em movimentos sutis a escola encontra vias de desmanchar as modelizações. Pactos silenciosos se fazem, cumplicidades, tentando embaralhar o olhar regulador/distribuidor, que aloca indivíduos em lugares marcados. Era preciso aprender a lidar com esse quadro, o tal risco social. E por isso era preciso problematizar essa política pautada em lugares fixados e dicotômicos, que tenta conduzir os indivíduos à responsabilização, à segregação e à culpabilização. A escola foi, então, conhecer de perto essa realidade. E a emoção é visível nas palavras:

*“Eles não tem lugar pra dormir. É um pano no chão... dormem cinco, seis... no chão”.*

*“A casa desse povo aqui? Tem uns que tem ainda uma condiçãozinha... mas a maioria... Você volta assustada. É uma bagunça... cama, fogão, geladeira... é tudo junto... banheiro coletivo pra três famílias”.*

*“Aqui a gente tem que ter em mente: é condição de sobrevivência mínima! Se seu aluno chega na sala com o caderno todo molhado porque choveu e a casa dele molhou toda, você vai fazer o quê? Você tá entendendo? É muito difícil. Nossa Senhora!”.*

*“A gente já entendeu, e a gente sempre fala isso, que o risco social não é só a violência, o tráfico... é o abandono também... porque aí o menino vai pra rua. E aí tem a fome... tá vendo? O buraco é mais embaixo”.*

*“É só você ir na casa de um desses meninos da Turma Integral que você vai ver direitinho o quê que é o risco social”.*

A Turma de Tempo Integral é retrato claro dessa implicação que a escola tem com o público que atende, dessa problematização do que lhe é imposto como modelo. Para todo modelo há linhas que rompem, que não querem se deixar capturar. A Turma de Tempo Integral é linha de fuga<sup>56</sup>, que constrói relações sociais diferenciadas. Movimento de luta que vem construindo outros sentidos.

O risco social pode assumir direções diversas das de apropriação capitalística. Focando olhar em outros movimentos, faz-se do risco social um desafio de invenção.

---

<sup>56</sup> Para Deleuze & Guatarri (1996), três linhas atravessam, simultaneamente, sociedades, instituições, indivíduos, num emaranhado. A linha **molar** seria a que fixa territórios, bem determinados; segmentaridade dura, que se refere aos grandes conjuntos bem circunscritos (professor/aluno, bom/mau, sucesso/fracasso); dicotômicas, engendram escolhas. Exemplificando, com Oliveira (2001), quando nos referimos às escolas, em geral, nos situamos no plano molar: o professor ensina, o aluno aprende; o primeiro avalia, corrige, o segundo estuda, executa; o primeiro estabelece tarefas, o segundo deve cumpri-las com qualidade. Segmentos bem determinados, que se casam perfeitamente. Outra linha seria a de segmento flexível, **a molecular**. Fluxos, que traçam devires, que desarranjam os dois segmentos do binarismo molar. Escapa aos códigos, seu plano é o invisível, o da produção de diferenças, do desassossego, que pode levar à criação de novos modos de vida. Há sempre uma relação proporcional entre ambas, seja direta ou inversamente proporcional. “Quanto mais a organização molar é forte, mais ela suscita uma molecularização de seus elementos, mas também coexistem movimentos moleculares que vêm a desterritorializar as dicotomias, conjugando fluxos, apontando devires” (OLIVEIRA, 2001, p. 78). Por isso não há oposição entre molar e molecular. Segundo Deleuze & Guatarri, todos nós e nossas instituições temos um plano molar e um molecular. Uma outra linha seria a linha de **fuga**, ou de gravidade, que não existe a priori, é uma desterritorialização pura; imprevisível. Não admite segmentação, fazendo inclusive explodir as outras duas. A linha de fuga é criação traçando-se no próprio tecido social. “Devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente na vida” (DELEUZE & GUATARRI, 1996, p. 76). Mas é preciso cuidado, pois assim como a molar nos faz correr o risco de não nos modificarmos, e a molecular pode construir microfascismos, a linha de fuga, como uma máquina de guerra, traz consigo os perigos da destruição. Ela traz, muitas vezes, ameaça, desespero, pois é desterritorialização pura.



Vislumbrado como índice de singularização, ele pode colocar-se a serviço da diferença. Processos de singularização, movimento que recusa a modelização da subjetividade dominante.

[...] é possível desenvolver modos de subjetivação singulares, aquilo que poderíamos chamar de 'processos de singularização', uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de criatividade, que produzam uma subjetivação singular (GUATARRI & ROLNIK, 2000, p. 16-17).

A escola apostou na diferença e jogou-se no “risco”, para produzir outras subjetividades. Bons encontros<sup>57</sup> foram se dando, tecendo novas produções escolares. Sonhos, medos, se somavam. Pouco tempo cronológico, mas intensos instantes para discussão. Engajamentos, alianças iam se formando. Processo que, aliás, se dá em qualquer organização de trabalho, em qualquer instante do humano enquanto vive.

Propostas iam sendo experimentadas, mas não como forma de adequação a um novo rosto de educação. O movimento era outro: Que educação queremos? Escolhas, apostas, construção do dia-a-dia na escola, que trazia experiências, saberes, satisfações, insatisfações, desassossegos. Nasce um Projeto que é tido como referência na rede municipal de educação de Belo Horizonte, com todos os desafios e dramas inerentes a algo construído coletivamente, na contramão dos modelos hegemônicos.

*“Nós sofremos muito. Foi um parto difícil. De criança virada”.*

O Projeto acolhe alunos do 1º e 2º ciclos, do turno da manhã, que permanecem na escola durante todo o dia. Em u período, com seus pares, em outro, participam de atividades sócio-culturais, esportivas, como dinâmicas e circuitos culturais e ambientais. Também é garantido aos alunos a alimentação, cuidados de higiene corporal, e

---

<sup>57</sup> Num roubo de Espinosa, Machado (1999) diz que os bons encontros ocorreriam quando um corpo compõe com o nosso, e toda sua força, ou parte dela, vem aumentar a nossa. Um *a mais* de força, não no sentido de um acúmulo de força, mas no sentido de uma maior intensidade das forças ativas, que venha produzir uma outra qualidade de força, uma *potência de agir*. Ao contrário, quando os corpos, em suas relações, produzem decomposição de forças, ou forças reativas, teríamos maus encontros. Um reagir, que se expressa na lamentação, na acusação, na reclamação, a *potência do padecer*.

recreação. As famílias são incluídas neste processo, através da participação em palestras de formação.

As crianças que participam desse projeto, em sua maioria, são negras, pertencentes a grupos familiares de baixo poder aquisitivo. Muitos não têm referência paterna e são criados pelos avós. As mães trabalham e, portanto, ficam fora durante o dia, fazendo com que as crianças fiquem, muitas vezes, sem um adulto para acompanhá-las.

Até o ano de 2006, o Projeto funcionou com um grupo de trinta e oito alunos, em duas turmas, que, na verdade, fazem todos os trabalhos juntas. No ano de 2007 mais dezenove alunos ampliariam essa turma. As professoras responsáveis por conduzir o Projeto trabalham em horário normal no primeiro turno, “dobrando”<sup>58</sup> no período da tarde.

O Projeto Turma Integral foi elaborado por alguns professores e pela coordenação do primeiro turno. O fato da coordenação não poder acompanhar de perto os trabalhos é visto por todos como uma dificuldade agravante. A divisão de ciclos/turnos da escola é a seguinte:

| TURNO                         | CICLO                 |
|-------------------------------|-----------------------|
| <i>Primeiro turno (Manhã)</i> | <i>1º e 2º Ciclos</i> |
| <i>Segundo Turno (Tarde)</i>  | <i>2º e 3º Ciclos</i> |
| <i>Terceiro Turno (Noite)</i> | <i>EJA</i>            |

A distribuição dos Ciclos por turno traz uma diferença no tipo de organização do trabalho. O Terceiro Ciclo enfrenta, na rede como um todo, segundo a percepção de

<sup>58</sup> A dobra acontece quando os professores assumem uma segunda jornada, na mesma escola ou em outra.

algumas pessoas da escola e de uma das formadoras que a acompanha, a dificuldade de rompimento com o processo de fragmentação das áreas do conhecimento, e que isso se configura como um impeditivo para um contato mais próximo com a história de vida dos alunos, com sua realidade, seus saberes, valores, etc. A divisão disciplinar faz com que os professores “visitem” menos vezes a mesma sala de aula, o que dificulta a criação de um vínculo afetivo, que a própria escola considera fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

*“... é justamente quando os alunos têm que consolidar alguns conceitos, a partir de alguns conhecimentos... e aí existe essa dificuldade. A escola mesmo, por tratar com tanto cuidado dessa questão social, né, se coloca um grande desafio, que é este: como considerar o sujeito, trabalhar as questões étnico-raciais, as questões culturais, mas também dar aos meninos acesso aos conhecimentos mais formais. Eu acho que essa é uma grande questão da escola. (...) E lá ainda é um desafio até esse aluno permanecer na escola, dado a toda sua situação... ele tem que ficar em casa, olhar os irmãos menores, ou ele é chamado a lidar com as questões do tráfico, e tal...”*

Alguns consideram essa diferença entre o funcionamento dos turnos o fator problemático para a gestão do Projeto Turma Integral. A coordenação do segundo turno não possui com o Projeto a mesma implicação<sup>59</sup>.

*“Coordenação virtual, já ouviu falar? (risos). Eu encontro com elas de manhã, a gente discute, a gente delibera as visitas... mas não é a mesma coisa, né?”*

*“Tem coisas que precisa da Sandra, na hora. E aí?”*

Novamente, numa tentativa de olhar para as normatizações buscando nelas índices de singularização, percebe-se o quanto esse Projeto precisou construir vias de

---

<sup>59</sup> O conceito de implicação, tomado como referência na Análise Institucional, não é uma questão de vontade, de decisão consciente de ligar-se a um processo de trabalho. Ele inclui uma análise do sistema de lugares ocupados, ou que se busca ocupar, ou ainda do que lhe é designado, pelo coletivo, a ocupar e os riscos decorrentes dos caminhos em construção. Implicação como configuração singular das relações dos diferentes atores com seu processo de trabalho, com as instituições em jogo (ROCHA & AGUIAR, 2003). Por isso, não se trata de se implicar mais ou menos, e sim de um modo ou de outro.

sustentação própria. As professoras gestam, de fato, coletivamente os trabalhos. A coordenação do primeiro tornou-se, então, parceira, um a mais de força.

As conquistas são por elas, professoras e coordenadora, explicitadas com entusiasmo:

*“Esse Projeto é mérito nosso! É fruto de muita luta! Não foi fácil, e não é fácil, mas a gente vê, a gente sente o quanto é bom pra eles. Dá orgulho, sabe?”*

*“Só de lembrar quantos lugares nós já levamos esses meninos... Vila Velha, São João Del Rey, Diamantina, Tiradentes... Brasília! Tem idéia disso? Brasília!”*

*“Pega lá Luzia, pra ela ver, o material que eles fizeram. Pega lá. Pega tudo”.*

*“A gente vai conseguindo patrocínio. A escola paga o ônibus... a gente faz bazar pra pagar a comida... a gente consegue alojamento em outras escolas, projetos, movimentos sociais. Ah minha filha, dá-se um jeito!”*

*“O Projeto tem música, tem teatro... Agora eles estão com uma atividade de horta. Você já foi lá ver?”*

Fazem questão de enfatizar a relação dos passeios e eventos com o eixo do Projeto. Em 2006 o eixo foi “Juscelino Kubitschek”. As atividades, viagens, eram construídas em torno da temática, numa proposta meio que transdisciplinar. História, arte, geografia, política, teatro, literatura. Um saber quase que sem fronteiras foi sendo construído, no corpo.

A viagem a Brasília foi quase que um evento à parte. Nas vésperas, bastava adentrar pelos portões da escola para sentir os ares eufóricos, ansiosos. Correria, entusiasmo, receio, e a vontade de planejar detalhes, como se a atividade pudesse assim ser controlada.

*“Pensa bem. Brasília é muito longe! É muito menino! Só Jesus mesmo!”*

*“Tem que pensar em tudo, como diz o outro, nos mínimos detalhes”.*

*“É autorização da família, é documentação de cada menino, é checar os contatos, ver se tá tudo certinho... e tem ainda os combinados com eles. A gente sai daqui com tudo acordado com eles, porque senão...”*

*“Eu confesso, eu tô com um pouco de medo. Não tem jeito, né? A responsabilidade é muito grande. Mas se der tudo certo... gente... não quero nem pensar”.*

E no retorno... por muito tempo depois do retorno os olhos ainda se enchiam de água com as lembranças, histórias, fotos. Uma conversa com o presidente: parecia que presente maior que esse não havia. E o entusiasmo era contagiante. Elas mostravam as fotos incansavelmente, contavam as mesmas histórias. E cada vez mais tínhamos a certeza do quanto esses movimentos que se davam no cotidiano da escola, nos interstícios, traziam experimentações cheias de afeto<sup>60</sup>.

*“A gente não ia conseguir ver o Lula. Já tava certo que não ia dar. Mas aí a gente conversou com a moça lá que organiza, contamos a história desses meninos, que a gente tava vindo de longe... Aí na hora que ele saiu da plenária, ela correu lá e chamou a gente. A gente entrou por trás. Foi coisa de Deus, menina. Tudo aconteceu direitinho. Só pode ser Deus”.*

*“Ele olhava no olho de cada um. Cumprimentou cada um. O acesso dele falava: Não, foto não! E ele ia lá e tirava a foto. Conversou com a gente. Ah... eu me emocionei mesmo”.*

*“Ah... dá uma sensação boa, sabe? As mães choraram na ida. Elas tinham medo, mas não deixaram de autorizar. Elas diziam: ‘Eu fico feliz de saber que ele vai fazer o que eu não pude fazer’. Aí passa um filminho na sua cabeça... com a história de vida desses meninos. Pra mim o que fica é a sensação de mais uma etapa vencida. Ah, eu choro mesmo”.*

---

<sup>60</sup> Deleuze utiliza afeto para tratar um estado de corpo em que a potência de agir é favorecida ou bloqueada, diminuída ou aumentada. Diz do quanto se deixa “afetar”. Benevides de Barros, citada por Oliveira (2001), diz que a afecção é um estado do corpo, é a potência que tem um corpo vivo de se agenciar, se ligar, se compor com algo que vem de fora.

E ao serem questionadas sobre os combinados, sobre o minucioso planejamento, sobre aquele medo de que os alunos “aprontassem”, a resposta era clara e enfática:

*“Ih! Não tivemos nenhum problema. Foram uns amores. Eu não sei pra quê que a gente fica daquele jeito. Uns amores”*

*“A gente fica daquele jeito e tudo, mas se a gente não confiasse muito neles, não dava nem pra arredar o pé daqui”.*

*“Foi tudo perfeito! E os meninos sabiam. Parece que eles entendiam o quê significava aquilo ali, aquele momento. Por isso eles respeitaram tanto. Eles sabiam”.*

Esse grau de afecção parece ser o quesito para ser professor da Turma Integral. Na verdade, o primeiro turno, de maneira geral, manifesta uma sensibilidade visível aos olhos de quem vai conhecer as práticas educativas da escola. A afetividade, o cuidado com aquele espaço, o respeito, tocam a quem chega, e fazem a escola diferir de outras tantas. Essa avaliação, inclusive, é também a da formadora, da SMED, que acompanha a escola.

*“O funcionário, eu canso de repetir isso aqui na Regional, o funcionário... desde o portão você é recebido com um sorriso pelo funcionário, com o sorriso dos alunos, pela funcionária da cantina, pelos professores, pela direção... você é acolhido, existe algo diferente ali, algo de acolhimento naquela escola, é gostoso estar ali”.*

Trata-se de um compromisso com o outro, com todos os outros. As professoras da Turma Integral trazem isso na pele, visível a olho nu. Fazem questão de conhecer, acompanhar a trajetória de vida dos alunos. Parecem conhecer cada olhar, cada gesto diferente que possa apontar para algum problema fora da escola. E reconhecem, vibram com cada conquista dos alunos, pois sabem do quanto é difícil escolher a escola ao invés da rua.

*“Não tinha aula de manhã. Ele estava na rua, mas ele lembrou que tinha que vir para cá a tarde, e ele veio. Ele podia falar para a mãe dele, não vai ter aula o dia inteiro*

*e ele veio, né? Então, esse é que pra mim é o grande, eu acho que é o grande barato da turma de tempo integral é isso, é o menino gostar de ficar na escola”*

*“O Wemerson, por exemplo, foi uma batalha pra gente poder ficar com ele aqui. Ele chorou, chorou sentado numa cadeira dessas aí... Qual é o seu desejo Wemerson? ‘É ir para a turma da tarde, porque lá está o meu grupo’. São as coisas que ele gosta de fazer. ‘Então você vai para a tarde’. ‘Mas eu não quero ir’. ‘Mas por que você não quer ir?’ ‘Porque eu sei que eu vou levantar de manhã cedo e não vou vir a escola. E aqui eu sei que eu vindo a escola pela manhã eu fico. Já estou aqui, eu fico.’ Ele já sabe que ele não vai dar conta. E ele foi um dos meninos, a coisa mais engraçada, por mais difícil que ele seja, ele foi um dos meninos, que se ele teve, nesses quatro ano,s umas quatro faltas, foi muito”.*

Procuram saber da família, dos vizinhos, dos amigos. Vão lá. Batem à porta. Querem saber. Acreditam que só assim, nessa aproximação, o Tempo Integral funciona para aquele alunado. Um outro olhar, uma outra escuta, diferente daqueles que estigmatizam, rotulam, segregam. Elas contam histórias, inúmeras histórias. Histórias dos alunos, da escola, do Confisco, que se tornam histórias delas também.

*“A mãe dele... tem que ter um outro tratamento com ela, um outro jeito de lidar... ninguém dá conta de conversar com ela. Ninguém quer escutar ela muito não. Mas é uma pessoa firme, uma pessoa trabalhadora, carinhosa com a gente. (...) Muito agradecida. Sabe da importância disso pra ele, e sabe da nossa importância pra ele, valoriza a gente”.*

*“Igual a mãe dos seis que tem aí, cinco, seis... ficou grávida. Agora, vem o ‘onzemo’, nós denominamos a criança de ‘onzemo’ (risos). Tem dez, vai ter o “onzemo”. São dois mais velhos, cinco aqui, e três ficam com ela. Então ela ficou grávida e não teve coragem de contar para a gente. Ela não veio aqui, ela escondeu da gente. Ela escondeu o menino, igual esconde de mãe. Igual adolescente. Aí nós desconfiamos daquilo... alguém já tinha visto a barriga... aí nós subimos lá. Só aí ela assumiu a gravidez, acho que até para ela mesma. Nossa, nós pelejamos, viu?”*

*“Hoje eu já vim de manhã no carro e o Mauro me contando umas coisas... o Mauro é meu marido. Outro dia ele viu a Miriam ali fora, e a Miriam, ele me deu um beijo a hora que eu descí, e a Miriam ria, com a mãozinha assim, rindo. Aí hoje ele perguntou, cadê a menina que fica rindo da gente, com beijo? Aí eu contei para ele que ela me contou que a irmãzinha ia comer água com farinha, e que a irmãzinha tinha pedido pra ela uma boneca pretinha, aí ela escreveu para o Papai Noel. Então falei não, Mauro, para essa eu não vou dar mais não, eu combinei com a Vilma, lá, porque tem mais duas lá que fizeram cartinha para o papai Noel, vou dar pra outra. Ele ‘Não, eu vou dar a boneca pretinha para as meninas. Não, vamos arrumar um jeito de elas ganharem a boneca do Papai Noel’”.*

Elas mesmas reconhecem a diferença de implicação. Quando interrogadas sobre o porquê, tentam encontrar explicações racionais, forçam lembranças que mostram essa diferença, e às vezes nos param nos corredores para dizer que encontraram a resposta, ou que não encontraram nenhuma. Ora dizem que é o tempo, ora dizem que é Deus, ou atribuem a um íntimo pessoal, quase que inato – “É da pessoa”! Mas se alongamos a conversa, percebemos que compõem essa postura, história, saberes, valores.

*“Isso dessa postura diferente... isso não é só tempo. Você entende que tem coisas que tem valor para mim e não tem pra outros? Eu acho que é a importância da coisa, você vê de uma outra forma, as coisas te tocam de uma outra forma. Não sei, isso simplesmente é assim”.*

*“E quando você vê certas coisas... e vai te dando um incomodo... aí você fala assim ‘Não to nem aí pra isso’, ‘Eu não quero saber’, não é?(risos)”*

*“A gente fica brincando ‘Aqui, você tem alguma coisa com isso? Você não tem nada com isso’. Aí passa um tempo ela está, ‘E aí, como é que vai fazer?’ (risos)”*

*“Você vai pra casa e fica lá... pensando... ai meu Deus, e fulano?”*

*“É igual uma formiguinha... fica coçando, sabe?”*



*“Você olha o menino, muitas vezes a gente arranca mesmo o dinheiro do bolso, não é porque a gente é boazinha não, nada disso, é porque a gente quer mesmo. Vamos fazer? Vamos fazer”.*

*“Essa coisa da afetividade. Nossa, eu acho que isso interfere e muito, mas é muito. Mesmo. Pra mim a aprendizagem só se dá pelo afetivo”*

*“Nenhum menino que eu peguei o ciclo todinho, nenhum deles ficou na criminalidade. E eu acho que né, quando você cria o vínculo isso te favorece no ensino-aprendizagem, e vai além... eu acho que... você passa muito valor pro menino nessa hora”.*

E essa postura com o aluno, esse vínculo, parece ser o que diferencia a Turma Integral do ensino regular. Olhos mais atentos às singularidades, ao que os indivíduos têm de valor e de sonhos. Um outro olhar. O espaço “livre” para além do conteúdo permite a invenção de outros modos de fazer educação. Modos mais sensíveis, mais “humanos”, nas palavras das próprias professoras.

*“... esse menino da turma de tempo integral, o olhar do professor é outro. Porque eu chego, o mesmo menino que é aluno dela e que é meu aluno, ele chega na turma de tempo integral ele é outra pessoa”*

*“Não pensa você que de tarde ele não dá trabalho não, porque dá. De tarde ele perturba também... tá pensando o quê? Mas eu não sei, é diferente!”*

*“De manhã é arrancar o caderno... ‘Vão fazer as atividades!’ e tal. Na turma de tempo integral eu tenho tempo de falar de tudo. Então se você vai chamar a atenção do menino você não chega e fala assim, ‘Senta aí pára com isso’, não. Você pode ouvir”.*

*“Não é igual na sala, o olhar do professor é outro. Ele é outro menino, ele não é o mesmo. Maluco isso, né? Se eu tenho uma diferença com ele de manha, ela pode acabar de tarde”.*

*“Não sei explicar, não sei mesmo. Eu nunca soube explicar isso. É uma coisa que parece que é do corpo, não é de palavra”.*

Sem desvalorizar a importância do conteúdo, atribuem valor a essa experiência de estar com o aluno em momento que foge ao padronizado, que permite a formação de outro tipo de relação, que favorece, inclusive, o ensino regular no período da manhã. E quando avaliam a trajetória da Turma Integral, reconhecem o quanto aprenderam com esse roçar, que desmancha territórios fixados, compondo outros.

*“Mudou para nós essa relação com o aluno... e esse olhar... para nós mudou. Eu acho que foi um tempo de ganho para nós, foi de muito sacrifício... de muito trabalho, de muito desgaste, mas foi um tempo de ganho, de quilômetros, você cresce, você amadurece”.*

E nessa avaliação, receiam que a proposta Escola Integrada, da Prefeitura de Belo Horizonte, venha romper com esse diferencial. O Projeto Turma Integral da escola está em seu último ano, conforme deliberação em uma Assembléia há três anos atrás. O final desse prazo coincide com a implementação do Programa Escola Integrada, pela SMED.

O Programa Turma Integrada, atenderá alunos inscritos em tempo integral (manhã e tarde), com atividades dentro da escola e em locais próximos a ela, como praças, parques, quadras esportivas, salões paroquiais, galpões cedidos, que se transformarão em espaços educativos. Serão atendidos alunos do ensino fundamental, de 6 a 14 anos, que estudem em uma das escolas da Prefeitura onde o Programa Escola Integrada está sendo implantado. ([www.pbh.gov.br/escolaintegrada](http://www.pbh.gov.br/escolaintegrada)).

O objetivo do Programa é a melhoria da aprendizagem e a relação com a cidade, já que os alunos transitarão pelos espaços públicos, podendo ampliar sua aproximação e convivência com a comunidade. São realizadas atividades de arte, de informática, além de aulas de línguas, reforço escolar, esportes, brincadeiras e oficinas. Os alunos são atendidos em grupos de 25, acompanhados de um monitor. (*ibidem*)

A implantação do Programa foi temática de muita discussão na escola. O Programa está se inserindo nas escolas gradativamente. Cabe à escola fazer um mapeamento dos espaços disponíveis para as atividades e firmar parcerias

necessárias. Um dos “problemas” que a escola vê em relação à implementação do Programa na escola é a ausência de espaços disponíveis na comunidade. A escola é tida, para os moradores do Confisco, como o espaço-referência para atividades comunitárias, sendo pouquíssimas as chances de conquista de outros locais para as atividades do Programa.

Outro argumento trazido por alguns integrantes da escola como obstáculo para o sucesso do programa em Belo Horizonte é o que diz respeito à cultura diferenciada do “povo mineiro”. Uma das professoras da Turma de Tempo Integral participou de um evento de apresentação da proposta nacional de tempo integral na educação, em São Paulo, e dividiu com as colegas os depoimentos que ouviu de escolas e prefeituras que vêm conseguindo êxito com a proposta. Ela argumenta justamente, no que se refere à diferenciação de culturas, que os costumes e a tradição das pessoas em Minas Gerais faria com que os pais dos alunos não os deixassem seus filhos em atividades na rua, sem uma referência segura de quem os conduziria nas atividades.

*“O povo mineiro é muito desconfiado. (...) eu mesma não entregaria meu filho para fazer... como que esses meninos vão sair de um lugar para ir para outro? Você vai confiar que esse menino está aqui? O Wemerson, por exemplo, foi uma batalha pra gente poder ficar com ele aqui”.*

*“Lá em São Paulo, por exemplo, é outra coisa. Tem uma aldeia de pescador, um galpão... os pescadores quando estão em terra estão desocupados, concorda comigo? Então eles doam esse tempo pra escola, eles querem formar pescadores... é outra história, é outra cultura. Os meninos são acostumados soltos... Aqui não é assim. Você tá entendendo?”*

*“Lá é uma outra realidade, de uma outra forma, que está dando certo, um trabalho bonito, tem rádio, tem tudo isso numa coisa. Mas sabe o que acontece? Não é a escola, os meninos da escola são convidados a vir para aquele lugar, mas a escola, a coordenadora não aparece lá, a diretora não aparece, tem pessoas para trabalhar. (...) Tem escola envolvida? Tem. São alunos de escola? São, mas o bairro inteiro é. Se o*

*menino ali do lado quiser ir ele vai também, se o outro quiser ir ele vai também. É comunitário. Não é isso que eles querem aqui”.*

*“O mineiro é assim mesmo. E eles cobram muito (...). Você está achando que você vai jogar o filho deles em qualquer lugar? Ah, não joga não”.*

*“O menino vira para a gente e fala assim ‘Olha, a minha mãe hoje quer que eu vá embora para casa’. Você pode ligar para a casa dele, você pode ligar que você confirma isso”.*

As professoras asseguram que a confiança que os pais depositam na escola deve-se ao vínculo que o Projeto Turma Integral permite que se crie, entre professores e alunos. Os pais sentem-se seguros em saber que o filho, no período da tarde estará de fato na escola. Trata-se de uma relação que precisa ser firme, já que o risco social, a rua, o tráfico, estão ali, bem do outro lado da rua.

É impossível não notar o semblante de tristeza nessas professoras quando o assunto trata da Escola Integrada, pois ela implicaria, muito possivelmente, no encerramento da Turma Integral. Os olhos chegam a se encher de água. Mas a implicação que elas possuem com aquela comunidade, com os alunos de forma geral, faz com que avaliem essa transição de forma ponderada e sensata.

*“É de cortar o coração. Nosso Deus! Mas mais famílias serão atendidas”.*

*“É um outro tipo de proposta, né? As próprias famílias vão perder muito... eu acho... essa coisa da aproximação, de estar junto, sabe?”*

*“Não tem vínculo! Isso é a pura verdade! E é uma cadeia, né? O vínculo é, pra mi, fundamental pra aprendizagem, e isso facilita a diminuição do risco social... é uma cadeia. Se você não tem vínculo, como é que forma as outras coisas?”*

*“Cada hora vai estar num lugar, com uma pessoa diferente”.*

*“E são pessoas, os estagiários, sem desmerecer, que não... porque eu acho que quando você tem certa caminhada de vida como profissional, entendeu, você vai vivendo certas coisas que uma menina que chegar agora não tem essa vivência”.*

*“Se a escola conseguir aderir, eu acho que vai ser um ganho sim, porque é pra mais menino. Porque na verdade, a turma integral não está sendo... é triste falar isso, democrática. Não é pra todos”.*

*“Ganham os meninos. A escola não perde nem ganha, na verdade. Mas esses nossos acho que perdem sim, ah perdem sim! É triste”.*

Representantes da Secretaria de Educação estiveram na escola apresentando o Programa Escola Integrada, tirando dúvidas e fazendo referências à continuidade do Projeto Turma Integral. Explicitaram os princípios da educação de tempo integral, e dividiram com os professores a abertura que traziam em relação às especificidades de cada escola, dizendo que não há um projeto específico, pronto, sendo este adequado às escolas de forma a respeitar as características da escola.

Relataram o quanto percebem um avanço na proposta, no sentido de não mais trabalharem com voluntários, já que as experiências desse tipo implantadas pela SMED não tiveram boa avaliação. A contratação de oficinairos, estagiários pela UFMG, tentará sanar o problema da falta de compromisso dos voluntários, que numa crítica geral, não permaneciam por muito tempo nos projetos.

Reconheceram a importância do Projeto Turma Integral, afirmando a necessidade de “aproveitar” a experiência dos professores engajados. E trouxeram questões: Como fazer essa transição? Como ampliar o atendimento, ou como construir um outro tipo de atendimento que não só esse “fechado”, para os que não são contemplados pela Turma Integral?

O Programa Escola Integrada traz como um de seus pilares, diante da perspectiva de ampliação desse atendimento integral que algumas escolas já possuem, a necessidade de transitar, ir para fora da escola, ocupar outros espaços na comunidade. Lembram, inclusive, que sair da escola, para alunos de determinadas

escolas, é sinônimo de felicidade. Esse fato evidencia o quanto é preciso buscar outras formas de educação fora dos muros da escola, mas aponta também para o questionamento de que talvez seja exatamente voltar os olhos para dentro da escola para buscar entender o porquê se quer tanto sair dela.

A intenção é que se somem aos bolsistas da UFMG, o que a Secretaria de Educação chama de “agentes culturais”, pessoas já engajadas em movimentos sociais, trazendo experiências diferenciadas para as atividades (música, dança, arte, esporte, etc.). A Secretaria estuda a proposta de se aliarem também ao projeto, mães, ex-alunos, de forma a engajar a comunidade na efetivação da proposta.

E a Turma Integral? Acaba ou não? Diante de toda explanação dos representantes da Prefeitura, fica quase que óbvio que sim. E a afetividade inerente às professoras da Turma não deixa esconder a tristeza. A idéia de ampliação exige que se saia da escola. E quando questionadas sobre o semblante de desgosto, o que mais aparece é a preocupação com o que esses “meninos” irão perder, referindo-se a relação de confiança e afeto que se constrói entre professores e alunos, sendo ela o motor para construção de uma outra postura frente à vida por parte desses alunos.

As conversas sobre a visita permaneceram nos corredores da escola por dias após. E nessa hora, cada vez mais próximo de ver o seu projeto, fruto de tentativas e ousadias, se acabar, não há como esconder uma postura mais enérgica e magoada na avaliação dessa transição.

*“A Prefeitura quando quer, minha filha, é do jeito deles”.*

*“O máximo, mas é o máximo mesmo, que vamos conseguir vai ser permanecer em 2007. Mas depois, acabou! Vai ser do jeito deles, você vai ver. É triste mas é a realidade”*

*“É. O jeito é construir um portfólio. Deixar alguma coisa registrada. Senão uma experiência tão rica vai se perder. E se perde mesmo. Daqui a pouco ninguém lembra”.*

Em alguns momentos tentam camuflar essa angústia, procurando assumir postura de aceitação, ou até de defesa dessa decisão:

*“Ah, quer saber? É melhor acabar mesmo. Faço o meu e pronto. Já to cansada mesmo”.*

*“A gente fica se envolvendo demais, sabe, a gente sofre muito. Eu tenho que aprender a largar pra lá”.*

Mas a potência criadora delas é forte demais, as normas só conseguem abafá-la, não extingui-la. A vontade de produzir diferença coça. E quando se procura pelo que mostra isso, percebe-se que elas não se conseguem sustentar essa postura de descaso. Depois dessas falas, bastou ater-se aos espaços marginais, distantes dos olhares coletivos, para encontrar lágrimas escondidas, ou um passear lentamente pelo pátio com olhos voltados para o céu, mostrando que o filme que se passava agora era bonito, mas não tinha final feliz.

### 3. A história dessa escola é feita de carne e osso

A proposta de construção do portfólio da escola foi apresentada em uma reunião da coordenação geral, a partir de uma demanda da Secretaria de Educação, como uma possibilidade de organizar em um único documento o registro da história, bem como dos projetos desenvolvidos pela escola. Uma questão nortearia a construção do documento: *Como a escola tem buscado a melhoria de sua prática educativa?*

O primeiro desafio: o curto tempo disponível para o trabalho coletivo, dificuldade que se agravou após a deliberação da SMED de término dos tempos disponíveis para reuniões pedagógicas semanais. O grupo receava que o documento, caso não fosse construído coletivamente, não conseguisse retratar o esforço da escola em manter como uma de suas prioridades a participação de todos os atores no planejamento das ações escolares.

*“É preciso do coletivo. Não pode ter a cara de um ou de outro, tem que ter a cara da escola. Mas como é que a gente faz pra reunir? Vamos ter que formar uma comissão, não vai ter jeito”.*

Uma integrante da equipe de acompanhamento à escola, pela SMED, que acompanha a escola em seus processos formativos, toca com ênfase nessa questão do coletivo quando conta de sua percepção sobre a escola.

*“Lá existem práticas tradicionais, existem professores com práticas tradicionais, mas a escola tem uma organização, que eu não vou dizer que é uma organização perfeita, nem nada, mas ela tem uma concepção de trabalho coletivo já instaurada. E de alguma maneira, quem chegar lá e quiser ter uma prática muito isolada vai ter dificuldades. A escola já construiu procedimentos e mecanismos que garantem isso”.*

Pouco tempo depois da apresentação da proposta, pela coordenação, aos professores, a escola, sem encontrar outra forma de atender à demanda, apontou como estratégia a formação de uma comissão.



Outro desafio então estava posto: a complexidade do processo de análise de fontes e construção coletiva de um documento que pudesse retratar o intenso movimento da escola. Tratava-se de recuperar a experiência, sistematizá-la. Experiência inscrita na história.

Yves Schwartz (2003, p. 23) lembra que “toda vida humana, porque ela é em parte uma experiência, é atravessada de história”. E quando se trata do trabalho, essa história não é marcada pelo acaso das vidas individuais.

Nenhuma situação humana, sem dúvida, concentra, “carrega” com ela tantos sedimentos, condensações, marcas de debates da história das sociedades humanas com elas mesmas quanto as situações de trabalho: os conhecimentos acionados, os sistemas produtivos, as tecnologias utilizadas, as formas de organização, os procedimentos escolhidos, os valores de uso selecionados e, por detrás, as relações sociais que se entrelaçam e opõem os homens entre si (*ibidem*).

Tratava-se de recuperar os instrumentos, as técnicas utilizadas, mas principalmente os saberes construídos e acumulados. A história que nos “fabrica”, que nos “conforma”, história depositada, com seus constrangimentos e recursos, é incapaz de nos fazer compreender como nós produzimos nossa vida na atividade de trabalho.

Fazendo alusão às contribuições de Jacques Duraffourg para a temática, Schwartz (2003, p. 25) diz da necessidade de olhar para o trabalho para além da aplicação de procedimentos.

Aproximar uma situação de trabalho como uma “história” nos conduz a tocar com o dedo naquilo que o trabalho nos engaja e nos custa, porque ele nos obriga sempre, mais ou menos, a criar, a inventar e, por isso mesmo, a nos re-inventar.

Recuperar a memória, que é coletiva, resgatando aquilo de invenção que há para além das normas. Trata-se de acompanhar a atividade com uma lupa, observando o debate de normas e “re-normalizações” efetuadas nas normas antecedentes pela atividade humana em situação de trabalho. Em todas as formas de vida social, está presente a dimensão das normas antecedentes, que nos permite compreender e

antecipar as atividades a serem desenvolvidas. Mas ao mesmo tempo, está presente a dimensão da atividade que recoloca permanentemente em questão tais normas, ou seja, re-normaliza (CUNHA, 2005).

A historicidade é uma dimensão inevitável das situações de trabalho. Por isso o trabalho é sempre execução de protocolos, mas é também um encontro entre homens portadores de experiência, de saber, de competência e de circunstâncias de trabalho marcadas por variabilidade em suas múltiplas dimensões como produto engendrado historicamente (CUNHA, 2005, p. 12).

Incorporar essa historicidade que atravessa as situações de trabalho é ater-se às singularidades das situações que não são tratadas de maneira uniforme por aqueles que as vivem, tendo em vista as variabilidades inerentes a qualquer situação de trabalho, desde as mais taylorizadas. Era preciso que essas “renormalizações” fossem o norte na recuperação da memória para construção do portfólio. Tratar do protocolo, mas principalmente do que nele infiltra, de forma singular, trazendo história, fazendo história.

Uma primeira estratégia de trabalho encontrada pelo grupo para a sistematização da experiência, tratou de estabelecer um paralelo entre os marcos da política educacional a partir de 1990, e os “reflexos” dessas políticas no interior da escola. Esse registro foi denominado de “Linha do tempo”. Tratava-se de um esboço, um quadro, que trazia o que havia sido produzido na escola, tendo em vista os marcos históricos delimitados. Esse registro seria norteador para construção do texto.

Além desse quadro, foi tratada a importância da temática da inclusão, como eixo das políticas da SMED em 2005 e 2006, aparecer, em algum momento do documento, trazendo as ações, implementadas pela escola, que vinham na tentativa de responder aos desafios da educação pública: “acolher a todos e a todas, garantir a permanência e a continuidade do processo educativo”. (Portifólio, 2006)

## Linha do tempo

| <b>PERÍODO</b> | <b>ACONTECIMENTOS</b>  | <b>DESDOBRAMENTOS</b>  |
|----------------|--|--|
| 1990           | ECA  | Formação sobre ECA<br>Conselhos Tutelares<br>Alunos com deficiência  |
| 1990           | I Congresso Político Pedagógico da RME - BH                            | Constituição do PPP (não seriação, alfabetização continuada)<br>Oficinas<br>Jogos, gincanas.<br>Reuniões Pedagógicas |
| 1995           | Escola Plural  | Ampliação do número de professores<br>Inclusão<br>Não retenção   |
| 1996           | LDB  | Letramento<br>Formação de professores (seminários)   |
| 1997           | Portaria SMED/SMAD 05/97   | Adoecimento e falta<br>Cafés culturais   |
| 1998           | I Conferência de Educação  |  |
| 1999 a 2001    | Constituinte Escolar   | Projeto Girassol<br>Turmas Transitórias<br>Prof. 12 horas<br>16º horário   |
| 2002           |  | Projeto Conviver<br>CERPOP<br>Excedência de professores  |
| 2003 a 2005    | II Congresso<br>Término das Reuniões Pedagógicas c/ dispensa de alunos | Regência Compartilhada<br>Inclusão Digital<br>Cafés pedagógicos<br>PROANE<br>Turma Integral                          |

O quadro foi construído em reunião pedagógica, coletivamente. Contudo, diante da impossibilidade de todo o trabalho ser feito dessa maneira, a comissão dividiu-se em duplas para o trabalho de seleção de fontes, leitura, análise e produção escrita, tendo como referência as dimensões reveladoras da inclusão. Algumas questões serviram de norte para o tratamento dessas dimensões: Como a escola lida com as diferenças (étnicas, sociais, de aprendizagem, etc)? Como se dá o processo de construção de novos conhecimentos na escola? Como são tratadas as questões disciplinares? Como se dá a relação com a comunidade? Como a escola compreende os ciclos de formação?

A riqueza, em quantidade e qualidade, dos projetos construídos pela escola não podia deixar de ser fonte referência para a pesquisa. A dinâmica consistia em fazer uma leitura crítica dos projetos, organizar a escrita do texto de acordo com as perguntas/dimensões norteadoras, socializar os textos produzidos, discutir os pontos polêmicos, as lacunas, repetições e planejar a reescrita após essa avaliação (Portifólio, 2006).

A extensa produção da escola manifesta seu movimento intenso. A diversidade de tipos de fontes trazia essa intensidade, e o cuidado em não deixá-la escapar era sempre lembrado. Projetos, fotos, vídeos, o livro da escola, depoimentos, registros, atas, tudo permeado de uma capacidade inventiva impressionante.

Uma oportunidade de re-viver a história, compondo outra, mas a imposição da tarefa somada a falta de tempo para reuniões e encontros eram componentes de um comportamento de esquiva por parte de muitos professores.

Bastava a diretora anunciar o assunto na pauta de reunião pedagógica para as mãos taparem os ouvidos. Brincadeira para alguns, para outros não. Tornar a norma um outro possível é tarefa que depende de valores, saberes, história, sempre singulares. Falas pelos corredores, em conversas escondidas, e outras nada escondidas, denunciavam certo esgotamento.

*“Não pode pular esse assunto não? (risos)”.*

*“Não, não tem dessa não. Tem que fazer e pronto. Quando? Ah, aí já não é problema deles. Entendeu como é que funciona?”*

*“Eu já falei isso aqui, quando a Prefeitura decide uma coisa... esquece!”*

*“Gente, eu não to dando conta nem das minhas coisas, dos meus meninos. É viagem, é passeio, é conteúdo, é Prova Brasil... e agora querem que eu faça portfólio. Como? Que horas?”*

Mas como sempre é possível fazer do protocolo um índice de singularização, muitos arriscaram e fizeram da experiência um momento rico de formação. Ressignificar a norma, renormalizar. Alguns professores fizeram do portfólio um instrumento de resgate de experiência, de re-vivência, e com isso reconheceram saberes, e construíram outros.

Schwartz (1998) nos lembra que sempre há outras formas de trabalhar a serem construídas, “reservas de alternativas”. O trabalho é perpassado por conflitos de valores, e escolhas são feitas, em microdecisões, a partir desses conflitos. Manobras cotidianas que são dão com base em saberes e valores singulares.

O trabalho é o trabalho do saber e do valor coletivo e individual. O saber e o valor seriam como que substâncias que, em permanência, se desenvolvem, transformam-se, aprendem-se, e eventualmente se aplicam nas atividades de trabalho, configurando-se no que chamamos competências (CUNHA, 2005, p. 10-11).

Do ponto de vista da atividade humana em situação de trabalho, competências representam aprendizagens de todos os tipos, entre os quais saberes provenientes de toda experiência de formação vivenciada. São expressões de um sujeito sócio-cultural e sócio-histórico em ação. É em situação de trabalho que a competência entra em ação, podendo gerar maior ou menor eficácia, maior ou menor produtividade, podendo favorecer a gestão a nocividade do trabalho nas atuais configurações organizacionais.

Competências compostas por aprendizagens múltiplas que tem origem na experiência de trabalho, e/ou aí se manifestam de forma de capacidade e habilidade, quando os humanos são confrontados a situações-problema. Que tipos de

competências haviam construído aquelas professoras que topavam, que conseguiam transformar o protocolo em algo possível, “vivível”<sup>61</sup>? Que competências elas colocavam em jogo ao manifestar tanto tato para lidar com a história que compõe o trabalho, buscando nela ingredientes para ressignificar a norma?

Schwartz (1998) diria que essa ressingularização em relação às normas antecedentes marca de modo permanente todos os elementos da atividade. E que ser competente nesse sentido equivale a ter-se imbuído, mais ou menos, da historicidade que a dimensão conceitual, pelo menos num primeiro momento, ignora.

Trata-se de ingredientes que estão no corpo. Jacques Leplat, citado por Schwartz (1998) diz de “competências in-corporadas”, que, por isso, são dificilmente verbalizáveis e extremamente ligadas ao contexto. Competência que se alimenta a partir do diálogo com o meio particular de vida e de trabalho.

É no exercício de todo trabalho que ocorre a re-atualização de múltiplas experiências anteriormente adquiridas, memorizadas e in-corporadas no gesto técnico, e que são requisitadas em situação, pois refletem experiência de vida, de formação e de outros trabalhos anteriores.

Como a dimensão histórica perpassa os protocolos do trabalho, garantindo que todo trabalho seja encontro, experiência, o exercício de construção do portfólio driblou o caráter de imposição que possuía, transformando-se em dispositivo de experiência coletiva. Em situação, essa competência “encarnada” de história, de saberes e valores, entrou em ação. E o grupo encontrou formas de gerir, de forma eficaz, as variabilidades inerentes ao processo, bem como seus obstáculos.

A comissão passou a encontrar-se em momentos “extra-escolares”. Até os feriados tornaram-se cenários de construção coletiva. As formas verticalizadas de o trabalho se organizar não inviabilizam os processos de criação. Segundo Schwartz (2000b, p. 34), “o trabalho é um lugar de debate, um espaço de possíveis sempre a

---

<sup>61</sup> Termo empregado por Schwartz.

negociar, onde não existe execução, mas uso, e o indivíduo, no seu todo, é convocado na atividade”.

No interior das coerções materiais e sociais, abres-se espaço para uma gestão diferenciada de si mesmo. Mesmo as formas mais verticalizadas de organização do trabalho não sufocam totalmente os processos criativos. A capacidade criar novas normas é inerente ao vivo (CANGUILHEM, 2002).

Toda gestão supõe escolhas, arbitragens, uma hierarquização de atos e de objetivos, portanto, de valores em nome dos quais estas decisões se elaboram. Ora, o trabalho nunca é totalmente – o que quer dizer que em parte ele o é – expectativa do mesmo e repetição (SCHWARTZ, 2001, p. 433).

Segundo o autor, a gestão como verdadeiro problema humano está presente onde há variabilidade, história. Na escola pesquisada esse aspecto se traduz nas diferentes estratégias criadas para dar conta da situação vivida, e a construção do portfólio é uma delas. Mesmo com todas as adversidades, o grupo deu margem à invenção.

Em processo de construção, movimentos de resgate riquíssimos configuravam-se em formação por excelência. Relembrar, por exemplo, que as Turmas Transitórias, mesmo com outros nomes, já existiam na escola antes da Escola Plural, é reconhecimento do mérito e potência da escola.

E a cada encontro, em cada revisão textual, debates sobre a história. Opiniões divergentes sobre como inserir cada dado no texto, davam o tom da dificuldade inerente ao trabalho coletivo. Lembranças dos movimentos que deram certo, dos que não deram, por que não deram, iam construindo um filme sobre da escola, desde o seu nascimento. O cuidado maior era que o coletivo, mesmo em representação, se reconhecesse na história, no texto, e isso ia configurando-se como instrumento rico de formação, na medida em que ia promovendo a valorização das invenções diante das adversidades normativas.

E para deixar-se afetar por esse momento formativo em toda sua intensidade, foi preciso gerir e criar sinergias entre as individualidades, competência geradora de

cooperação nos coletivos de trabalho. Não se trata de um somatório de competências individuais avaliadas separadamente. Trata-se de uma “qualidade sinérgica, construção sinérgica” (SCHWARTZ, 1998) Mesmo com a regulamentação da falta de tempo para os encontros, foi construída pelo grupo uma sinergia coletiva de trabalho, tecida em pequenas negociações cotidianas, para realização de um projeto em comum: o portfólio.

A conclusão do documento trata de forma bastante fiel o que a construção coletiva do portfólio representou e produziu. Além das vitórias retratadas, o reviver do patrimônio construído permitiu identificar lacunas, problemas metodológicos. Algumas questões ficaram como norteadoras das práticas a serem implementadas. Certamente as análises produzidas serão guias para futuros planejamentos e prioridades na escola.

Na história biográfica dos alunos, observam-se referenciais temáticos que permeiam a realidade dessa comunidade: a predominância de alunos afro-descendentes, a existência de alunos em diferentes ritmos de aprendizagem e a constatação de conflitos de valores. Como trabalhar na escola abordagens temáticas tão diversificadas? Quais são os outros eixos que poderiam nortear os próximos projetos desta escola? (Portfólio, 2006).

Mas para além da possibilidade de revisão de algumas práticas, o portfólio traz contribuições formativas.

[...] é importante considerar que a reconstrução de todo um saber, aqui reunido através deste trabalho, se configura como o primeiro passo na valorização de nossas ações pedagógicas, onde a prática docente já é naturalmente marcada pela idealização de sonhos (*ibidem*).

O grupo avalia, no documento, as dificuldades enfrentadas para concluir alguns projetos educativos, afirmando a necessidade de contrapor às idealizações da escola, a complexa realidade que a cerca.

Reconhecem a valorização de saberes que esse re-tratamento permitiu. Saberes construídos, permeados de valores, de história, de singularidades. Saberes provenientes dos conceitos, das normas, técnicos, e também os saberes encarnados, construídos na experiência.



[...] toda atividade de trabalho encontra saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos; toda situação de trabalho está saturada de normas de vida, de formas de exploração da natureza e dos homens uns pelos outros (SCHWARTZ, 2003, p. 23).

Schwartz (2004a) nos ajuda a entender o trabalho como a unidade problemática entre a atividade humana, as condições reais de trabalho e os resultados efetivos obtidos. A “comissão” de trabalho, em seus limites, construiu formas de tornar a tarefa, dentro de suas restritas condições, uma oportunidade de sistematizar, em um único documento, a riqueza da escola. Organizar os projetos, avaliá-los, discuti-los, e produzir um texto que trouxesse a marca da construção dessa escola, mostrando a disposição que a mesma possui em derrubar os muros quando preciso e construir outros.

Jogaram-se na experiência. Hora nenhuma trataram a missão como tarefa fácil. Já com uma história no corpo do que é o trabalho coletivo, conhecem as dificuldades inerentes a ele. Mas a possibilidade de registrarem a história do suor que construiu e constrói cotidianamente aquela escola, fizeram com que pusessem a funcionar competências necessárias.

Tentamos aqui reconstruir uma história de sujeitos reais. A história dessa escola é feita de carne e osso, porque através do valor dos homens e mulheres, que construíram e constroem a história dessa escola, é que poderemos entender os desafios que nos aguardam para este milênio que se inicia. Educação com valorização dos saberes é quase tudo! (Portifólio, 2006).

#### 4. Você já viu alguém pedir autorização pra desobedecer?

Os rearranjos parecem ser marca forte da escola. Rearranjos de tempos, de espaços, de projetos, de turmas, de normas. Movimentos que vão se desenhando no cotidiano de trabalho e que às vezes nossos olhos “insensíveis” não conseguem perceber. Schwartz (2002) nos aponta para as (re) singularizações parciais, inerentes à atividade de trabalho. Para o autor, o trabalho é um lugar que convoca os sujeitos a fazerem escolhas no sentido de se dar novas normas, tornando a vida possível de ser vivida no meio de trabalho.

*“A gente, com todas as dificuldades que a gente tem, a gente faz as coisas... e isso é mérito nosso, é mérito dessa escola”*

*“Arrocham de um lado, a gente inventa de outro”*

Canguilhem (2002), nos remete justamente àquilo que é inerente ao vivo: sua capacidade de ser normativo. Trata-se dessa possibilidade que a vida encontra de instituir normas em condições diferentes do meio. “Renormalizar” é, assim, condição necessária para se “viver” o trabalho. Os acidentes, inerentes ao meio social humano, desafiam a capacidade humana de intervir e de propor soluções para os problemas apresentados. As ações solicitadas pelo meio diante um mesmo problema podem adquirir nuances variadas, a partir da experiência de cada sujeito. Essa capacidade avaliativa se expressa na medida em que os trabalhadores estão constantemente repensando e construindo formas de tornar suas tarefas mais “vivíveis”.

A diversidade de projetos implementados pela escola mostra esse movimento intenso de criação de um ‘espaço de possíveis’ (SCHWARTZ, 2000b). Os tempos são reajustados na medida em que imprevistos e impasses se apresentam. Em processo de avaliação permanente de suas próprias práticas, a escola está constantemente repensando e construindo outras formas de conquistar o que se propõe, apesar das imposições do meio.

A imprevisibilidade do real e a variabilidade das situações de trabalho com que os/as trabalhadores se deparam a cada dia envolvem diferentes processos decisórios que apontam para a gestão micropolítica durante o exercício da atividade (BARROS & FONSECA, 2005).

A escola, atenta à questão das desigualdades sociais a serem enfrentadas como fator de inclusão das crianças e jovens por ela atendidos, volta-se, dentre outras prioridades, às diferenças no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, as iniciativas, traduzidas em projetos, nesse sentido, demandam considerável reorganização de tempos e espaços de alunos e professores. De um lado, rearranjos que possuem um custo, de outro, índices de singularização que apontam para a capacidade de renormalização do instituído.

Uma das primeiras propostas nesse sentido surgiu na escola bem antes da implementação da Escola Plural. Entre 1993 e 1994, a escola começou a trabalhar com a não reprovação entre as antigas 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries, e com o Projeto Avanço Pedagógico Paralelo, que acontecia em extraturno, voltado aos alunos que “em vias de regras” deveriam ter sido retidos nesses primeiros anos. O foco dos trabalhos era a linguagem escrita e o raciocínio lógico-matemático.

*“Aí em 95 veio a Escola Plural. Mas essa escola já tinha uma proposta avançada, fazia interlocução com a comunidade e não tinha repetência de primeira e segunda série, ela trabalhava em ciclo. Por conta própria. Não tinha nota”.*

*“Esse apoio que as meninas estão fazendo agora, a gente já tinha esse apoio, chamava-se APP, Apoio Pedagógico Paralelo. Trabalhava com os meninos com dificuldade, pra ajudar na leitura e na escrita”.*

A Escola Plural, quando implementada, dizia, em documento (1994), que, ao construir uma proposta para a rede, acolhendo as experimentações efetivadas nas escolas como política de governo, era necessário ter sensibilidade para “não enfraquecer a autonomia das escolas e das experiências emergentes”. O documento indica algumas medidas a serem tomadas e que possibilitariam resguardar a autonomia das escolas, como “legitimar as experiências emergentes como política de governo e com isso incorporá-las como ações permanentes e não ações pontuais no que diz

respeito aos recursos públicos, ao tempo destinado à sua realização, e outros mecanismos tais como estatutos e planos de carreira dos profissionais de ensino”.

A vivência quase que diária na escola nos mostra que, para alguns profissionais, as discussões em fóruns e reuniões, da política a ser implementada, não elimina um certo desconforto, uma certa desconfiança, quanto às propostas. Muitos defendem que esses processos de discussão não são suficientes para que as mudanças propostas sejam incorporadas pelos professores, já que estes não encontravam, no início, muita conexão entre o trabalho que realizavam e o projeto político-pedagógico encaminhado pela Secretaria de Educação.

As diretrizes diziam que as propostas partiriam de experiências que já se efetivavam nas escolas, mas, segundo Heckert (2004b, p. 260), “mesmo naquelas unidades escolares, vistas de certa forma como ‘referência’, ‘vitrine’, não há correspondência direta entre a proposta sistematizada pelas Secretarias e o trabalho que lá se efetiva”.

Heckert (2004b) observa, em suas análises, que a implantação gradativa da proposta não previa a possibilidade de recusa e formulação de uma outra proposta, e que isso, somado aos prazos estabelecidos para a adoção da mesma, favoreceu, para alguns grupos, a sensação de imposição.

Os “defensores” da proposta diriam que essa postura de estranhamento e resistência deve-se à fatores como a compreensão retrógrada de alguns educadores, o corporativismo, a impermeabilidade da escola à mudanças, a dificuldade dos professores de fazerem ajustes em seu trabalho e até a vinculação partidária dos profissionais que questionam a proposta encaminhada (HECKERT, 2004b). Visão, a nosso parecer, que compreende os impasses que se dão em torno da implantação de uma proposta de mudança como sendo da ordem da oposição, negação. E com isso, trata-se de forma homogênea impasses de natureza diferentes, não vislumbrando as criações que se fazem em meio a esses embates.

Seria possível asseverar que as perguntas e dúvidas dos professores quanto à efetividade dessas propostas significam, necessariamente, oposição à mudança, dificuldade em reverter concepções instituídas, defesa de privilégios? Não poderiam indicar, por vezes, afirmação de outras formas de gestão do trabalho? Seriam alguns desses embates expressão de exercício de autonomia? Como conjugar políticas de governo e autonomia da escola? (HECKERT, 2004b, p. 260).

Ora a indignação, ora a tristeza, compõe a memória dos trabalhadores quanto ao momento de implantação do programa Escola Plural.

*“Você conhece aquela expressão: dormimos singular e acordamos plurais? É bem isso mesmo”.*

*“Teve, teve sim seminário, reunião, palestra... teve tudo isso. Mas pra dizer pra gente como é que ia ser, como é que ia funcionar. Ora nenhuma pra perguntar o quê que a gente achava disso tudo, se a gente tinha alguma proposta sugestão”.*

*“Não tem jeito. O negócio foi por goela abaixo mesmo”.*

*“É porque você não é daqui. Aqui, minha filha, quando a Prefeitura quer, nem o papa faz ela mudar de idéia”.*

Alguns trabalhadores da escola avaliam com pesar o quanto a implantação da proposta Escola Plural provocou a interrupção de alguns processos “inovadores” que aconteciam na escola.

*“Mas aí, beleza, aí veio a Escola Plural. A Escola Plural tirou tudo que a gente tinha, os projetos... Disse que não era assim”.*

*“No início teve uma comoção, teve uma revolta, e aí... a gente não entendia direito os princípios da Escola Plural. E aquilo que a gente fazia? A gente de certa forma já trabalhava com ciclo, sem retenção... E tudo que a gente demorou anos pra construir?”*

*“O homem lá assumiu e implantou e pronto. Não foi um processo democrático, tipo, ‘Ó gente, tem aqui uma proposta, vamos avaliar, ver se é válida, mudar alguma coisa’. Não. O negócio foi pra informar. ‘Ó, viemos aqui pra dizer como é que vai funcionar’”.*

Algumas questões nos inquietam: Legalizar o que transgride não seria abrir espaço, nas ações de governo, para aquilo que se constrói no chão da escola? Com isso não se abriria espaço para que essas práticas transgressoras proliferem? Por que, então o resfriamento dessas transgressões? Por que esse duplo movimento, de ora acolher fazendo proliferar, e ora acolher constringendo?

Se compartilhamos com Canguilhem (2002) a idéia de que a capacidade de invenção do vivo resiste às formalizações e se rebela a ser integrada em normas, questionamos: Os professores não reconheceram suas ações na proposta sistematizada pela SMED porque não souberam entender a tradução de suas proposições em política oficial, ou porque o movimento de luta não se esgota mesmo quando “engaiolado”?

Não podemos considerar os profissionais da educação vítimas dessas engrenagens. Não há aqui uns que sofrem passivamente de um lado e outros que dominam de outro. Não se trata de obediência ou não. O que há é luta e, nesse processo, podemos encontrar a afirmação de outros sentidos que ainda não vingaram, como também podemos encontrar disputas instauradas que dissipam força, ou ainda um afogamento em certezas de que nunca dará certo.

Então, já que não podemos ter certeza de que todos que aderiram às propostas político-pedagógicas compreenderam melhor, querem mais que os outros uma escola inventora. Também não podemos dizer que os adesistas são mais obedientes. (...) Talvez possamos falar em graus de contágio, e este só pode ser pensado em mão dupla, sem via preferencial. Se as escolas são porosas ou não aos contágios, é preciso ver também se as políticas de governo se deixam contagiar pelas práticas desobedientes. Será que elas só recusam, não afirmam nada, apenas se opõem? Só querem nada? Apenas conservação do já conhecido? (HECKERT, 2004b, p. 265).

É preciso, nesse descompasso, captar índices de resistência e separá-los da oposição que só quer conservar. É preciso atenção e minúcia para selecionar o que só defende territórios fixados, do que, ao estranhar, inaugura outros campos de ação, produzindo outras subjetividades. Sabemos que este modo de conhecer a apreender a realidade pode nos fazer experimentar um processo de permanente caotização, já que o foco está na afirmação inventiva que nunca se esgota. As relações entre trabalho/sujeito/gestão se desdobram em um plano de multiplicidades que ultrapassa os intentos da lógica adaptacionista, uma vez que operam por procedimentos de encontro e produção de ressonâncias. (BARROS & FONSECA, 2005).

*“Foi em 97 que a escola começou a se reorganizar... aí foi... 97, 98, 99... agora, tudo muito tumultuado aqui dentro, um caos. A própria função da coordenação... os desencontros... orientação coletiva... era muito tumultuado”.*

*“É aquela história, né? O que fazer? E agora? Não dava simplesmente pra jogar tudo fora e começar do zero. Tinha uma história, né? Uma história muito forte”.*

*“A gente tinha medo, tinha mesmo. Medo de tudo que a gente fez ir por água a baixo. Não era medo das mudanças que a proposta trazia, não era não, até porque muito daquilo a gente já fazia”.*

*“Veio sim de cima pra baixo. Mas eu não sei, menina, é uma coisa que essa escola tem... aos poucos a gente foi mexendo aqui, mexendo ali... com muito rigor, lógico. E foi na tentativa e erro mesmo. Pra não perder a cara da escola”.*

*“Isso tudo me deixa angustiada, porque é muito fácil eles colocarem uma teoria, né? Assim, porque antes, por exemplo, eu cheguei a trabalhar antes da escola plural... então tinha o conteúdo, o conteúdo você criava também. Aí a gente ficou perdido demais, porque achava que não podia dar nada sistematizado; era só brincadeira, brincadeira, brincadeira, até que a gente agora está conseguindo, mas aí veio uma cobrança muito grande, eles exigiram que seja, ‘nossa, você está trabalhando o tradicional’! Como se não pudesse, como se fosse um pecado mortal, entendeu?”*

A escola foi se re-encontrando, numa dramática, construindo outros possíveis. O trabalho solicita arbitragens, engajamentos, escolhas, reajustamentos. Nisso reside a infidelidade do meio, pois os acontecimentos são as transformações processando a história do mundo. Com Schwartz (2000a), entendemos que, mesmo sob condições muito adversas, quando a máquina do trabalho pretende engolir os atos criadores dos viventes humanos, os próprios ambientes de trabalho também se constituem como um “espaço de possíveis”. Por meio da “atividade industriosa”, e pela diversidade dos usos que dela se pode fazer, os sujeitos se manifestam, no ato de trabalho, afirmando o movimento da vida.

A concepção de trabalho como “usos”, formulada por Schwartz (2000a), afirma a relação humano/trabalho como um ‘encontro histórico’, onde os saberes científicos consolidados nos modos de organizar e os saberes da prática, ou seja, essa construção industriosa, se confrontam, permitindo o caminhar da história humana. E nesse ‘encontro’ há sempre uma dramática, em que é preciso fazer escolhas, arbitrar entre valores diferentes, muitas vezes contraditórios. Cada um, pelos valores e saberes que constrói/construiu deve gerir sua atividade de um modo ou de outro.

Toda situação de trabalho convoca, então, ‘dramáticas do uso de si’, quando “cada um avalia a trajetória e o produto, ao mesmo tempo individual e social, do que é levado a fazer” (SCHWARTZ, 1998, p. 107). Trata-se de uma questão dialética entre a ‘usinagem’ de competências pelos indivíduos e a sempre circunstanciada resposta à ‘provocação do meio’.

Podemos dizer então, que as arbitragens existentes entre os procedimentos e os imprevistos resistem, portanto, às objetivações e delimitações protocolares. Referem-se a uma mobilização subjetiva criadora e inventiva em uma situação real de trabalho, uma inteligência inscrita no corpo e no pensamento. Por isso os trabalhadores não podem ser considerados meros executores de tarefas pré-concebidas pela hierarquia, nem vítimas de um processo de subordinação. Eles participam ativamente do processo de trabalho instituindo escolhas e modos de fazer que se diferenciam das normas prescritas.



Os atos de trabalho não encontram o trabalhador como uma massa mole onde se inscreveria passivamente a memória dos atos a reproduzir. (...) os prescritores do trabalho não somente não encontram, mas não devem imperativamente encontrar autômatos ou mortos-vivos (SCHWARTZ, 2000a, p.41).

A escola, em sua maioria, parece ter inscrita, de modo muito forte, essa capacidade criadora e inventiva. A cada norma, instauram-se outras possibilidades, que não emergem do consenso e nem da unanimidade entre os atores da escola, e sim dos embates, das contradições. A determinação, vinda da SMED, que extinguiu o tempo de liberação dos alunos para reuniões pedagógicas semanais, foi, logo de início, percussora de um conflito considerável. Ainda hoje, muitos professores relatam com indignação seus sentimentos em relação a essa norma.

*“Ruim? Isso é horrível? Eu acho uma indecência um negócio desse”.*

*“Exige-se produtividade, vem aqui e avalia com uma Prova daquela (Prova Brasil)... e na hora do professor... cadê? Professor que se vire!”*

*“Depois fica perguntando por que que professor tá tomando tanto remédio, faltando tanto...”*

No momento em que a norma caiu, de pára-quedas - como dizem algumas professoras - nos telhados da escola, a resistência já se instaurou. Não em unanimidade, afinal, os graus de contágio se dão pela história singular.

*“Eu fiquei até o último instante no grupo que boicotou. Fiquei! Teve boicote mesmo. Um grupo continuou fazendo a reunião. Aí depois tivemos que pagar. Mas tudo na vida tem um preço, né? (...) Teve um grupo aí que continuou dando aula, imediatamente obedeceram. E a gente ficou meses tentando boicotar”.*

Movimento de luta, contrário às normas da SMED, contrário até a alguns próprios colegas. A conformidade incomodava, coçava.

*“Olha, eu bem que tento às vezes, mas eu não dou conta. Um negócio desse me tira do sério. Enquanto eu não faço alguma coisa eu não sossego”.*

O boicote não reverteu a norma, mas sinalizou para a necessidade de construção de outras alternativas. A dinâmica da escola não comportava a ausência de trabalho coletivo. Molde que não cabia.

*“Imagina só esse tento de projeto, esse tanto de viagem, essa loucura que é essa escola, sem a gente poder conversar. Vai me desculpar, né? Não dá”.*

*“Tamanho único não serve pra gente. Uma outra escola até pode ficar sem esse momento coletivo. A gente não consegue. Ou então muda tudo e vamos fazer escola tradicional”.*

Começaram então, a reajustar o protocolo, de acordo com as necessidades e particularidades da escola. Para que os momentos coletivos continuassem a existir com a frequência necessária, mesmo que não mais semanalmente, a escola passou a oferecer aos alunos atividades extracurriculares nesses momentos, como oficinas, recreação, atividades culturais, etc. As parcerias que a escola possui foram de grande valia nesse momento. A comunidade, ex-alunos, profissionais de ONG's, de entidades parceiras, ocupavam a escola nesses dias programados, oferecendo atividades diversas, e permitindo com isso que as reuniões acontecessem.

É prova de que o humano não se resigna às condições dadas de trabalho. Esta é a dramática, o 'destino a ser vivido' pelos trabalhadores. Que usos possíveis? São escolhas que os humanos têm que fazer para fazer valer suas próprias normas de vida. Escolhas que possuem um custo. Um custo que aparece nas falas ora em forma de ironia, ora em forma de indignação, ora de tristeza mesmo.

*“Se a questão é não mandar menino embora, pronto! Tá resolvido!”.*

*“É meio ridículo isso, né? Então se colocar todos num galpão e trancar as portas, aí pode? Ai, ai...”.*

*“Sabe por que eles fazem isso? Não tem categoria mais burra que essa! (...) Essa coisa da reunião pedagógica... todo mundo vive falando, mas a gente sempre dá um jeito, né? Se parar pra pensar, não é a Ângela, não é a Pilar... é a gente! A gente*

*sempre inventa uma forma de sair do sufoco. É por isso. A gente não briga. A gente sempre dá um jeito. Aí é lógico que eles não fazem nada. ‘Pra quê? Eles estão se virando!’”.*

*“Agora, do fundo do coração, isso é muito triste. Isso era, vamos dizer assim, um direito conquistado. Aí, por questões políticas, e todo mundo tá cansado de saber disso, vem o sujeito e corta tudo. É muito triste”.*

*“Gente, pelo amor de Deus, isso foi ponto de campanha política. O Pimentel foi extremamente criticado. Isso foi resposta pra sociedade. Tipo ‘Gente pode ficar tranquilo que menino não vai mais sair cedo da escola não’. ‘Professor? Ah, isso é outra história, depois a gente resolve isso’”.*

A escola reorganizava seus tempos para assegurar o tempo coletivo. Gestão diferenciada dos tempos. E com Schwartz (2004c), sabemos que toda gestão supõe escolhas, arbitragens, uma hierarquização de atos e de objetivos, portanto, de valores em nome dos quais essas decisões se elaboram. Quais as prioridades? Quais os possíveis? E, com valores e saberes inscritos no corpo, reajusta-se, inventa-se. Renormalização, um tempo gerido por outras normas, que não as da PBH.

Em meados ao processo de luta, outra norma: o abono! A SMED determina o número de reuniões pedagógicas a serem realizadas por semestre, devendo todas acontecerem aos sábados. Essas reuniões serão remuneradas, mas somente para o trabalhador que não faltar a nenhuma delas.

Os professores demandam da direção que seja “negociada”, com a SMED, a validação das reuniões já ocorridas, essas dos rearranjos. Negociação inválida: só as reuniões que acontecem aos sábados são passíveis de abono.

*“A SMED vai ter que aceitar essas reuniões pedagógicas que a gente tá fazendo. Nós não estamos dispensando aluno. Não era esse o problema?”*

Uma tendência desponta nas falas e reivindicações: a preocupação com o abono, com a remuneração, ganha a força que era do espaço de discussão coletiva e

da legitimação do mesmo. Parece que esqueceram que a briga era pela garantia dos tempos coletivos. Transfere-se pra a reunião pedagógica uma questão que é monetária. E como era de se esperar, as reuniões de sábado eram, em sua maioria, mais freqüentadas que as “rearranjadas” nos dias de semana.

*“É o mercado minha filha! Educação é dinheiro. Você acha que isso é só em escola privada? Não é não!”.*

*“E ainda tem uma coisa que acho que ninguém tá percebendo... gente, aumentaram nossa carga horária. Isso é uma baita sacanagem”.*

Apesar de todos esses descompassos, muitos trabalhadores da escola procuram fazer uma avaliação ponderada sobre a questão da reunião pedagógica, tendo em vista uma cultura que parece instaurada na rede sobre o mal “aproveitamento” desses momentos. Muitos relatam que a maioria das escolas não usavam esse tempo para discussão coletiva de fato.

*“Agora, eu sou obrigada a admitir isso, e eu sou uma das grandes críticas ao fim das reuniões pedagógicas, mas eu sou obrigada a reconhecer que as reuniões pedagógicas não eram valorizadas em todas as escolas da rede, como eram e são nessa escola especificamente”.*

*“Eu não defendo a ausência da reunião. Agora, eu entendo o lado do patrão, porque eu tenho também que ver das duas formas. Que atitude levou o patrão a tomar essa decisão? Ó, uma coisa nós não podemos negar, não vou procurar culpados, mas uma coisa é que em 13 escolas da rede os meninos estão com problema de leitura e escrita, e nós somos uma dessas escolas. Então peraí, alguma coisa tem que ser feita aí. Então a rede... quer dizer... entende? A maioria, no grande bojo, essa reunião pedagógica então não tava servindo pra nada? Porque os problemas continuaram existindo...”.*

*“As reuniões pedagógicas são importantes, mas tinha gente que fica indo para o cabeleireiro, fazer a unha, entendeu? Não é o caso dessa escola não, pelo amor de Deus, mas tem escola inteira que não vai, ou que usa pra fazer festa, gente. Eu sei que*

*eu tenho uma pessoa praticamente da família que a escola dela fazia festa de aniversário, reunião com lanche na sexta-feira. Aí o quê que a rede colocou? Você vai ganhar dinheiro agora para isso, mas você tem que ir lá”.*

O que fazer? Por conta de alguns que não souberam utilizar o benefício esse se transforma em concessão? Diante das variabilidades que constituem a atividade humana, é possível instaurar normas generalistas?

*“Você conhece aquela historinha que por causa de uns todos pagam?”*

*“A gente aqui na escola, que trabalhava, que usava esses espaços, né, que tinha um objetivo com eles, aí é sacanagem. Eu acho que as escolas em que não estava funcionando tinham que chamar pra discussão”.*

*“Quando o menino briga com o irmão, não é os dois que ficam de castigo? Então! Um paga pelo outro”.*

*“E olha, nós perdemos esse espaço e vamos perder outro (...) Vamos perder o espaço do projeto, das reuniões pra estudo. Vamos, você vai ver. Presta atenção, se a gente começo a chegar aqui oito horas... ‘Ah, meu projeto eu faço em casa’... Você vai ver”.*

A questão do funcionalismo público parece estar atrelada a essas análises. Muitos profissionais avaliam como fator desse mau uso dos momentos de reunião, a cultura instaurada na sociedade de modo geral, sobre o serviço público.

*“Acho também, que existe uma idéia sobre a escola pública, e sobre o espaço público, que também tem que ser repensada. Não é? Então a idéia que eu sou funcionária pública, que eu sou professor público, e aí eu não posso ser avaliado, né, eu não preciso cumprir meus tempos, eu não preciso cumprir meus compromissos... Eu acho que a gente tem que mudar essa concepção em qualquer âmbito do funcionalismo público, mas na escola isso é gritante, porque o aluno tá ali. Você não lida ali com papéis. Se você chegar atrasado, sua mesa não, não é o papel que vai ficar esperando, é uma turma de alunos que vai ficar esperando. E que aí compromete o andamento do*

*restante da escola. Se você faltar, se você não estiver na escola você compromete mais o trabalho coletivo, porque o outro vai sair do seu lugar porque tem uma turma de pessoas esperando”.*

E quase que em unanimidade, entra em cena, nesse momento, uma discussão sobre a reconfiguração social que demanda, automaticamente, uma reorganização da função da escola. Lugar de produção de conhecimento? Cuidado? Proteção? Muitos profissionais mencionam a inserção da mulher no mercado de trabalho também como fator dessa reconfiguração necessária, referindo-se às complicações causadas pela liberação dos alunos para os momentos coletivos dos professores.

*“Eu tenho filha na escola, e se a escola toda semana tivesse que liberar minha filha mais cedo, como é que eu ia fazer?”*

*“A sociedade hoje não é mais a sociedade de doze, quinze anos atrás. A gente tem outras questões que estão colocadas, inclusive a vulnerabilidade, a questão da segurança, da mulher tentando a sobrevivência, chefiando cargos, chefiando lares...”.*

*“Porque na verdade, olha, eu tenho uma filha na escola pública. É muito ruim você ver o seu filho chegando nove e meia em casa”.*

*“Eu fico com dó de perder esse espaço. Fico muito chateada. Essa escola, então, usava muito bem esse espaço. Era coletivo mesmo. Mas esse povo precisa entender que quando o menino aqui vai embora nove e meia, não tem ninguém na casa dele. Ele vai pra rua”.*

Para esses profissionais que defendem a não dispensa de alunos, a Escola Plural precisa acompanhar, e vem fazendo isso, essas transformações sociais. O argumento é de que as diretrizes de quando a Escola Plural foi implantada não podem ser as mesmas frente às mudanças sociais tão significativas.

A formadora da escola, pela SMED, põe ainda na discussão uma questão que é legal: a Lei de Diretrizes e Bases é enfática ao afirmar a necessidade de cumprimento dos dias letivos dos alunos. Recorrendo à lei, o rigor no cumprimento das horas letivas

aparece em diferentes momentos. O inciso III, do Artigo 12º, estabelece que é tarefa dos estabelecimentos de ensino, assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas. No inciso I, do Artigo 24º, está a determinação de que, na educação básica, a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. E, ainda, no Parágrafo Segundo, do Artigo 23º, consta que o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Com a LDBEN, a exigência dos duzentos dias letivos ocupou os antigos cento e noventa, que permitiam dez dias chamados “escolares”, tempo de planejamento e formação. Os dez dias foram extintos, e veio ainda a exigência de obedecer às oitocentas horas. A Escola Plural conseguia manter as reuniões pedagógicas e reorganizar seus tempos em função de um acordo de ‘experiência pedagógica’ com os Conselhos. Hoje, vê-se a necessidade, e a própria funcionária da SMED é também quem diz isso, de se repensar esse tempo coletivo do professor.

*“Então, a secretaria não tá dizendo, e aí eu posso falar porque eu acredito nisso, eu não sou a secretária de educação, mas eu posso dizer que a secretaria não tá dizendo que a escola não precisa de tempo pra se articular. a secretaria diz ‘é preciso se articular, é preciso pensar um projeto coletivo’, mas nesse momento eu acho que a secretaria vai ter que construir essa outra saída. Ano passado (2006) foi aquela resposta do abono. Que foi ruim, foi conflituosa. Esse ano (2007), estão dizendo de dias escolares, estão retomando uma coisa que a gente tinha na rede há mais tempo que eram os dias escolares”.*

De um lado todas essas exigências a cumprir:

*“Nós estamos ligados a uma lei maior, a uma questão maior, né? E aí vai chegando uma hora que você vai tendo que responder a algumas questões mesmo. É difícil”.*

De outro a quase obrigatoriedade de garantir o espaço coletivo, tendo em vista as próprias diretrizes da Escola Plural. Circundando esse drama está ainda toda a transformação social relatada, demandando uma escola que acompanhe essas mudanças.

*“Então eu acho que a secretaria vai ter ainda algumas dificuldades pra pensar esse tempo do professor novamente. Pensar esse tempo da escola. E ele é imprescindível, a gente fala dele o tempo todo aqui, a gente aponta essa contradição na secretaria. Quem acompanha... né, a gente vai acompanhar, precisa fazer uma discussão com a escola... que horas?”*

Um drama para a Secretaria, mas também um drama também para a escola: de um lado as exigências do “patrão”, como os próprios professores mencionam, e de outro a necessidade de discussão coletiva permanente diante de uma proposta tão dinâmica como a da escola.

*“Uai, ficar parado é que a gente não pode. Aqui? Pára pra você ver o que acontece?”*

*“Tem que discutir, é muito projeto, aqui não dá pra trabalhar cada um por si”.*

*“Você já viu alguém pedir autorização pra desobedecer? (risos)”.*

Re-agrupam-se as pessoas, os tempos, os espaços. A escola tem estampado na cara essa imagem da invenção de outros possíveis, pois como diz uma professora: *“O tempo urge e a Sapucaí é grande!”*

Uns não concordam, as contradições compõem o grupo, a multiplicidade, e não a homogeneidade. Dizem que não vêem propósito, que é *“sacrifício demais pra pouca coisa”*, que *“já que a Prefeitura não reconhece esses encontros, era melhor aderir ao jogo dela”*. O contágio está instaurado é nessa multiplicidade. Uns mais, outros menos, ou melhor, de uma forma ou de outra, já que não se trata de uma opção consciente por contagiar-se mais ou menos. A implicação atravessa a história e diz da relação que os



atores estabelecem com o seu processo de trabalho, com as instituições que estão em jogo.

Mas como nessa escola, quase sempre os bons encontros aumentam as intensidades das forças ativas, a lamúria quase não ganha espaço. Há quem diga, e não são poucos: *“Ah, isso dá muito trabalho!”*. Mas em alguns segundos uma voz vem do fundo da sala: *“Amiga, até transar dá trabalho”*. O clima de descontração contagia e a frase certamente produz análises.

Nas reuniões, sejam as formais, as que se inventa, ou até as do cafezinho, percebe-se que a multiplicidade do coletivo não compromete o planejamento, a construção de estratégias. Muitas vezes as falas tomam forma de embate. Cartas na mesa. Apontamentos, opiniões sinceras, discussões enérgicas também se configuram como momentos formativos.

*“A Marta<sup>62</sup> seleciona, ela é tendenciosa. Você fala uma coisa com ela, ela toma ao pé da letra e pronto. ‘Fulana gosta de viajar’, pronto, o resto da vida vai ser aquilo ali. Falou uma coisa acabou. Eu gosto muito dela, mas ela é tendenciosa”*.

*“Ela não concorda com o aquário, acha anti-ecológico. Mas a gente concorda, oras. Pode ser inclusive uma reflexão até sobre essa coisa do ambiente. Se vocês querem eu vou falar com ela”*.

E em meio ao planejamento, alguns diálogos merecem ser trazidos, pois mostram o drama vivido, e o tempo é a questão central. Que escolhas fazer dentro do tempo que se tem?

- *“Nossas festas são mixurucas. Eu acho. Meio fracassadas. Não é não?”*

- *“Lógico, a gente não se envolve”*.

- *“Eu não acho que é certo colocar a culpa no professor. Não temos tempo pra nada. Nosso tempo é muito pequeno pra tanta coisa. Eu me preocupo com isso, sabia?”*

---

<sup>62</sup> Nome fictício.

*Eu não apresento nada na escola. É ruim. Tem gente que tem fama. Como é que dá conta de bolar isso? Eu não dou conta. Eles me exaurem, sugam meu suor. Eu acho muito legal. Bom, né, pra auto-estima da sala. Mas requer tempo. Eu fico angustiada com isso. Não acho que a sala não dá conta. Dá conta sim. Mas aí o pedagógico fica pendurado. Pra ensaiar e ficar legal leva tempo gente. Tempo, gente, precisa de tempo”.*

Em autoconfrontação com a professora do diálogo acima, fica ainda mais claro o seu tipo de implicação com o trabalho, mostrando a angústia presente no momento de escolhas.

*“Eu pelo menos tenho um compromisso com certas coisas, né, porque tem menino que quando sai dessa escola, na 8ª série, não vai estudar mais. (...) Agora, eu entendo também que tem que ter uma ludicidade, senão sobrecarrega demais a gente. Então você tem que trabalhar de uma maneira legal? Tem, mas o tempo da gente é muito pequeno, o conteúdo é muito grande. É muito grande, então assim, eu to desesperada. Tem um menino... Eu preciso de um tempo pra estar com esses meninos. Tentamos montar uma organização de espaço na sala, fizemos grupos para poder atender os grupos com mais dificuldade. Mas ainda assim me dá uma angústia danada, porque, assim, têm muitos que se forem assim, do jeito que tá, pro segundo ciclo, às vezes não vão dar a atenção necessária pra eles... Então eu me preocupo com isso mesmo. (...) Eu acho uma delícia o lúdico, adoro, mas sinceramente eu não sei como tem professores que arranjam tanto tempo... sabe? Como é que é esse pedagógico, como que dá conta? Entendeu?”*

E em alguns momentos, parece que o chão desaba. O preço dos rearranjos bate de frente com a saúde, numa *dramatique* a ser vivida.

*“Síndrome do pânico. Medo, é medo mesmo. Medo de tudo”.*

*“Não to dando conta. Fui no psiquiatra. Não to dando conta de horário nenhum, nem de horário de aula. Engordei 6 quilos. Não sei o que tá acontecendo comigo”.*

*“Cadê meu remedinho homeopático? Preciso dele pra dar conta”.*

E por alguns instantes a sensação que se tem é a de esgotamento, como se as “reservas de alternativas” houvessem se esgotado de fato. Sem enxergar a possibilidade de criação de outros possíveis, o medo e a angústia extravasam por onde encontram brechas:

*“Se você não ficar quieto eu vou te matar”.*

*“Não quero saber! Peste do inferno! Cala a boca, peste!”*

A reorganização dos tempos exige reconfiguração do trabalho da coordenação<sup>63</sup>. Diante do número elevado de faltas, justificadas e abonadas, ou não, as coordenadoras precisam ocupar o lugar da sala de aula, em substituição. Além do comprometimento que isso implica no trabalho de planejamento e andamento dos projetos, em alguns dias/casos, é impossível suprir as “faltas” na escola, tendo em vista a pouca quantidade de coordenadoras e o elevado número de ausências de professores. E nesses momentos, quem não está na pele dos “salva-vidas”, assusta-se.

Um episódio em especial merece evidência: 6 turmas no auditório, assistindo a um filme e uma coordenadora “tomando conta”<sup>64</sup>, em um dia de muito, muito calor. Pane, loucura! Cerca de 20% dos alunos tentando prestar atenção no filme, e os outros 80% em atividades diversas: xingando, batendo, gritando, etc. Microfone? Não há. E é claro, a voz, mesmo em seu mais alto e bom tom, não dá conta. Um suor de aflição, e de calor também, escorrem pelo pescoço da coordenadora. E após as fracassadas tentativas de “domar” a euforia, vem o desabafo, meio que num tom de riso, enxugando o suor e desmontando em cima de uma cadeira:

*“Você tá assustada? Já viu o filme Missão Impossível? Tem que rir, minha filha, rir pra não chorar. Depois ninguém sabe porquê que a gente tá adoecendo. Desde o dia que eu assumi a coordenação, não fiquei um dia sequer fora de sala de aula. Mesmo*

---

<sup>63</sup> Após a extinção do cargo-função de supervisor, a coordenação na escola segue a forma: uma coordenadora geral e outras três de apoio. Tratam-se de professores eleitos, retirados do quadro de flexibilização, que prevê 1,5 professor por turma. Lembrando que referimo-nos ao turno da manhã.

<sup>64</sup> Expressão usada corriqueiramente pelos professores.

*que não falte professor, sai mais cedo... aí lá vou eu cobrir. Olha, eu não sei como é que vai ser não! E eu me preocupo mais é com os meninos.. Pensa bem, que sentido faz isso aqui?"*

Final do ano. Necessidade de encontro coletivo para avaliar, planejar festas, aparar arestas. Dessa vez, novamente, coube à coordenação "tomar conta" de algumas turmas no pátio para que a reunião fosse garantida. Além dos parceiros e oficineiros, algumas turmas ficaram sem atividades planejadas. A solução encontrada foi a contratação de brinquedos, como pula-pula e cama elástica, a serem montados na quadra. Uma coordenadora ficaria responsável pela administração da tarefa. Em meados da reunião, ela surge na sala, sem voz e sem ar, cabelos despenteados, nitidamente exausta:

*"Não to dando conta, gente. Entrou um mote de menino do 2º turno. Não to dando conta. É sério! Tento mandar embora, não consigo. Pelo amor de Deus! Não tem jeito! Me entendam".*

Schwartz (2006) nos lembra, fazendo alusão à fórmula de Georges Canguilhem de que 'o meio é sempre infiel', que o trabalho não é jamais pura execução, pois se assim o fosse o meio seria fiel. O meio não se renova nunca exatamente como de um dia para outro, ou de uma situação de trabalho a outra. Segundo o autor, é preciso gerir essa primeira infidelidade do meio, recorrendo às suas próprias capacidades, seus próprios recursos e suas próprias escolhas, num 'uso de si'.

Nessa infidelidade é que está o que Schwartz (2006) chama de 'vazio de normas', pois as normas antecedentes não são suficientes. Gerindo essa infidelidade 'pode-se viver', seguindo a idéia central de Canguilhem. Um viver que não é só, mas o é também, execução de normas, submissão a regras. "A vida é sempre tentar se criar parcialmente, talvez ainda que pouco, mas sempre, como centro em um meio, e não como produzido por ele" (*ibidem*).

É necessário que o sujeito faça escolhas, que ele crie novas normas para completar o que falta. E ele é convocado a isso, com toda sua história, seus valores, seus saberes, ressingularizando esse meio. Por essa incapacidade do meio de pré-determinar inteiramente tanto a atividade de trabalho quanto a atividade vivente, Schwartz (2006) diz que o meio é então duplamente infiel.

Trabalhar é colocar a prova seus próprios limites, suas próprias capacidades, é assumir risco. Com isso o autor quer remeter à grandeza e a riqueza da atividade, que por tantos é considerada como algo pequeno, negligenciável. Essa dramática diz justamente das escolhas a serem feitas, escolhas baseadas em valores, e também escolhas que precisam suprir o 'vazio de normas'.

Antecipa-se soluções possíveis sabendo que efetivamente há o risco de fracassar, de criar dificuldades novas, de desagradar... E, ao mesmo tempo, se escolhe por si mesmo. Está-se em uma situação em que não há antecedente '*strictu sensu*'. Escolher tal ou qual opção, tal ou qual hipótese, é uma maneira de se escolher por si mesmo - e em seguida ter que assumir as conseqüências de suas escolhas (*idibem*).

É isso que compõe a dramática da atividade de trabalho. Dramática que é singular, mas é coletiva, pois à medida que se escolhe caminhos, aliados, parceiros, se engaja os outros com os quais se trabalha. Trabalho que é atravessado pelos outros. O modo como se trabalha, as escolhas que são feitas dizem de um mundo no qual se quer viver. Ao escolher, escolhemos modos de vida.

## **5. Eu podia deixar pra lá, mas eu não consigo.**

A atividade requer do agente um ajustamento sempre problemático das dimensões heterogêneas que evocamos. Gerir essas dimensões é colocar em cena uma síntese de capacidades diferentes a serem implementadas, no ordenamento das prioridades, nas escolhas a serem feitas.

Schwartz (2001) nos conta que o trabalho de ensino, é, de forma constante, uma negociação entre dois pólos de exigências: de um lado, contemplar as normas antecedentes e, de outro, recriá-las em função daquilo que se apresenta como nocividade diante do professor. Normas antecedem a atividade de ensino, advindas de vários planos, e a elas somam-se as singularidades, as particularidades, o momento vivido no trabalho docente. Normas que enquadram – as do estabelecimento, as da vida escolar, os programas curriculares – e, também normas criadas pelo próprio coletivo, as que dizem o que é saber ensinar, o que é ser um bom professor. Gerir essas normas, considerando as diferenças no processo de aprendizagem, as situações de vida particulares, as diferentes trajetórias de acesso ao saber, os esforços mediados, ou não, pelo apoio da família, não poderia ser outra coisa senão um drama, vivido individual e coletivamente.

Trata-se de um debate entre normas e renormalizações, entre o que é demandado e o que é possível de ser criado. Criação! É esse o caráter permanentemente presente no universo do trabalho. Microdecisões que se operam no ato, na ação. Os sujeitos têm que fazer escolhas, arbitrar entre valores diferentes, muitas vezes contraditórios. Não existe situação de trabalho que não convoque ‘dramáticas do uso de si’, quando “cada um avalia a trajetória e o produto, ao mesmo tempo individual e social, do que é levado a fazer” (SCHWARTZ, 1998, p. 107).

Escolhas feitas de forma quase automática.

*“Ah, isso eu não sei te falar não. Quando eu vejo, já fiz, já mudei... é na hora... uma coisa assim dentro de mim que me faz ver que é preciso usar aquilo, ali, naquele momento”.*

*“Parece uma luz que dá na gente, né, assim de repente? É coisa de segundos. Mas não é não, isso é experiência. São anos de estrada. E aí você age assim, né, com base em tudo que você já viveu em sala de aula...”.*

Escolhas permeadas por valores, saberes, que se situam no corpo. Não nos interrogamos conscientemente sobre o que escolher, como fazer, por que agir dessa ou daquela forma. Essas múltiplas arbitragens se situam no corpo, um corpo atravessado pela inteligência. Micro-criações que Schwartz (2006) chama de ‘corpo si’.

Há toda uma ‘sabedoria’ do corpo que se constrói na confluência do biológico, do sensorial, do psíquico, do cultural, do histórico, inclusive nas atividades tachadas como mais ‘imateriais’. Sabedoria esta que leva, por exemplo, um piloto de linha a perceber, por meio de referenciais cenestésicos não-codificáveis, que sua aeronave não virou em cima de uma baliza, embora sua atenção estivesse, naquele momento, ocupada com outra questão (SCHWARTZ, 1998, p. 116-117).

Por isso, toda experiência de trabalho é sempre encontro, confrontação de um ser vivo às normas e valores antecedentes, numa situação histórica sempre singular. Um ser vivo, histórico, tentando construir seu meio, em função do complexo de valores que localmente e singularmente são seus. Essa historicidade é o que permite tratar do que é contingente nas situações de trabalho.

E o fato de muitas vezes não ser possível explicar o que se faz e porquê se faz não significa ausência de regras implícitas, de atividade conceitual, de conhecimentos acompanhando essas escolhas e gestões das situações. Essas escolhas são ancoradas em uma multiplicidade de elementos que são difíceis de serem verbalizados, ordenados. E tem relação com o que constitui, para cada um, o seu trabalho.

*“Acho que é muito da vontade, como que a gente se posiciona diante do nosso trabalho. É coisa de pele mesmo. Tem aquele negócio assim, vou ser médico porque*

*meu pai é médico, na verdade ele queria ser jogador de futebol. Acho que tem muito disso, para você trabalhar com isso você tem que gostar”.*

*“Você vê, tem muita gente que ama o que faz, faz da melhor maneira. Tem professores aqui na escola, fulana, nunca vi essa professora levantar a voz, nunca vi ela nervosa, nunca vi ela chorando, ela é uma paz. Eu sei que ela tem problemas como todo mundo tem... mas é o respeito por isso aqui, tá no coração, ah, eu não sei explicar”.*

*“Por exemplo, a Sofia... a Sofia<sup>65</sup> é uma pessoa extremamente rompante, a Ilma<sup>66</sup> também, mas é extremamente carinhosa, envolvida. Quem conhece a Ilma no papo, fala, cruz credo, não quero ser aluno dessa mulher não; quando chega na sala, o envolvimento que ela tem, ela sabe o que o menino quer, o que o menino está sentindo, ela envolve todo mundo, é o jeito mesmo, é o envolvimento. Sei lá, é a coisa mais engraçada. Mas pergunta pra ela o que ela pensa do trabalho dela. O olho dela brilha”.*

São saberes construídos ao longo da trajetória de vida, mas que interagem com as situações vividas no momento presente podendo ser reforçados, re-processados, re-trabalhados. O ‘corpo si’ fala de saberes que remetem à história, à experiência, às paixões e aos desejos dos sujeitos, que trabalham para dar continuidade ao movimento da vida.

*“Eu aprendi, quando eu entrei para essa escola, uma vez que eu estava dando aula de matemática, eu não vou esquecer o nome desse menino nunca, ele chama Simaldo (...) A gente estava ensaiando e ele fazendo algumas atividades, e eles moravam nas barracas de lona, logo quando o Confisco começou, ainda tinha um buracão, onde é a igreja hoje, eles moravam lá. A minha turma era a turma da barraca, porque todo mundo que estudava naquela sala era da barraca, não tinha ninguém que morava em casa, todo mundo morava na barraca de lona. E foi assim... uma turma que abriu, por causa da pressão que a escola tinha que abrir uma turma... e então abriu essa turma, tanto que tinha menino de 4<sup>a</sup>, de 5<sup>a</sup>... e aos poucos a gente foi colocando*

---

<sup>65</sup> Nome fictício.

<sup>66</sup> *ibidem*



*eles cada um na sua sala mesmo. Mas no começo era todo mundo ali, e eu ensinando subtração. Eu falei assim: 'Subtração é quando a gente tira, a gente subtrai, a gente tira. Soma, quando a gente coloca, subtrair a gente tira'. Ele falou comigo assim, 'Eu vou ter que aprender mesmo isso?' Eu falei, 'Vai, a gente tem que aprender a somar e a subtrair, as continhas de mais, e as continhas de menos'. Ele virou para mim e falou assim, 'Eu já perdi tanta coisa e vou perder na conta também?'. Nossa, gente, aquilo acabou comigo. Falei, é isso mesmo, sabe, se as coisas não forem gostosas, eu nunca vou aprender, tanto que o meu lema é o seguinte, 'ler e escrever, tem que ter prazer'".*

E como nos ensina Schwartz (2003, p. 25-26), "aproximar uma situação de trabalho como uma 'história' nos conduz a tocar com o dedo naquilo que o trabalho nos engaja e nos custa, porque ele nos obriga sempre, mais ou menos, a criar, a inventar e, por isso mesmo, a nos re-inventar".

*"Eu aprendi que o ser humano é corpo e alma, não tem jeito de eu separa o Vitor da casa dele, do Vitor da minha sala. Se ele está com algum problema, e aí se ele não aprender a ler, a culpa é minha? Tudo que acontece aqui na escola, a culpa é só minha? Ou o mérito é só meu? Entendeu? Porque o mérito não é meu. Quando você fala assim, fulano aprendeu a ler comigo, não foi comigo, né? Tem outros incentivos, a família... Então, eu tento fazer o melhor que eu posso dentro da sala tentando entender um pouco daquela criança que está ali comigo, porque eu entendo, tem dia que a gente quer colinho, mas tem dia que eu preciso que alguém vire para mim e fale assim, 'Não, não faça isso'".*

Saberes 'encarnados', que vem á tona para direcionar a atividade, dando a ela singularidade. É na ação, no ato, na aula, que o professor faz uso desse patrimônio, gerindo as variabilidades, e tornando o trabalho vivível.

*"Eu tenho que rebolar mesmo. Eu me visto de ratinha, faço teatro. Se não for assim não vai. E essas coisas a gente aprende mesmo é na vida".*

*"Eu ensino: a letrinha troca de roupa... ela tem roupa de dormir, aquela mais feinha, e tem roupa de ir na festa. A Escola Plural não permite que a gente ensine a*

*letra cursiva no mesmo ano que a letra de forma. Dizem que é muita informação de uma vez só. Só que a gente, que já tá na sala de aula há muitos anos, acumula experiência... Eu posso dizer de carteirinha que assim tem dado certo”.*

É no presente das obrigações que a atividade industriosa deve gerir o encontro dos objetivos a alcançar e dos instrumentos disponíveis para tal.

Diante das normas antecedentes de todos os tipos, todas mais ou menos indispensáveis, mas todas parcialmente ‘inacabadas’, a atividade de trabalho, individual e coletivamente, deve – e esta é uma obrigação à qual ninguém pode se subtrair – dar-se normas de tratamento aqui e agora. E então, ao mesmo tempo, ‘fazer história’, e produzir formas originais de saber para efetuar este tratamento. Toda ‘aplicação’ de princípios técnico-científicos é sempre, mais ou menos, uma ‘dramática do uso de si’, situada entre estas normas antecedentes e a necessidade de dar-se a si mesmo normas, aí onde as primeiras são ‘inacabadas’ (SCHWARTZ, 2003, p. 26).

Os imprevistos põem a prova a experiência acumulada, e mesmo onde pareça haver uma única saída, ou já mais nenhuma, a capacidade inventiva, inerente ao humano (CANGUILHEM, 2002) entra em cena, construindo outras alternativas. É este patrimônio singular que se coloca em ação nas atividades, que podem fornecer os possíveis dentro da situação, explorando a ‘reservas de alternativas’. É por isso que Schwartz falará de meio que propõe, mas não impõe.

*“Inventa é na hora. O negócio explode minha filha, não tem muito tempo pra pensar não”.*

*“Você fica pensando assim, será que eu estou no caminho certo? Será que eu não tenho que sistematizar mais? Será que eu não tenho que cobrar mais? (...) E a gente só sabe se for pelos erros e acertos, sabe, eu vou tentando fazer o que é melhor. E nenhuma turma é igual a outra turma. Uma coisa que funcionou pode não funcionar pra outra turma”.*

É preciso, no aqui e agora, se haver com as normas, com a situação singular, com o que se espera, com o que é possível. As arbitragens entre os procedimentos e os imprevistos inerentes às particularidades de cada situação resistem, portanto, às delimitações protocolares. São condutas que demandam uma mobilização subjetiva

criadora e inventiva em uma situação real de trabalho. Essa inteligência inscrita no corpo e no pensamento se engaja na relação que se tem com o trabalho.

*“Não adianta eu pegar um texto que não faz parte da vida desse aluno... eu ri demais da Ednéia<sup>67</sup> ontem, porque a Ilma pegou um texto de jornal e falou assim, ‘Ah, eu peguei aqui a sinopse da novela que fala que não sei quem vai ser preso, da novela das sete, estou recortando aqui e vou mostrar pros alunos’. Aí a Ednéia falou, ‘Criança assiste novela, mas eu não. Eles têm que ler o que está no livro’. Aí a Vilma falou, ‘Sei. Tá bom. Mas eles não querem ler o que tá no livro. E eu, o que eu quero é que eles leiam, não importa o que eles vão ler.’”*

*“Sabe porquê que eu faço isso? Porque a palavra pulo, não significa nada. Então na hora de ditar o ‘pulo’, eu pulo a poça. Ela é uma palavra que não significa nada, como é que eu vou aprender uma coisa que não tem nenhuma referência pra mim. É a história do tijolo... do Paulo Freire. Não adianta pegar um tijolo, porque tijolo para eles não faz diferença nenhuma. Teve um ano que eu ensinei um menino a ler escrevendo palavrão (‘p’ de p., ‘c’ de c., ‘b’ de b.), porque aí ele entendia as coisas, até ele entender o que estava... b., era assim. Nossa, foi um sofrimento para mim, menina, mas era a única coisa que ele sabia falar. Mas ele aprendeu.. Depois eu comecei com outras palavras. Aquilo era o que ele entendia, aquilo para ele tinha sentido, mesmo que ele não soubesse o que queria dizer. Por isso é que eu pulo a poça, para ver se o ‘pulo’ tem pelo menos um pouquinho mais de sentido”.*

Os valores orientam os saberes, formam saberes, orientam o sujeito na ação. Por isso “eles não podem se desenvolver na neutralidade, assim como nós não podemos ser neutros quando fazemos nossa própria história” (SCHWARTZ, 2003, p. 27). Para dar conta das lacunas das normas, é preciso inventar, trabalhar de outro modo. E essa invenção se dá em função de valores, singulares e históricos. Num combinado de experiências e saberes, inventa-se, escolhe-se tal ou qual direção, mostrando a dimensão política do trabalho.

---

<sup>67</sup> Nome fictício.

*“Eu não faço greve mais. Fiz muito tempo. Agora é uma escolha minha. (...) Porque o menino vem pra cá pra merendar. Quando está em greve o menino fica em casa... perde a comida. Greve acabou pra mim. E não é por minha causa não. Pra mim é mais cômodo. É por causa dos meninos. Eu acho um pecado. Tem menino aqui que almoça, ele faz uma refeição aqui, e ele só vai fazer a outra no outro dia. Isso porque eu já peguei no uniforme de menino, que falava ‘meu estômago está doendo’ e que você enfiava a mão e não tinha nada no estômago. Então assim, é minha concepção, faço isso porque eu quero, porque eu gosto, não porque eu ache que é bonito fazer, pra aparecer, não”.*

*“A escola mudou o papel dela mesmo. É social, não tem jeito mais não. (...) Preparar para o mercado? Que mercado? Preparar não sei para que? Nós estamos vivendo um dia após o outro. E se a gente não formar pessoas, se a gente não colocar pessoas com coração, com alma, nesse mundo... eu não sei como é que vai ser não. Nós vamos é continuar sem mercado, sem nada, achando graça de gente matando gente. É esse o mundo que eu quero para o meu neto? Porque agora minha filha já está aí. E é esse profissional que eu quero que a minha filha cresça? Forme? Não posso não. Eu não posso! Eu sou gente”.*

A cada situação na escola, uma escolha. Aderir à greve, com tudo que ela implica, ou não? Ensinar letra cursiva ao mesmo tempo da letra de forma, transgredindo a norma, ou não? Ensinar a ler pelo livro ou pelo que toca aquele alunado, mesmo que o que lhe toque seja “renegado” pelas normas escolares? Cada escolha um risco, pois fracassos são possíveis. Daí o sofrimento no trabalho.

*“O Vítor é diferente de tudo. Se você olha pra ele e não sabe, você não diz que ele faz aquilo tudo. E o pior é que ele tá fazendo pra te provocar o tempo inteiro. Olha... vou te dizer uma coisa... eu já não sei mais o que fazer... eu já tentei de tudo... Eu já tentei ser brava, eu já tentei ser carinhosa, eu já tentei colocar de castigo... eu já tentei tudo. Semana passada tudo que ele fazia de errado eu ia lá e dava um abraço. ‘Vem cá. Deixa eu te dar um abraço. Pra ver se eu te passo alguma coisa boa’. Eu podia deixar pra lá, mas eu não consigo. E aí eu sofro, mas eu sofro tanto”.*

*“Tem hora que você tem, por exemplo, hoje eu falei com ele assim, eu não estou te pedindo, eu estou mandando você sentar; agora não estou pedindo mais, a minha paciência já esgotou”.*

*“E sabe o que me deixa sem dormir? A gente não tem garantia de nada. Esse menino vai voltar pra casa, e lá tem tudo o que a gente sabe que tem, ou falta tudo o que a gente sabe que falta. E não sei se ele mudar de escola eles vão olhar pra ele com essa preocupação, sabe? Não sei nem se no próximo ciclo, aqui mesmo nessa escola, vão dar atenção que ele precisa, sabe? Nossa, menina, vou te contar um negócio, viu? Por isso que tem gente que pergunta mesmo: ‘Pra que? Pra que tanto esforço, tanto trabalho?’. Cê tá me entendendo?”*

O campo dos valores atravessa o campo do fazer, da atividade. Valores que estão para além da importância dada ao trabalho mercantil. Os valores mercantis se confrontam com valores ‘sem dimensão’, numa dialética necessária para não mutilarmos o trabalho da complexidade que o mesmo representa. Não considerar essas circulações, seria empobrecer os horizontes atuais, as potencialidades de emancipação em relação ao pólo exclusivo da regulação pelo lucro e o cálculo monetário.

Quanto vale o trabalho na escola? Em dinheiro? Há quem diga que pouco. Há quem diga que não tem preço. Valores que, numa dramática, compõem diferentes implicações. Uns demandam que o produto saia conforme o combinado. Outros entendem que a previsibilidade não abarca a variabilidade do processo de trabalho, e que é nos engasgos que irrompe a criação de outros modos.

O cotidiano da escola é um campo de forças em luta, sossego e desassossego. “Os rancos surdos estão nas entrelinhas das proposições dos planos pedagógicos e no fazer cotidiano” (HECKERT, 2004b, p. 273). Práticas que escapam à obediência cega das prescrições mostram que há valores ali engajados que dizem de uma vontade de potência, que atravessa as margens dos protocolos. Os professores inventam e reinventam suas maletas de trabalho.

Por mais que se tente aderir aos planejamentos curriculares, os valores sem dimensão entram em cena, e incomodam, inquietam. O patrimônio acumulado – experiência pura, transcrita em saberes e valores – chama à problematização do que já parece natural.

*“Olha, eu fico pensando muito nisso. Agora estamos lá no projeto da peteca, tem coisa mais chata do que uma peteca? (risos) Não tem graça nenhuma, não tem motivação nenhuma. Quando você está numa roça, onde você não tem brinquedo, a peteca tem uma alma, mas aqui ela não tem. Essa peteca não serve para nada, diante de um computador uma peteca não é nada, porque não tem vida. Nem que eu bata na bunda dela, igual diz, a gente bate na bundinha e ela sobre e desce, acabou. Eu fico, ‘Gente, que saco essa peteca, história chata dessa peteca’. A peteca da Pereca, ninguém chama Pereca, né? A peteca da Pereca que cai na careca do vovô. Qual avô hoje que brinca com menino, e que ‘se ganha uma petecada dá risada’? Não tem isso, não tem”.*

Escolhas e ponderações, em situações que não são fáceis, mostram o drama vivido diante da norma. A norma não vem necessariamente de uma instância governamental ou burocrática. Normas são, inclusive, construídas pelo coletivo de trabalho no qual se está inserido. E aí, mesmo discordante, o professor recebe-as como algo que ele não criou, algo acordado, que possui regras próprias. Como se haver com isso quando os valores e saberes inscritos no corpo-si apontam para outro caminhos?

*“Aí eu colori peteca, montei peteca, só não fiz uma peteca com eles porque eu não consegui a palha do milho... Porque eu queria fazer com a palha, não queria fazer de papel ou de pano. Consegui algumas penas de galinha. Até procurei um texto, achei um texto de como surgiu a peteca para contar, mas isso é só um click, alguma coisa, não é uma coisa que ‘Ó!’. Eu trouxe peteca, construí peteca, uma rosa, uma verde, eles brincaram com a peteca, tiraram foto com a peteca (risos). Mas, não teve aquele assim, “Nossa, eu amei brincar de peteca”. Se fosse uma corda eu acho que teria muito mais envolvimento do que a peteca. Com a bola você pode inventar, é outra história, né? A corda serve para pular, para amarrar, serve para puxar, para um tanto de coisas, a*

*peteca não dá para nada, ainda bem que a peteca acaba hoje, eu estou louca para a peteca acabar”.*

Essa inquietação de alguns professores diante do que não possui liga com a singularidade daquela escola, daquele alunado, é a mesma inquietação que faz com que a aula, nessa escola extrapole a sala. A sala de aula é apenas um dos espaços onde se instaura o processo de aprendizagem. A concepção de educação que a escola carrega consigo exige que as paredes da sala não sejam os limites da relação de ensino.

A postura da escola em suas formulações, em seus projetos, tem consonância com seu olhar sobre as atividades sociais, econômicas, técnicas e humanas. A forma que a escola lida com a dramática ‘mercado x cidadania’, no que se refere à formação de seu alunado, repercute em suas escolhas curriculares e metodológicas.

Não queremos pontuar que os conteúdos devam ser desconsiderados ou ter pouco peso nas propostas escolares. Não nos utilizamos, inclusive, do termo “conteúdo” como referência exclusiva aos conhecimentos disciplinares. Ao contrário, entendemos a educação como formação integral do sujeito, e por isso consideramos conteúdo de aprendizagem todo aquele que possibilita o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. E por isso, pautados nessa concepção, acreditamos que devam estar explicitados no currículo de toda escola os vários conteúdos que envolvem o processo de desenvolvimento singular do aluno como sujeito sócio-cultural (Função Social da Escola, 2005).

Considerando que diante das normas é possível sempre haver reconfigurações, que homens e mulheres não cessam suas criações, sobre o que podem, nas situações de trabalho, “se temos um pouco esse olhar, (...) então não ensinaremos da maneira de sempre” (SCHWARTZ, 2001, p. 17).

Schwartz nos alerta para a necessidade de trazer para o ensino uma dimensão de apelo à criação. É necessário formar alunos de maneira diferente das propostas em vigor que preparam os jovens para serem em sistemas fechados, em conjuntos de normas nas quais o trabalho não muda.

Se, ao contrário, eles são formados com a idéia de que a atividade de trabalho exigirá sempre algo novo deles, que têm que fazer escolhas e julgamentos, em

situações que não são fáceis, então eu penso que os jovens terão uma escuta diferente e que talvez o 'clima' do ensino e da classe poderá sem dúvida ser diferente (SCHWARTZ, 2001, p. 17).

#### A escola mostra-se atrelada à defesa do autor:

Para além do que ensina o vestibular, nosso compromisso é a formação da cidadania, e isso exige que se tenha uma compreensão mais intensa da realidade. Pensar uma escola que fica presa ao atendimento de construção de competências para o mercado, é optar por um currículo restrito às escolhas neoliberais, que sabemos, passam a anos luz daquelas vividas pelos nossos alunos. Por isso, pautam as nossas ações a questão da cidadania, de um projeto de sociedade (Função Social da Escola, 2005).

A escola sempre teve como norte a idéia de que as práticas escolares precisam ser estreitamente vinculadas ao grupo para qual elas se direcionam, levando em conta as especificidades do grupo e conseqüentemente as relações que essas práticas pretendem privilegiar. A concepção de educação que ela construiu ao longo de sua história exigiu uma metodologia de ensino que não fosse restrita nem às portas da sala de aula, nem aos muros da escola.

O primeiro documento da escola, o PPP de 1993, já defendia a idéia de que a experiência escolar é um espaço de formação humana ampla e não apenas de transmissão de conteúdos. E que por isso é importante a articulação entre os projetos que a escola oferece e as experiências dos alunos, no sentido de possibilitar a ampliação dessas experiências de forma significativa.

A questão da cidadania, que passou a configurar-se como eixo norteador da Escola Plural, já era princípio de trabalho da escola desde 92. A introdução do documento (PPP, 1993) aponta a intenção da escola em formar cidadãos, independentemente da classe social a que pertençam. Segundo o documento "a aprendizagem só pode acontecer quando as necessidades dos alunos, seus talentos e os problemas avaliados se tornem a base dos programas de um ensino mais humano".

Em 2002, O *Projeto Conviver*, faz uma avaliação e reflexão do PPP, analisando seus avanços e entraves diante da escola plural, retomando sua intenção inicial e



acrescentando como eixos norteadores, as relações étnico-raciais e a educação ambiental.

Pensando na cidadania efetiva e democrática, a escola tem, desde sua fundação, a proposta pedagógica de 'Construir na diversidade social uma identidade cultural' com seus alunos, onde valores como respeito ao outro e ao ambiente em que vive, a ética, esperança e compromisso sejam constantes em seu ato de educar (Conviver, 2002).

Como já relatado, a escola cresceu e se desenvolveu com o bairro Confisco. Para atender as necessidades reais daquele alunado, e contribuir com a formação de sua identidade, o projeto pedagógico da escola foi construído nessa direção. Algumas estratégias construídas na época: constituição dos ciclos de formação para as antigas primeira e segunda séries, atendimento aos alunos com ritmo diferenciado extraturno (Avanço Pedagógico Paralelo<sup>68</sup>), trabalhos com oficinas pedagógicas (por áreas) e o trabalho com projetos.

Uma perspectiva de educação mais atenta à transformação social de sujeitos excluídos do que à transmissão de conteúdos baseada na construção do conhecimento dentro da perspectiva da evolução/seriação.

A realidade de exclusão e carência da comunidade precisa ser contemplada nos projetos educativos escolares. É no bojo dessa discussão que se insere a iniciativa do corpo docente em suprimir a reprovação de alunos na primeira série de formação já no ano de 1992 (Portifólio, 2006, p. 18).

Após as turbulências causadas pela implantação da Escola Plural em 1995, já tratadas aqui, a escola foi reconfigurando seu PPP, passando a direcioná-lo à cidadania da criança negra, por compreender que a grande maioria de seu alunado se compõe de

---

<sup>68</sup> O Projeto Avanço Pedagógico Paralelo previa a formação de grupos em estágios de conhecimento diferenciado, oferecendo oportunidades de avanço a esses alunos com dificuldades de aprendizagem e também com dificuldade de apreensão de conceitos. O projeto tinha ainda um objetivo implícito: a transformação desse sujeito que evidenciava a sua situação de risco social. Essa abordagem metodológica representou o primeiro passo na busca de novas práticas de educação inclusiva, bem como no reconhecimento à necessidade de construção de novos tempos dentro dos espaços educativos da escola. Basicamente, o projeto se pautava na criação de atividades específicas que estimulassem especialmente o raciocínio lógico-matemático e a linguagem e escrita do aluno (Portifólio, 2006).

negros. Esse reconhecimento levou a escola a construir trabalhos marcantes sobre as diferenças étnico-raciais, expressos por uma seqüência de projetos, principalmente sobre consciência negra, realizados primeiramente por iniciativas individuais de professores e, nos últimos anos, assumidos pelo coletivo da escola.

Tais projetos apontam uma estratégia inclusiva na medida em que problematizam a relação entre a cultura dominante traduzida pela própria cultura escolar e a cultura dos povos negros. Além disso, têm a intenção de trabalhar a construção de novos conhecimentos, como a história e cultura afro-brasileira, e de propor intervenções no sentido de elevar a auto-estima dos alunos, garantir o processo contínuo de aprendizagem e de construção de uma identidade que dialogue com a diversidade cultural (Portifólio, 2006, p. 12).

Foi então, atenta a essas questões étnico-raciais, que a escola transformou a temática em eixo de suas propostas político-pedagógicas. Apesar da construção dos eixos só ter sido sistematizada em 2002, no Projeto Conviver, projetos de cunho racial já existiam na escola desde 1993. O Projeto Consciência Negra permitiu a percepção da herança afro-descendente para o brasileiro, trabalhando questões referentes às lutas de Zumbi dos Palmares. Em 1997, o Projeto de Identidade Cultural deu ênfase à identidade do alunado negro, enfatizando a necessidade de se estabelecer, nos processos educativos, um outro olhar para essas questões.

Os anos iam atravessando a escola e os Projetos configuravam-se em atividades como a produção de redações sobre racismo, debates, palestras com acadêmicos e estudiosos da temática, ligados ao movimento negro, entre outras.

O Café Cultural da Abolição aconteceu em 1998. Um encontro temático que pretendeu oferecer aos professores subsídios teórico-práticos para a abordagem. Além da apresentação de materiais diversos sobre a cultura afro-brasileira e africana, comidas típicas eram oferecidas para degustação.

No Projeto Conviver está contido o Projeto de Educação Ambiental, já que esta temática passou a se configurar como eixo norteador das práticas escolares dessa escola. O Projeto é desenvolvido em parceria com a Superintendência de Limpeza Urbana – SLU, da Prefeitura de Belo Horizonte, que subsidia o trabalho pedagógico

com fitas de vídeo, palestras para professores e funcionários, oficinas de reciclagem e peças teatrais.

A escola parte do pressuposto de que a Educação Ambiental vincula-se diretamente com o exercício da cidadania, já que trata de questões relativas ao 'ambiente humano', o que envolve o trabalho e a busca de soluções para os problemas sociais. Por isso, a escola defende que para que a Educação ambiental possa atuar na formação da cidadania, é necessário que a se trabalhe para além da transmissão de informações, sendo preciso que as ações e os projetos voltem-se para o trabalho com a formação de atitudes, valores, o desenvolvimento de habilidades e procedimentos que permitam aos alunos uma atuação efetiva e um comprometimento com a vida e o bem estar de cada um e da comunidade. (Conviver, 2002)

Com o objetivo de ater-se a questões relativas ao ambiente onde está inserida a escola, os projetos construídos com base nesse eixo, envolvem o trabalho e a busca de soluções para os problemas sociais da comunidade e da Bacia da Pampulha, onde, geograficamente, a escola está situada. Atenta aos problemas que circundam a escola, no tocante à temática, algumas questões têm tratamento especial no projeto: coleta seletiva, medidas para evitar desperdícios, manutenção da limpeza escolar, reciclagem e aproveitamento de materiais, higiene e cuidados com o corpo, prevenção de doenças vinculadas à falta de higiene.

A participação ativa nas atividades relacionadas à melhoria das condições ambientais da escola e da comunidade é bastante estimulada pelas ações do projeto. A metodologia utilizada precisa, então, na visão da escola, contribuir com a criação de novas posturas e maneiras de atuação na vida, e para isso é necessário que as estratégias utilizadas façam dialogar o que se estuda e se discute com o que acontece de fato na comunidade, em termos de problemas ambientais. O problema precisa estar aos olhos dos alunos para que eles se envolvam de fato na transformação do meio, sentindo-se sujeito ativo no processo de mudança da comunidade onde está inserido. Para isto, a escola desenvolve ações em parceria com a comunidade e outras instituições ligadas à temática.

A recuperação de uma nascente aos arredores da escola configurou-se como uma das maiores conquistas da escola no que se refere à questão ambiental. A nascente passou a ser patrimônio da escola, que promove cuidados periódicos e atividades para conscientização da comunidade, fazendo uso de um rico material produzido sobre a importância da nascente para o Confisco. Outras ações somam-se a essa nas atividades propostas sobre a questão ambiental: plantio de árvores, mutirões de limpeza, passeatas ecológicas, oficinas de educação ambiental, dentre outras, com o objetivo de promover aos alunos vivência e sensibilidade em relação ao meio ambiente.

Faz-se importante afirmar a tentativa de construir ações interdisciplinares nos projetos vinculados aos eixos norteadores. Na educação ambiental, por exemplo, os conteúdos de meio-ambiente se integram nas áreas de estudo, de modo a impregnar toda a prática educativa (Conviver, 2002). As áreas de ciências naturais, história e geografia, por sua própria natureza, são as principais parceiras no desenvolvimento dos objetivos propostos. As áreas de português, matemática, artes e educação física contribuem oferecendo conhecimentos básicos para a condução do processo de construção do conhecimento sobre meio-ambiente.

Uma marca da escola no que se refere à metodologia para assegurar os objetivos propostos pelos projetos, que são referentes aos eixos norteadores, são as visitas técnico-educacionais. O Seminário Construindo a Paz em Parceria<sup>69</sup>, realizado em 2002, tinha como proposta a ampliação do trabalho de interlocução e parceria com os movimentos sociais, instituições e moradores do bairro. A escola viu nas parcerias a oportunidade de possibilitar maior acesso dos alunos a novos conhecimentos, e então, as visitas a museus, teatros, cinemas, instituições vinculadas aos projetos, bem como as viagens à cidades históricas passou a se configurar como item integrante e importante na formação dos alunos.

---

<sup>69</sup> Nesse seminário, realizado nos dias 27 e 28 de junho de 2002, as lideranças presentes (Conselhos Tutelares, Posto de Saúde, Curumim Salesiano, Programa Bolsa Escola, Polícia Militar...) puderam discutir com a comunidade escolar a questão da violência e também apontar soluções possíveis. O seminário discutiu o papel da escola, o papel da família, a função das redes sociais no enfrentamento das questões de violência e risco social e esclarecimentos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. O próprio seminário foi organizado tendo uma rede de parceiros. (Portifólio, 2006).

A escola desde então vem tornando-se reconhecida na rede municipal de Belo Horizonte pelas viagens que promove aos alunos. No ano de 2006, alguns locais ‘visitados’ pelos alunos no estado de Minas Gerais: Tiradentes, Ouro Preto, Diamantina, Sabará, São João Del Rei, Comunidade quilombola – Serra da Cipó, Gruta de Maquine, Caraça, etc. Em outras regiões do país: Parati – RJ, Brasília – DF, Vila Velha – ES.

É preciso, contudo, trazer à tona os impasses que permeiam a sustentação desse renome. Primeiramente, faz-se importante evidenciar o quanto a escola defende-se, a nosso ver, com segurança e embasamento, dos julgamentos externos que apontam as viagens como passeios, turismo. Todas as viagens estão ancoradas aos projetos da escola, possuindo rigor metodológico e planejamento, embasados nos objetivos a serem alcançados pela escola. As visitas contemplam as idades dos alunos, o interesse e o ciclo que estão inseridos.

Uma escolha ousada como a de compor o currículo com número tão elevado de viagens, ecoa em posturas tanto de prestígio quanto de negação ou desconfiança. Mas a riqueza dos projetos construídos pela escola é fator de sustentação dessa escolha.

Em conversa sobre o mérito da escola em manter essa postura e conseguir construir uma proposta pedagógica tão voltada às questões culturais de seu alunado, uma resposta ponderada da coordenação: *“É, mas nem tudo são flores”*. Compondo novamente a dramática vivida na escola, as opiniões e implicações quanto às viagens não são unânimes, nos lembrando a multiplicidade de histórias, valores e saberes que circundam as ações humanas. Para uns novamente a justificativa do trabalho extra e desnecessário, para outros uma *“Vontade de aparecer!”*. Há ainda os que se preocupam com a dialética ‘conteúdo x cidadania’, afirmando o drama vivido diante da exigência, da norma, e do comprometimento social e político.

*“Sabe qual o problema dessa escola? Essa escola é uma escola que tem um nome a zelar, né? E aí o pessoal, por questões egóicas mesmo, custe o que custar quer manter esse nome. E aí quase se mata. Morre, mas tem que sair, tem que viajar, sabe? Tem que mostrar serviço, tem que mostrar beleza. Parece que é tudo em prol de uma imagem. E tem outras coisas pra se preocupar também, né?”*

*“Porque assim, tem um grupo mais centrado, mas tem o grupo do oba-oba. Tem sim, aqui nessa escola tem o grupo do oba-oba. E aí acha ótimo ter passeio. Sabe? Eu fico meio preocupada com isso. Ah... eu fico”.*

Ciente dessas contradições no grupo, a coordenação aponta para a necessidade do espaço coletivo freqüente em uma escola com práticas tão inovadoras e ousadas. E mostra que mesmo apesar das diferenças, os ‘combinados’ precisam ser garantidos, assim como na relação professor-aluno. Os destinos das viagens e as interlocuções com as áreas, conteúdos e projetos são acordados coletivamente. A coordenação se vê no drama de sustentar as decisões coletivas e administrar as contradições.

*“A minha função aqui é que se foi por acordo coletivo, então nós vamos cumprir, né? Porque senão vira... né? Então, inclusive isso tá na avaliação dos próprios professores, você vai ver: que os acordos coletivos sejam cumpridos. Elas mesmas cobram isso. Então se você não ficar em cima, né... se o grupo concordou, nós vamos cumprir. Isso (referindo-se às viagens) é demanda coletiva, porque é importante pro aluno”.*

Brigar pelo coletivo e defender os princípios da escola: drama a ser vivido cotidianamente. A coordenação possui papel e mérito reconhecido na escola e fora dela, mas o custo desse embate permanente é visível, deixando evidente um grau de implicação que faz apostar na escola e querer fazer diferença na vida daqueles alunos.

*“Eu fico tensa, eu fico nervosa... Agora, se é importante pra esse menino ampliar o referencial de mundo, ter interlocução com outros espaços, aprender uma convivência, construir novos valores, então infelizmente eu, aqui dentro, tenho que ter essa postura”.*

Trabalhar é colocar à prova do real seus próprios limites, suas próprias capacidades, pois é assumir um risco. Uma ‘dramatiquè do uso de si’. Ainda referindo-se às viagens, os riscos assumidos mostram que as arbitragens na atividade se referem às emoções, mas, sobretudo, aos debates de valores.

*“Agora, é um acordo coletivo. Você tem que estar sempre coordenando o coletivo, os eixos que essa escola defende, a função dessa escola, o quê que essa escola se propõe, os eixos que ela tem elencados... porque, por exemplo, quando essa escola começou a trabalhar com educação ambiental eu não queria, aí me mandaram ir pra reunião. ‘Você tá na coordenação, você vai’ Eu não queria, mas eu fui. Agora, quando eu começo uma coisa eu vou até o fim. Aí eu comecei a entender de bicho, de árvore... eu não queria... eu queria ficar lá no gabinete, pesquisando alfabetização, eu gosto é disso. Eu não tenho prazer em descer a nascente com índio. Agora, eu descobri que tem outros valores, que a educação tem que ser mais global, e que a alfabetização tem que passar por aí também, então você tem que ampliar inclusive a sua concepção de educação”.*

E a essa concepção de educação diferenciada é que gostaríamos de lançar luzes. Uma educação que não passa pelo viés de uma cultura livresca. “Ampliar referencial de mundo”, “ter interlocução com outras culturas”, pistas de uma educação que se dá no encontro, que está para além dos muros da escola, em outros tempos, espaços. Concepção construída em curso, nos embates de normas e valores que compõem o trabalho e o coletivo. Uma educação que não se esquivava dos riscos inerentes à atividade.

A cada viagem esses riscos ficam evidentes nos olhares e gestos das professoras. Dinâmica intensa na preparação. Atividade que demanda tempo, esforço, dinheiro. É preciso checar o ônibus, acertar os documentos, fazer os combinados.

*“Sem os combinados ninguém sai daqui”.*

*“Cansa só de lembrar”.*

Investimento de emoções, mas principalmente de valores e saberes. Trabalhar, gerir, vai precisamente pôr à prova esta dramática (Schwartz, 2004c). Gerir desloca-se sobre uma multiplicidade de registros: gestão de eventualidades, gestão de riscos, de normas, de tempos, de si. Como fazer uso de si, tornando compatíveis gestões tão heterogêneas? (*ibidem*).

Adrenalina, medo, prontidão. Ingredientes somam-se a cada vez que o ônibus estaciona no portão da escola.

*“Ah, não tem jeito, um medinho sempre dá, né?”*

*“Ah, ó, seja o que Deus quiser”.*

*“Toda vez é essa mesma coisa... a gente já começa a viagem cansada. Credo! É muita coisa”.*

E a euforia também acomete os ânimos dos alunos. E o medo dos professores soma-se ao desejo de garantia de controle, tentando conter a intensidade dos movimentos dos alunos.

*“Fulano, pode ir sentar lá na frente. Bem pertinho de mim. Hoje você vai ver”.*

*“Ô moço, não tem jeito de fechar as janelas do trem não? Porque esses meninos, eles são terríveis. Eu é que sei”.*

A cada retorno, a sensação de dever cumprido desmancha o olhar endurecido da prescrição.

*“Foi ótimo, como sempre”.*

*“Ah, é bom, né? Você poder proporcionar a esses meninos ver tanta coisa diferente, né? Você vai vendo os olhinhos brilhando assim... é bom!”.*

*“Ah, sempre dá uma coisinha ou outra, mas menino é assim mesmo, né? Se não for assim, alguma coisa tá estranha (risos)”.*

E a escola caminha apostando nos riscos que as viagens trazem consigo. Defendendo uma educação ancorada à cidadania, à ampliação cultural, e à convivência com a diferença, a escola vai gerindo valores, coletivos, normas, atenta ao que escapa,



pois é isso que dá a dimensão inventiva e criadora da vida, já que ninguém pode trancar a atividade em uma moldura, por mais sedutora que ela seja. A invenção e a disposição para os riscos que a vida possui, faz apostar sempre. E há quem diga pelos corredores: *“Ano que vem nós vamos pra África!”*.

## 6. A ênfase quem dá é a gente

A questão da avaliação foi um dos eixos de trabalho da Secretaria de Educação no ano de 2006. Em documento<sup>70</sup>, elaborado no início da implantação da Escola Plural, está registrada a necessidade de uma concepção de avaliação colada à nova proposta político-pedagógica em questão. A concepção defendida aponta para uma avaliação que seja contínua, dinâmica e investigativa (SMED, 1996). Contínua na medida em que “é permanente no processo de aprendizagem do aluno, levantando seu desenvolvimento através de avanços, dificuldades e possibilidades”. Dinâmica, pois “utiliza diferentes instrumentos e na reflexão dos seus resultados inclui a participação dos alunos, dos pais e de outros profissionais”. E investigativa já que “visa levantar e mapear dados para a compreensão do processo de aprendizagem do aluno e oferecer subsídios para os profissionais refletirem sobre a prática pedagógica que realizam” (*ibidem*).

A discussão, incitada pelos acompanhantes da Secretaria, sobre a retenção e sobre os processos de avaliação sistêmica que vêm sendo implementados, provocou discussões polêmicas e exaltadas na escola. Ora no coletivo, ora nos corredores, ficava evidente a tensão em torno da norma. Uns preocupados, outros irritados, uns ponderados, outros inconformados.

*“Calma gente, vamos ouvir o que eles têm pra dizer. Vamos esperar os resultados”.*

*“Diz que o professor tem autonomia, que pode flexibilizar o pedagógico, mas o conteúdo continua do mesmo tamanho, e a pressão cada vez maior, e o tempo, cada vez menor, porque tem que inovar, tem que inovar, tem que fazer atividade diferente... Lindo, tudo muito inovador, e na hora da avaliação? Prova! E que prova, hein?”.*

*“Olha, eu to me sentindo meio que remando contra a maré. A gente vive aqui falando, defendendo uma concepção de educação que não é a mercadológica, que é*

---

<sup>70</sup> Cadernos Escola Plural 4 – Avaliação dos processos formadores dos educandos (SMED-PBH, 1996).

*formação de cidadania, formação de valores... mas na hora de avaliar, a gente avalia pro mercado. Cê vai, vai e morre na praia”.*

A escola, de modo geral, temerosa pelos resultados dos instrumentos avaliativos<sup>71</sup>, colocava em xeque suas próprias escolhas.

*“Pois é, né? A gente se ancora na proposta da Escola Plural pra fazer uma educação diferente, mas eles avaliam é conteúdo”.*

*“Tá falando lá no nosso texto, que está sendo construído, o da Função Social da Escola, tá falando lá que a nossa escolha, uma escolha política, inclusive, é a formação do cidadão, uma formação de vida. E aí vem o mecanismo de avaliação de fora e avalia o quê? O mercado. Olha, dá vontade de desistir, viu?”*

Entram em jogo, na discussão sobre a avaliação, as normas, as vindas de cima, as construídas coletivamente. Professores que acreditam numa educação que se dá pelo lado afetivo, que só acontece com uma aproximação com a sociedade, que precisa se firmar pelo viés cultural, que se atenta às experiências e aos projetos de vida de seu alunado... vivem o drama de ter que se haver com normas externas, que vão de encontro a esse patrimônio.

*“Gente, isso é pecado. Esse teste tem que ser feito pela professora. Eu conheço cada coisa dos meus alunos, uma dificuldade a mais, eu sei quando o menino não tá bem... você conhece o dia-a-dia do menino”.*

*“E se dá uma crise de timidez e ele não lê, vai reter? Gente, isso traumatiza. Avalia depois a auto-estima dessa criança. Aí retém e vem perguntar: Quem é a professora dele? Vocês ficam aí falando de mim, o suporte afetivo é fundamental pro menino aprender a ler”.*

---

<sup>71</sup> As avaliações sistêmicas as quais o texto se refere, e que a escola participou, são o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, SIMAVE (2002, 2003) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, ANRESC (2005), que avaliaram o desempenho escolar dos alunos da metade do 2º ciclo, do final do 3º ciclo e do final do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática.

*“Eu falei com ela. Você é louca? Quem te falou que você não sabe ler? Sabe sim. Lê aí pra mim. Chamei a mãe dela. Acho um desperdício. Ela é ótima em matemática. Gente, se o menino está alfabetizado, mesmo silabando, não tem motivo pra ele ser retido. Ainda mais numa prova que nem foi a professora que aplicou. É um absurdo! Tinha que rever isso gente. Não consigo entender isso de que ‘legalmente não podemos fazer nada’. Tem que fazer alguma coisa gente”.*

A Secretaria mostra um lado diferente do processo. Levantamento dos alunos retidos, discussão sobre retenção nas escolas, avaliação censitária, portfólio... várias ações foram implementadas na tentativa de contra-balancear a normatividade dos mecanismos de avaliação externos (SIMAVE e Prova Brasil).

*“A gente também tem uma certa crítica, né, a esse modelo de avaliação... sistêmica, né? Ele se opõe ao modelo de avaliação que a gente defende, que é uma avaliação continuada, uma avaliação processual...”.*

A questão da autonomia e do trabalho em rede é argumento forte da PBH, na discussão sobre os mecanismos de avaliação implementados e sobre a queixa dos professores da escola.

*“A Secretaria também ela não é uma ilha, né? Belo Horizonte não é uma ilha. Nós fazemos parte de um sistema maior de educação, que está ligada ao governo federal, que é a educação do país, não é a educação de Belo Horizonte. Então a avaliação da secretaria foi de que ela não poderia, sobre o nome de fazer uma escola diferente, uma escola centrada no sujeito e não no conteúdo... mas ela também tem que se haver com os processos de aprendizagem dos alunos. E nesse momento, no país o modelo de avaliação de sistema é esse, então a gente teve que aderir a este modelo, porque a gente não construiu ainda no país um modelo de avaliação mais próximo, com uma concepção mais próxima da concepção da escola plural, da concepção de avaliação que a gente tem. Então, por outro lado, você não pode negar-se, politicamente. Parece que você não quer passar por uma avaliação, né?”.*

Normas políticas, educacionais, econômicas tem que se haver com um projeto diferenciado de educação. Gerir a atividade é tratar da multiplicidade que lhe é inerente, da hierarquização dos gestos e atos, num drama entre o que é demandado e o que é possível de ser renormalizado.

Percebe-se também que o uso das avaliações sistêmicas se configura, muitas vezes, como estratégia para firmar o Programa Escola Plural junto a sociedade. Questões político-partidárias a parte, argumenta-se que a comunidade não compreende o programa e a questão da não reprovação, e que essa avaliação repercute em um julgamento de uma educação de baixa qualidade. A escola responde a essa justificativa: *“Eu não agüento esse argumento de que o povo não entende a Escola Plural, que o povo só acha bom quando tem prova e reprovação. Então pro povo ‘burrinho’ achar a escola plural uma coisa boa, a gente mostra que tem prova, e na hora da eleição todo mundo fica feliz. É assim?”*

Muitos na escola reconhecem o esforço da SMED em construir contra-pesos na hora de expor os resultados. Os acompanhantes da escola, em reunião coletiva<sup>72</sup>, fizeram uma apresentação sobre os índices e ponderaram insistentemente a necessidade de considerar as particularidades do alunado da escola e que instrumentos como o Portifólio serviriam para essa análise mais ampla. Chamam os professores a usar a avaliação como instrumento formativo e não como um rótulo

*“A gente precisa defender que nós estamos preocupados com o conhecimento, com a aprendizagem dos meninos, mas... e aí vamos nos submeter a avaliação dessa maneira, só que Belo Horizonte cuidou da maneira de lidar com essa avaliação. Então você pode fazer uma comparação de que em outros lugares a avaliação é feita, manda o resultado pra escola, e aí? Nada às vezes acontece com esse resultado. Né? E você*

---

<sup>72</sup> A equipe de acompanhantes da escola entregaram e apresentaram, nesse dia, uma apostila, “Contribuições do Game para a análise dos resultados do SIMAVE e ANRESC/Prova Brasil” que serviria para subsidiar a discussão sobre os índices alcançados pela escola. Consta no documento: “A equipe do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) fez um esforço para sistematizar e contextualizar os resultados das avaliações sistêmicas, realizando algumas reflexões necessárias para o entendimento das variáveis relacionadas com o desempenho cognitivo do conjunto de alunos de sua escola”. Um documento elaborado para cada escola, considerando, em relação ao desempenho escolar, o NSE – Nível Sócio-Econômico do alunado e alguns fatores extra-escolares (gênero e raça).

*viu que a gente tem feito um esforço de fazer uma análise desse resultado, desse resultado dizer algo pra escola, né? Então dizer, 'olha como é que tá o desempenho em matemática?', não tá satisfatório nosso desempenho. O quê que nós vamos fazer pro nosso desempenho ficar satisfatório? Reconhecendo que aqui tem esse alunado vulnerável, sem, né, muitas condições de vida, sem muito acesso a leitura e escrita, né... tanto que a gente teve um cruzamento de dados, com os resultados de prova Brasil, com as questões de nível sócio-econômico da escola, questões de gênero e raça, de etnia, né, que tem a ver com o resultado. Tá claro que a questão sócio-econômica e a questão de etnia, raça, está ligada a desempenho, então isso também está sendo considerado”.*

A escola abre-se a ouvir a argumentação da Prefeitura, mas briga pelo que acredita, e a riqueza desse embate produz análises, processo formativo por excelência.

*“Tá, tem tudo aquilo... nível sócio econômico, vulnerabilidade, muitos alunos de inclusão... mas estamos abaixo da média na aprendizagem. E isso entristece, dá a sensação de que a gente não fez nada”.*

*“Um balde de água fria! To me sentindo um nada! Sabe o que é você se rasgar, gastar dinheiro do seu bolso, ficar noite sem dormir, achar que tá fazendo um, trabalho bacana, que esse menino vai sair daqui uma pessoa melhor... e aí vem esse troço aí e joga a gente lá em baixo. É no fundo do poço mesmo”.*

*“E vou te falar outra coisa, não adianta vir falar que não tem nada a ver com mérito individual, essa história de que é sistêmico, que avalia o sistema... isso pra mim não cola não. A gente sabe que essa avaliação vai ser definidora de uma série de políticas públicas. E aí tem a questão da avaliação por desempenho... pois é. Então tá, só pode comparar a escola com outra que tenha nível sócio-econômico parecido. Tá. Aí compara então (a escola<sup>73</sup>) com a outra do outro lado ali, com o mesmo nível sócio-econômico e que tem um desempenho mais alto. E aí? O professor de lá é melhor?”*

---

<sup>73</sup> Nesse ponto, omitimos o nome da escola por opção já justificada.

*“Quando eu entrei pra rede, a escola municipal era cobiçada. As vagas eram cobiçadíssimas. Hoje não. A escola estadual se sobressaiu, saiu melhor na Prova Brasil. Vagas na Prefeitura estão sobrando. A gente tem visto salas fechando, excedência de professores. É complicado. Eles não aceitam diminuir o número de alunos em sala. Isso diminuiria a excedência, mas não aceitam. E Estado tá com meninos em lista de espera. E nós estamos com sala vazia. E aí?”*

O embate continua. Mostra a dificuldade de se haver com a diversidade de concepções. E mostra também a potência da escola, a capacidade de renormalização que a faz encontrar sempre outras formas possíveis diante das arbitragens do meio. Os valores que estão nas falas dos professores não são só os do trabalho/emprego, são valores de ‘bem comum’, presentes e operantes nas decisões e discussões coletivas, em defesa daquilo que foi possível construir.

O fazer cotidiano nas escolas é, sobretudo, invenção. Diante da imprevisibilidade que demarca a atividade de trabalho, os profissionais que atuam nas escolas criam novas formas de ação, em direção diferente das normas instituídas. Heckert (2004b, p. 55) nos mostra que agir assim “não significa oposição ou reação a uma dada situação ou proposição da qual discordam. Ou ainda, apenas reações a relações hierárquicas que tentam controlar ou subordinar o fazer cotidiano desses profissionais”. Segundo a autora, que se remete às idéias de Zarifian (2003), trata-se de percorrer o eixo de análise que compreende a resistência como re-existência, invenção de outros modos de existência, apontando o exercício da inesgotável potência de ação.

Os conflitos que emergem na implantação e discussão das políticas públicas são, geralmente, abordados como oposição. As análises desses conflitos ficam reduzidas ao binômio ‘adesão versus resistência’. E assim, “as escolas que escolhem alterar seu funcionamento e implantar as alterações propostas e aquelas que se negam a fazê-lo não procedem assim por concordar ou discordar, necessariamente, com o que está sendo proposto; há outros fatores que intervêm nesse processo” (Heckert, 2004b, p. 57).

Os conflitos trazem em seu bojo valores e saberes construídos historicamente. Olhar para as resistências como oposição gratuita às propostas governamentais significa tratá-las de modo reducionista, sem se atentar para toda a complexidade que compõe a atividade de trabalho, à dramática que lhe é inerente.

Os acompanhantes afirmam, na exposição dos índices, diante das indagações dos professores, o quanto a Secretaria de Educação pretende que a avaliação sirva para redirecionamento das práticas. Enfatiza que a avaliação não serve para punir, classificar ou selecionar, e sim para construir novos caminhos para a escola.

Mas os professores não cessam em seus questionamentos, mostrando que o valor embutido nas escolhas que a escola fez em sua história estão engajados numa perspectiva maior que a salarial.

*“A gente vê o empenho desses professores para fazer essa escola plural. E eles querem avaliar esse esforço, esse empenho por prova. Minha preocupação é: nosso esforço, empenho, as discussões que a gente faz, têm chegado aos olhos deles? Não preocupo com abono, com avaliação. Preocupante é se esse empenho, esses projetos que a gente faz são ou serão reconhecidos”.*

A avaliação é temática que merece ponderação em suas análises. Como avaliar valores sem dimensão? Como pensar uma avaliação sem ater-se às normas e às características singulares de cada escola? O que é possível e necessário fazer com aquele alunado? Como gerir a singularidade e enquadrá-la em normas de avaliação generalizantes?

[...] a competência industriosa é uma combinatória problemática de ingredientes heterogêneos que não podem ser todos avaliados nos mesmos moldes, e muito menos ainda quando ela inclui uma dimensão de valor, uma vez que ninguém dispõe de uma escala absoluta de avaliação dos valores (SCHWARTZ, 1998, p. 107).

O trabalho pedagógico na escola é marcado por constantes rearranjos. Em curso, em processo, os projetos e ações são avaliados quanto a sua pertinência e eficácia. Avanços, retrocessos, mudanças necessárias vão compondo a realidade e a



intensidade da escola. Alguns projetos transformam-se em outros, reconfiguram-se, em processo de avaliação contínua e coletiva. Entendendo que cada situação vivida traz consigo particularidades, a escola caminha acompanhando as mudanças sociais.

A questão da retenção tornou-se um foco de ações pedagógicas, após a constatação de que 90% dos alunos da escola não apresentava escolarização prévia (pré-escolar). Foi então formulado o projeto de Alfabetização Contínua, através do qual os alunos não eram reprovados quando ainda em processo de alfabetização. Os professores dos primeiros anos de alfabetização acompanhavam os alunos por dois anos consecutivos, a fim de formar vínculo, já que se partia da concepção da necessidade deste para o processo de ensino. As notas vermelhas no 'boletim' também foram abolidas. A escola trabalhava com anotações em preto e azul, por entender que a anotação em vermelho constrangia e marcava de forma negativa a vida escolar do aluno, uma vez que a nota vermelha adquiriu esse significado na sociedade (Portifólio, 2006).

Percebe-se, então, desde os primeiros anos de funcionamento da escola, a ousadia em propostas que visavam superar as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano escolar, sendo a repetência uma delas. A escola defende, já em seu PPP (1992/1993), a avaliação como processo contínuo e diagnóstico. O foco estava em detectar a realidade da criança e acompanhar seu desenvolvimento. O propósito era, e ainda é, "avaliar para validar e reorientar a proposta conforme as necessidades detectadas". (*ibidem*)

Apesar da avaliação formal para verificar o desempenho do aluno (bimestrais e provas), era feito junto a este sistema, pelos professores, um relatório de avaliação com a síntese das observações, registros e análises onde se mostrava aos pais as dificuldades e os avanços de seus filhos. A escola contava ainda com um projeto de avanço paralelo que funcionava em horário extraturno (Portifólio, 2006).

Com a implantação da Escola Plural, a escola teve que rever seu processo de avaliação. Quando a RMBH definiu a retenção por frequência, a qualquer ano, e/ou por competência ao final de cada ciclo, os professores resolveram não proceder à retenção de alunos naquele ano por avaliarem a necessidade de uma organização interna da

escola para familiarização com os instrumentos e posterior apresentação da proposta aos pais e alunos. A escola ainda hoje considera essa atitude a mais assertiva para o momento, tendo em vista a concepção que defende de que o aluno precisa ter consciência de seu processo de formação e das conseqüências acarretadas por seu envolvimento ou não nos estudos. *“A gente defendia isso, não fazia sentido mudar tudo de repente sem explicar pro aluno como, por quê. O aluno precisa saber o que acarreta cada escolha sua. E se muda o sistema de formação e de avaliação, ele precisa saber, precisa estar claro pra ele. Apesar de quê nem pra gente tava claro. Nem sei se está ainda, sabe?”*

Rearranjos foram se compondo, e a escola foi tendo que se haver com as normas, renormalizando-as quando preciso, e/ou quando possível. Palestras com pais e alunos foram realizadas para conscientização em relação aos novos critérios para retenção. Desde então, a escola se organiza, a cada ano, de modo a elaborar propostas de acompanhamento dos alunos retidos, prevendo atendimento por projetos: Turmas Transitórias, Projeto Regência Compartilhada, PROANE – Programa de Apoio as Necessidades Específicas. Quando o aluno é retido por freqüência, a escola solicita aos pais que assinem um Termo de Compromisso, onde registrem sua consciência do processo e sua responsabilidade pelo comprometimento, envolvimento e assiduidade do aluno no próximo ano.

Em uma escola onde os valores que permeiam as ações dos profissionais os fazem considerar questões tão ‘humanas’ e inovadoras, bem antes até da Escola Plural, dificilmente normas generalistas entrarão sem ser questionadas. A sensibilidade da integrante da equipe de acompanhamento à escola não permite que ela não reconheça por onde passam esses valores: *“Uma escola que tem um projeto muito bacana, que tenta o tempo todo unificar suas práticas, unificar seus princípios, seus procedimentos de trabalho, né? Tem muito trabalho, a escola é assim, dinâmica ao máximo que você pode pensar, né? Os alunos saem, os alunos vão pra longe da escola, saem daquele mundinho deles lá, né, mas a escola também valoriza a cultura do lugar, valoriza a praça, né... a questão racial está colocada pra eles no projeto, quer dizer, eles estão trabalhando sobre os eixos do sujeito muito claramente. Quem são aqueles meninos, o*

*quê que eles são capazes, né, o quê que eles podem fazer, uma ampliação de perspectivas pra eles... Eu acho que eles fazem isso tudo, e muito bem”.*

E mostra-se cúmplice nesse incômodo, nessa dramática, nesse debate entre normas e renormalizações: *“E a escola não necessariamente tem um desempenho tão bacana nesse sistema de avaliação. Então, o portfólio veio justamente pra fazer esse cruzamento, pra mostrar que... se já está claro que a situação socioeconômica e a questão racial incidem sobre o desempenho dos alunos, isso realmente acontece lá, mas e os outros projetos, os outros trabalhos todos que aqueles alunos fazem? Mas e também a preocupação dos professores que eu achei muito bacana ‘nossa, a gente precisava estar melhor em matemática, a gente precisava estar melhor com os meninos no conhecimento’... isso também é importante pensar. É difícil, e eu sei bem disso... é difícil entender, é difícil aceitar... mas é difícil mesmo. Essa crítica está bastante colocada por nós todos... acompanhantes. A Secretaria sabe disso, também tem suas próprias críticas, mas nós, assim como a escola não pode ficar construindo procedimentos únicos, dela, tem alguns que são dela, mas alguns tem que ser de rede... nós também pertencemos a uma rede maior, nacional, e nós precisamos também... né? Então, se temos que fazer uso disso, vamos fazer de maneira mais próxima da nossa concepção de avaliação. Vamos usar essa avaliação para mexer com nossos processos, pra mudar nossos processos, nossos rumos... não para classificar as escolas simplesmente... né?”*

Como a dimensão histórica perpassa os protocolos de trabalho, assegurando que todo trabalho seja, em certa medida, encontro, contingência, não é possível, a priori, padronizar completamente a atividade. Essa dimensão contingente não permite uma antecipação do devir histórico.

A historicidade é uma dimensão inevitável das situações de trabalho. Por isso o trabalho é sempre execução de protocolos, mas é também um encontro entre homens portadores de experiência, de saberes, de competências e de circunstâncias de trabalho marcadas por variabilidades em suas múltiplas dimensões como produto engendrado historicamente (CUNHA, 2005, p. 12).

Trabalhar é resolver questões que se interpõem na realização das tarefas determinadas. Esse trabalhar como gerir variáveis diversas e resolver problemas é profundamente histórico, pois se a dimensão do protocolo falha, o trabalhador entra em cena com suas competências para preencher os furos. “Nesse processo, ele se qualifica, consolida e/ou recria tipos de saber, ele ganha em experiência” (ibidem).

Esse patrimônio construído pela escola, pelos sujeitos, nos interstícios, nos imprevistos, história coletiva e singular, é o que move na defesa de outras proposições. Nas falhas, nos engasgos, nas situações inusitadas é que a história acontece. A cada reforma, a cada reformulação, das políticas educacionais, novas “competências” são acionadas: flexibilizar o tempo, trabalhar coletivamente, adaptar-se a diversas formas de linguagem, manejar interesses diversos, lidar com as inovações que vem dos órgãos gestores, adaptar essas inovações às tarefas cotidianas, etc. E a cada escola, a cada comunidade ao redor, mais “competências” são demandadas. Nessa escola, “competências” específicas são necessárias: ampliar horizontes, mas valorizar a cultura local, lidar com a diversidade, com a questão racial, formar vínculo necessário para o processo ensino-aprendizado, lidar com o risco social e elaborar projetos voltados para a questão, flexibilizar os tempos, dinamizar a aula, mas cumprir os conteúdos programados, etc. Na atividade que se realiza na escola estão em cena o uso e a criação de saberes não mensuráveis, não reconhecidos formalmente. Que instrumento avalia afetividade, vontade, invenção?

A cada decisão diante da norma, como burlar ou não a proibição de reuniões pedagógicas em dia letivo, a escola lida com um jogo complexo de negociações e embates. A uniformização de procedimentos, mesmo que ancorada em políticas educacionais que pretendem democratizar a escola, produz conflitos de várias ordens. Perceber a riqueza desses conflitos, e não tentar minimizá-los ou homogeneizá-los é desafio, inclusive, para as políticas de governo. (HECKERT, 2004b).

Cada indagação diferenciada sinaliza singularidades e multiplicidades que compõem o terreno da escola, do trabalho. Um grupo pode problematizar a forma de avaliação em vigor pela gestão pública por acreditar que ela não condiz com os princípios da própria política. Outro grupo pode fazer críticas por considerar que o

sistema de avaliação deva respeitar as particularidades de cada escola e comunidade. Mas há ainda outros que acreditam que aderir ou não a esse sistema de avaliação não altera, necessariamente, o que se fez, o que se faz, no que se acredita, e continuará, se assim achar por bem, acreditando.

*“Olha, às vezes eu acho que a gente ouve as coisas da forma que a gente quer ouvir. Pra mim, o recado dado pelos resultados foi outro. Sabe aquela coisa que ‘você é feliz, apesar dos tropeços’ ou ‘apesar dos tropeços, você é feliz’? Entende que muda o sentido? A ênfase quem dá é a gente. Acho que a questão é maior do que achar bom ou ruim. Pra mim fica, o que eu posso tirar disso”.*

*“Rotula? Rotula. Não condiz com o que a gente gostaria? Não condiz. Mas e daqui pra frente? Como é que vai ser. Eu sou da opinião da Eva<sup>74</sup>, o uso que vai ser feito disso vai depender de cada escola”.*

*“Isso não é punição. Pra mim não é. É só um sinal. Sabe aquele mocinho que fica com aquela luzinha mostrando pro avião pra onde ele tem que ir? Pra mim é igualzinho. Não muda nada no que eu acredito. Vou só chegar pra lá um pouquinho, tentar de outro jeito. Eu não sou dona da verdade”.*

O que está em jogo não é a adesão ou a recusa, e sim a capacidade normativa. Instaurar novos possíveis a partir da constatação de que a escola está abaixo da média é tarefa que mostra vontade de mudança. Não se trata de ser complacente, trata-se de abertura a outros sons, que podem contribuir, ou não, para o engendramento de novas posturas, novas escolhas.

*“Todo mundo ficou chocado. É para chocar mesmo, porque choca. Mas vamos levantar, uai. Se a gente fica chocado e fala ‘está tudo errado’, nós estamos certos e eles estão errados? Não é assim”.*

*“Ah, eu fiquei ruim. O dia que a Eva apresentou, nossa, eu tive vontade de chorar. Sabe por que? Porque a gente pensa que a gente está construindo alguma coisa. E a gente tem que saber realmente que o interesse desses meninos”.*

---

<sup>74</sup> Nome fictício.

*“Eu não vi a prova dessa forma não. Não teve nada de conteúdo. O quê que teve? O menino, na verdade, foi o raciocínio dele, e nós pecamos nisso aí, por exemplo, tipos de textos... perguntou, o menino lia lá, trazia uma história em quadrinhos, e falava assim, a menina lá, o que significa aquele olhar daquela menina, se ela estava com raiva e tal, tal, para marcar. Se teve algum erro eu posso até assumir, eu assumo porque foi erro nosso mesmo. Igual a Marta sempre quis que a gente trabalhasse com o livro do Sarquis, todo mundo achou aquele livro um saco, a grande maioria prefere pegar menino e colocar lá um número para o menino, liga um número no outro... Pediram o lúdico. Então de uma certa forma, eu acho que a gente tem que reconhecer e ver onde estão os nossos erros. Onde que está? Nós estamos trabalhando o raciocínio do menino? É isso que é importante? Porque se tivesse colocado lá ‘faça as operações não sei o que, não sei o que, não sei o que’, mas não foi isso, não foi”.*

Muitas falas mostram que assim como o Portifólio, conseguiu-se fazer uso da norma como processo formativo. A análise dos resultados, considerando todas as particularidades do público e os avanços da escola, serviu para muitos como estratégia de revisão de posturas e práticas.

*“Eu acho que é um conjunto de coisas. Eu acho que de uma certa forma a gente precisa mesmo de ter mais reuniões, a gente precisa mesmo de fechar o currículo, porque às vezes nós trabalhamos coisas que... sei lá. Precisa centrar mais, sabe? E isso foi feito na reunião de ontem, foi falado: muito papel, papel demais. E é uma coisa séria, papel demais para menino de 1º ciclo, são meninos de precisam brincar, gente, porque é na brincadeira que ele vai... na brincadeira que ele vai construir os pensamentos mentais dele... eu acho que é isso. Eu sinceramente, eu gosto de trabalhar com menino pequeno, eu e Luana, a gente trabalha mesmo, assim... brincando mesmo. E tudo que vai rolando lá, vai rolando. E não tem que ser só no integral não, tá? A gente sempre defendeu esse tipo de coisa. E o que está se exigindo na Prova Brasil? Pois é, agora é pensar nisso”.*

*“Eu acho que não tem isso não, eu acho que a fala da Eva foi o seguinte, olha, a escola ficou abaixo na questão do conteúdo, mas a gente entende que é uma das poucas escolas que tem conseguido um envolvimento tão grande, porque é a escola*

*que tem o nível mais baixo, o nível financeiro, econômico, é mais baixo, nós temos consciência que estamos fazendo um trabalho excelente. Ou seja, eu entendi, e muitas pessoas também entenderam, que apesar de tudo, toda a conjuntura, né, de violência, pouco dinheiro, nós ainda conseguimos muito com esses alunos. Eu acho que nós conseguimos desenvolver, puxar a auto-estima desses meninos muito, muito mesmo!”*

*“Me fez pensar, sabe? No começo eu tava puta com esse negócio, mas depois eu fui pensando, a gente tá precisando mesmo de orientação metodológica, tem que rever algumas coisas. A escola já vinha fazendo isso. Só reforçou. Mas agora, tem aquela coisa, né, e o tempo pra reunir e reformular. Não disseram que é pra isso que a avaliação serve? Pra pensar junto e redirecionar? Quando?”*

Os embates continuam. São eles que constroem história e compõem a riqueza do chão da escola.

## **CAPÍTULO 4**

### **Sinergias em formação: valores operando no embate da atividade**

#### **1. Lutas coletivas instituindo processos formativos**

Como protagonistas, os humanos são capazes de, coletivamente, produzir realidades outras sempre que se fizer necessário. Canguilhem (2002), nos lembra da importância de se considerar o humano em sua diversidade normativa. Tudo o que é vivo possui a capacidade de criar e instituir novas normas. Diante da norma, em ato, o indivíduo é capaz de avaliar sua eficácia em relação às tarefas impostas pela situação em que se encontra, ponderando a necessidade ou não de renormalização.

Os fracassos, os riscos, as infidelidades do meio são movimentos que constituem a vida humana, uma dramática, um 'destino a se viver'. É no enfrentamento a essas arbitragens, e na transposição dos obstáculos, que está a capacidade normativa dos seres vivos. Por isso entendemos que todos os atores da escola constroem, cotidianamente, sua formação, ao inventarem formas de trabalho. Redes se configuram, novas formas de se relacionar são inventadas, produzindo ressonância dos atos. Um agir que possui poder de ampliação.

A caixa de ferramentas que construímos nos direciona para a análise do agir coletivo dos trabalhadores da escola, seus fazeres, em ato, com tudo o que eles põem em jogo – saberes, valores, história. Procurar, na atividade de trabalho, as formas de expressão dos processos formativos, nos exige considerar os micro-movimentos que apontam para aquilo que há de invenção e de resistência no cotidiano da escola.

Ao ir ao encontro da atividade, em busca dos efeitos das práticas formativas engendradas, deparamo-nos com estratégias sendo criadas a todo o momento, em curso, pelos trabalhadores da escola, diante de toda variabilidade e imprevisibilidade.



Lutas cotidianas se instituindo, operando fissuras nos protocolos e inaugurando outros espaços-tempo e sentidos para a formação.

Assumindo os riscos e imprevistos como inerentes à vida, a escola mostra que os processos formativos não se atêm apenas à forma institucionalizada. No plano do invisível, onde a atividade se dá, redes se configuram, em apropriação coletiva das estratégias construídas. Quando a norma se instaura de cima, tentando enquadrar em um único caminho a multiplicidade e a diferença que constituem a escola, embates se forjam, não como pura contestação, mas como postura de defesa de práticas que contemplem o patrimônio da escola – riquíssimo, diga-se de passagem – e as particularidades de seu alunado<sup>75</sup>.

*“Minha preocupação é: nosso esforço, empenho, as discussões que a gente faz, têm chegado aos olhos deles? Não preocupo com abono, com avaliação. Preocupante é se esse empenho, esses projetos que a gente faz são ou serão reconhecidos”.*

*“Não adianta eu pegar um texto que não faz parte da vida desse aluno...”.*

*“A gente sempre se preocupou aqui com a coisa do letramento. A gente queria que isso fosse foco também da turma integral. Aí veio uma pessoa do CAPE. Ela era integrada com o Núcleo de Alfabetização, se eu não me engano. Ela ajudava... dava muitas dicas. Mas no começo foi muito complicado. Ela falava de uma proposta de letramento que não era aquilo que a gente queria. Era difícil demais. A gente parecia que não estava falando a mesma língua. Aí ficou chato, sabe? Sabe aquela coisa? Desanimou. A gente ficava igual menino... ela falava que ia voltar, aí a gente ‘Vamos, corre, hoje ela vem, vamos fazer alguma coisa pra mostrar pra ela. Olha o Para Casa!’ (risos) ‘Ih, lá vem a dona’ (risos). (...) mas depois foi dando uma amarrada, sistematizou. Ficou mais com a nossa cara, com o que a gente achava que fazia sentido pro projeto”.*

Schwartz (2003) lembra que a vida, mesmo em movimentos pequenos, é sempre tentativa de se criar parcialmente, como centro em um meio, e não como produto dele.

<sup>75</sup> Algumas falas serão retomadas, reproduzidas, nesse capítulo com fins de dar a elas um tratamento mais analítico, ou retratá-las sobre outros aspectos.

Por isso o trabalho não pode ser considerado mera execução, isso seria 'invivível' nas palavras de Schwartz. Há no trabalho um corpo-si operando. Situações reais, onde o indivíduo lança mão de valores e saberes, num processo de constituição do mundo e de si mesmo.

Diante de uma realidade movente, como poderia o trabalho ser mecanizado, estanque? A atividade se defronta com as exigências e as possibilidades de atualizar-se, e isso é que nos leva a defender o trabalho como espaço de negociação sempre em via de construção. As normas antecedentes, de que fala Schwartz, aquelas criadas pelos trabalhadores ao longo da história de um determinado ofício, e que incluem todo um conjunto de saberes e codificações acerca de algo, por mais que tenham sido criadas pelos trabalhadores, não dão conta da atividade. Diante do novo, a "lacuna" deixada por elas exige que o sujeito renormalize. A vida é garantida a partir dessa gestão.

As "lacunas" vão exigindo criação de outros modos possíveis. Um episódio descrito no Capítulo 3 merece ser recuperado, pois traz em peso a necessidade de renormalização que os "furos" convocam.

"Seis turmas no auditório, assistindo a um filme e uma coordenadora "tomando conta", em um dia de muito, muito calor. Pane, loucura! Cerca de 20% dos alunos tentando prestar atenção no filme, e os outros 80% em atividades diversas: xingando, batendo, gritando, etc. Microfone? Não há. E é claro, a voz, mesmo em seu mais alto e bom tom, não dá conta. Um suor de aflição, e de calor também, escorrem pelo pescoço da coordenadora. E após as fracassadas tentativas de domar a euforia, vem o desabafo, meio que num tom de riso, enxugando o suor e desmontando em cima de uma cadeira: *'Você tá assustada? Já viu o filme Missão Impossível? Tem que rir, minha filha, rir pra não chorar. Depois ninguém sabe porquê que a gente tá adoecendo. Desde o dia que eu assumi a coordenação, não fiquei um dia sequer fora de sala de aula. Mesmo que não falte professor, sai mais cedo... aí lá vou eu cobrir. Olha, eu não sei como é que vai ser não! E eu me preocupo mais é com os meninos.. Pensa bem, que sentido faz isso aqui?'*"

A forma de trabalhar de um professor, de um coordenador, de um diretor, estão previstas, mas em ato, cada um vivencia as normas antecedentes em função da ação a ser realizada. Há em cada fazer um corpo-si, disparando dramas com sentidos em suas histórias de vida e em seus valores.

A coordenadora, em suas escolhas, foge às prescrições para suas atividades na escola. E assume os riscos inerentes a essas escolhas, não previstos anteriormente. E nessas decisões um drama está instaurado, um debate intenso de valores. De um lado, seis professoras ausentes no dia, as outras duas coordenadoras em sala também cobrindo faltas, ausência de espaço adequado para comportar a quantidade de alunos, ausência de equipamentos, de pessoal, ou seja, valores dimensionáveis das normas de funcionamento. De outro, o comprometimento, a solidariedade, o compromisso com o trabalho coletivo, a responsabilidade para com o outro, implicação com uma educação proveitosa, valores situados, adquiridos em histórias singulares de vida.

Micro-gestões de saberes e fazeres frente às normas antecedentes e aos valores dimensionáveis: formação em processo. As normas e os valores dimensionáveis marcam o trabalho docente: os tempos, os diários, os currículos, os índices, as metas, os resultados, estão imbricados na atividade. Norteiam ações, mas não são suficientes frente à infidelidade do meio. Cada um escolhe, a seu modo, ressignifica as normas. Uma escolha que não é da ordem do individual, pois se trata de renormalização, e as normas antecedentes, a serem renormalizadas, dizem de um patrimônio construído coletivamente ao longo da história. Compromisso, comprometimento, solidariedade, não são valores previamente previstos na tarefa do coordenador. Não é algo que se treina, é algo que se aprende em processo de trabalho, no fazer.

Não se escolhe aleatoriamente, nem só com vistas a um bem-estar, como uma saída individual. Não se trata também de uma decisão consciente de adotar essa ou aquela postura diante da vida. Os valores sem dimensão estão impregnados de sentidos coletivos, e é por eles que as escolhas operam.

Portanto não cabe aqui um julgamento moral de quem faz mais ou menos pela escola e pelo aluno, quem se dedica e quem não ao trabalho, pois não se trata apenas

de uma pessoa trabalhando, mas de um agir coletivo em funcionamento. Valores norteiam os sujeitos no ato de trabalho. E como esses valores são compartilhados coletivamente?

Gerindo, o trabalhador atribui sentido para o seu fazer, e esse sentido é atualizado em fazeres coletivos, compartilhados. Tratam-se sim, de marcas singulares, mas marcas perpassadas por valores não dimensionáveis que se constroem em coletivos. Nunca se trabalha sozinho. “Os sentidos são tecidos nos coletivos” (ibidem).

Valores e saberes, atualizados em fazeres, ganham eco, ora mais ora menos, ora aqui, ora ali, e vão compondo redes. Processos de cooperação efetivados na realização da atividade vão dando sentido ao trabalho, ganhando espaço. A ergologia contribui com esse debate sobre os fazeres coletivos, compartilhados, através do conceito de ‘entidades coletivas relativamente pertinentes’ – ECRP. Trata-se de coletivos que não são impostos, mas que reenviam a um trabalho de construção que pode fracassar, que é difícil, custoso para todo mundo. ‘Entidades’ que se constroem em relação à organização prescrita (SCHWARTZ, 2006).

Não se trata de um grupo desenhado antes mesmo da atividade se desenvolver. As ECRP formam-se em engajamento no ato, diante da tarefa, de acordo com as singularidades, com as escolhas, que encontram eco nesse coletivo ‘relativamente pertinente’. As necessidades do ‘trabalho conjunto’ constroem as ECRP de maneiras diferentes segundo os momentos específicos da situação de trabalho.

A abordagem ergológica nos diz, ao tratar da dimensão coletiva das atividades de trabalho, que da mesma forma que é preciso deslocar-se do trabalho prescrito à atividade concreta, se faz necessário deslocar das equipes formais às ‘entidades coletivas relativamente pertinentes’. Para além das ‘equipes’ previstas, que ECRP estão em funcionamento nas atividades reais de trabalho? A noção de ‘trabalho em equipe’ pode reduzir o campo de análise quando se pretende apreender/conhecer o que as práticas coletivas produzem. As ECRP nos mostram como os aspectos coletivos da atividade operam muitas vezes na surdina, de forma “clandestina”.

Uns se agrupam em prol da Turma Integral, outros se envolvem na construção do Portifólio, outros se engajam no planejamento das viagens... grupos que se formam para além da prescrição e da obrigatoriedade. Encontros que se operam em curso, no decorrer da atividade, de acordo com o que ela demanda, e com o que há de valores e saberes disponíveis. Em rede, agrupamentos se formam no plano do invisível. O critério não é o consenso, a categoria, a formação, o turno, a turma, ou o ciclo. A referência ética que norteia cada ação a ser realizada é que faz convergir experiências diferentes.

Não se trata de negar as instâncias pessoais, mas a abordagem ergológica nos auxilia na defesa de que os saberes e fazeres, que se atualizam no trabalho, estão para além das 'responsabilidades' individuais. Trabalhar é fazer uso de si por si, mas os processos de cooperação engendrados em toda atividade mostram que o plano coletivo é inerente ao trabalho.

Sinergias dificilmente antecipáveis produzem uma espécie de alquimia de singularidades no trabalho, num dado momento. Schwartz (2006) prefere, ao termo "cooperação", falar de "sinergia", por considerar que o termo cooperação não trata de toda a complexidade das dimensões do trabalho, uma vez que esses ajustamentos recíprocos não são facilmente descritíveis e visíveis. Não se trata de agrupar, juntar pessoas, treiná-las para que cooperem entre si, como prevêm os planos de treinamento empresariais. A cooperação trata sim do trabalho feito por uns e por outros, mas não trata da dramática que envolve esse ajustamento recíproco: uso de si por si e pelos outros, estando em jogo saberes, valores, história, operando de modo circunstancial. Novamente as escolhas.

Schwartz (1998) considera a competência para gerir e criar sinergias entre individualidades e coletivos de trabalho o sexto ingrediente que assegura a complementaridade dos outros diversos ingredientes da competência. 'Espectros ergológicos' diferentes cooperando em situação, cada qual completando as lacunas dos outros. Essa engrenagem complexa fortalece a impossibilidade de se definir coletivos estáveis e circunscritos.

Em rede, saberes e valores entram em consonância, produzindo outros. No fazer coletivo, sentidos são atribuídos ao trabalho. Novas práticas vão se atualizando, traçando acordos entre os fazeres “encarnados”. Em negociações e renormalizações cotidianas, os coletivos de trabalho engendram formas de trabalho mais potentes. Processo de formação que se dá coletiva e cotidianamente.

A ergologia novamente contribui quando traz como um de seus pressupostos básicos, o convite ao diálogo com a experiência do trabalhador. Defende, com isso, a uma proposta de formação/intervenção/análise que veja na relação entre conhecimento científico e experiência singular no trabalho um compromisso ético, uma busca solidária por possibilidades de transformação de situações de trabalho. E para isso é necessário partir das experiências/produção de saberes que os trabalhadores constroem na sua vida cotidiana, incluindo impasses e desafios que se lhe apresentam.

Para nos auxiliar a pensar o trabalho como criador e transformador de realidades, de mundos e de modos de existência, a abordagem ergológica lembra que a atividade de trabalho é realizada por um ser vivente, por uma pessoa que carrega consigo valores e regras, mas acima de tudo, que inventa a todo instante sua relação com o meio em que vive, recriando esse meio de acordo com suas necessidades. Nessa perspectiva o trabalho está sendo considerado como uma atividade viva, um conceito circunscrito no espaço, no tempo, nos coletivos e no corpo.

A dramática presente no cotidiano precisa ser elemento de análise, pois através dela consegue-se ter, mesmo que parcialmente, a dimensão da inventividade no trabalho. Se a proposta é a transformação do trabalho em algo mais potente e saudável, é preciso lançar luzes sobre essa capacidade de renormalização, que precede a toda tentativa de enquadramento da atividade.

Como visto, o que caracteriza a vida é seu aspecto de invenção e expansão permanentes. O que predomina no funcionamento humano é a mudança e não a estabilidade. No curso dos processos de trabalho os “videntes humanos industriais” (SCHWARTZ, 1998) travam uma luta cotidiana por modos de viver que afirmem a vida como tendência criadora. Perceber essa luta em curso não é tarefa fácil, uma vez que

elas se dão, na maioria das vezes em movimentos invisíveis. É por isso que Schwartz propõe o uso de uma 'lupa' nesse modo de análise das situações de trabalho. Só ela pode nos auxiliar na tarefa de dar visibilidade a essas formas que se singularizam em cada atividade concreta.

A inventividade tão marcada na escola nos confirma a necessidade de se partir, ou de ao menos dialogar com esses saberes construídos. Novamente, nossas ferramentas, e o vivido na escola, nos convocam a defender práticas formativas que dêem lugar de destaque a esses saberes. Não há curso ou proposta de formação continuada institucionalizada que dê conta da riqueza da escola pesquisada. Os saberes ali construídos extravasam, extrapolam os programas, e constroem, cotidianamente, uma escola viva e singular.

É preciso garantir espaços, mas também ações que tenham como pilar o diálogo entre esses saberes e os trazidos pelo viés acadêmico. Brito (2004) nos alerta que os trabalhadores precisam dos conhecimentos produzidos pela academia, nas diferentes disciplinas, para valorizar seus saberes específicos e para construir estratégias de transformação das situações de trabalho. Contudo, a autora, lembra, esses saberes acadêmicos só podem se desenvolver a partir das questões trazidas pelo mundo do trabalho.

Por isso acreditamos que a formação a ser incentivada e proposta deve ir na direção da defesa de espaços de discussão coletiva de forma a incentivar a gestão do trabalho pelos próprios trabalhadores. Incentivar práticas inventivas, garantir eco ao que de novo e ousado surge, valorizar e incitar espaços que convoquem a problematização do trabalho e a construção de novas formas de se gerir a atividade.

## 2. Simplificar é o início de qualquer ineficácia

Yves Schwartz, em aula ministrada em outubro de 2006, na Faculdade de Educação da UFMG, foi interrogado no que se refere à afirmação de que ‘obedecer a uma norma é uma escolha, transgredir também’. Comentava o aluno que, em termos do micro, da renormalização singular, a afirmação acima seria discutível, já que a estruturação social que nos cerca impede certas renormalizações, certas transgressões. Continuava, dizendo que existem sim renormalizações se processando a todo o momento, mas que elas acabam sendo vistas como insignificantes diante do macro de desigualdades que nos cerca. Finaliza o comentário com a seguinte questão: “Como pensar a potência da renormalização diante da estrutura de poder em que está organizada a sociedade brasileira? Como a ergologia nos auxiliaria?”

Schwartz, de antemão citou a experiência de Ivar Oddone, com o Movimento Operário Italiano. Lembrou do quanto esse movimento deu riqueza à experiência operária, ao mudar o olhar dos operários, e de profissionais-pesquisadores, sobre o trabalho real, levando até a reestruturação do próprio conceito. Schwartz defendeu a necessidade de dar vida e força às renormalizações singulares, dar visibilidade ao nível micro. Pontua que de fato o macro (o Banco Mundial, o Governo, etc.) interfere no micro, mas que a relação pode ser invertida, se quisermos. Defende que lançar luzes sobre as renormalizações singulares engendradas cotidianamente é um passo importante para a transformação das práticas sociais.

O debate nos fortalece na defesa de que é preciso apostar no saber construído pelo trabalhador e na sua coletivização enquanto estratégia de transformação da realidade. Um processo permanente, formação contínua que se dá nos coletivos de trabalho. Assumir o desconforto intelectual que essa postura causa é passo importante para a mudança. É preciso tomar como iguais saberes da experiência e saberes científicos, fazendo-os dialogar em função da construção de outros possíveis frente ao embate da atividade.



Criar vias de socialização das experiências, abrir espaço para o novo e dividi-lo, ampliar os espaços de discussão é apostar em uma formação que se afirme enquanto processo de aquisição crítica de conhecimentos que possibilitam a transformação das práticas vigentes. Experiências que podem parecer fugazes, incipientes, emergentes do campo da percepção e que até talvez se dissipem em seguida. Mas é imprescindível a manutenção de sua potência para a invenção de novas subjetividades e de novos mundos. (KASTRUP, 2005).

Em meio às escolhas, aos usos de si, o sujeito se forma, em ato, numa dramática. Escolhas atravessadas por valores. Valores que circulam entre a forma mercantil do trabalho e os outros encontros com a vida social e cultural. É preciso pensar essas circulações dos valores para impedir que o trabalho seja apreendido unicamente pela lógica mercantil. Sua forma emprego está posta, e ignorá-la seria empobrecer a análise. Mas os valores não mercantis e por meio deles, os valores de “bem comum” estão presentes, operantes, eficazes, mesmo se pouco aparentes, nas atividades reguladas pelo dinheiro e as alocações de recursos.

Para Schwartz, promover confrontações entre valores mercantis e “valores sem dimensão” é fundamental para não mutilarmos o trabalho da complexidade que o mesmo representa. É essa confrontação que trata do uso de si problemático que é a atividade. Com o crescimento dos ‘serviços’ na população ativa, entra em cena a necessidade de reflexão sobre a questão da eficácia, pois a descoberta das dimensões enigmáticas, que suprimem a divisão das atividades, se depara com o problema da mensuração dos meios e recursos investidos nesses campos de atividade. (SCHWARTZ, 2004b).

A dificuldade de encontrar uma unidade nas formas atuais do trabalho humano traz a questão: Como fica a questão dos coeficientes nos serviços, já que não há produtos mensuráveis e sim entidades humanas e sociais?

Inserir o conceito de atividade na discussão, e pensar na dialética entre as normas, faz Schwartz caracterizar todo trabalho, inclusive o mais taylorizado, como lugar de uma dramática singular, negociação entre usos de si por si e por outros. Não

se trata, para o autor, afirmar ou não o declínio do trabalho imediato, mas tomar como eixo de discussão o que os serviços trouxeram de diferencial no que se refere à medida de eficácia do trabalho.

Os 'serviços' evidenciam a singularidade da atividade, pois põem em evidência a relação singular com o sujeito que opera. Nos 'serviços', e a educação aí se enquadra, fica mais vivível o quanto a ação e suas exigências imediatas não podem ser antecipadas e reguladas, fazendo com que a atividade volte-se para o agente, demandando dele um ajustamento entre as heterodeterminações do meio. Diante das exigências institucionais, tendo que se haver com as circunstâncias, as singularidades do encontro, e fazendo uso de seu patrimônio de valores o sujeito é convocado a 'gerir', ordenando prioridades, escolhendo.

Esse debate nos subsidia no questionamento: Como pode a eficácia da relação de serviço ser analisada sem que se leve em conta essa heterogeneidade de dimensões implicadas, esse engajamento subjetivo necessário ao humano diante das escolhas a serem feitas?

Não podemos neutralizar o espaço das escolhas, conscientes ou informalizadas, a serem feitas. A codificação possui seu limite. "Há uma partitura que pedimos para tocar: à qualidade da execução, acrescentam-se as fases variáveis de improvisação" (SCHWARTZ, 2004b, p. 44).

Pela existência sempre presente das dramáticas do uso de si, e pelas escolhas sempre necessárias em qualquer circunstância, é preciso insistir nas dialéticas do micro e do macro, nas circulações entre valores sociais, valores humanos e construção, passo a passo, dos atos industriais. "Reconhecer a imanência de um horizonte de uso nas atividades de serviço obriga a passar pelas dramáticas do uso de si para sondar-lhes o valor econômico" (p. 46).

'Debates de si com si' são resultados de decisões 'microcustosas', que engendram vários e invisíveis comportamentos de eficácia.

*“A gente fica brincando ‘Aqui, você tem alguma coisa com isso? Você não tem nada com isso’! Aí passa um tempo ela está, ‘E aí, você pensou em alguma coisa, como é que vai fazer?’ (risos)”*

*“Você olha o menino, muitas vezes a gente arranca mesmo o dinheiro do bolso, não é porque a gente é boazinha não, nada disso, é porque a gente quer mesmo. Vamos fazer? Vamos fazer”.*

*“[...] Eu já tentei ser brava, eu já tentei ser carinhosa, eu já tentei colocar de castigo... eu já tentei tudo. Semana passada tudo que ele fazia de errado eu ia lá e dava um abraço. ‘Vem cá. Deixa eu te dar um abraço. Pra ver se eu te passo alguma coisa boa’. Eu podia deixar pra lá, mas eu não consigo [...]”.*

Pequenos e até imperceptíveis detalhes, certamente, mas forjados em decisões de ações ‘microcustosas’. Detalhes conectados a valores fundamentais, que dão energia criadora a esses micro-comportamentos de eficácia. As condições de exercício desse tipo de escolha, o grau de socialização e de colocação em patrimônio desses ‘detalhes’, servirão para abafá-los ou para reforçá-los.

As definições de eficiência e eficácia entram em cena para fomentar a discussão. Eficácia como grau de alcance de um objetivo, e eficiência como economia de custos humanos nas operações. Produto e processo. Mas as duas dimensões não remeteriam ao uso de si? A realidade ‘una’ das prestações de serviço não combinariam essas duas exigências aparentemente distintas?

Nenhum ato pode ser inteligível seja como simples implementação retrabalhada das normas operatórias da empresa, do serviço, seja como determinado unicamente pela idéia de que os agentes construíram para si ‘efeitos’ sociais a serem satisfeitos (SCHWARTZ, 2004b, p. 47).

A atividade, e nos serviços isso é mais visível, integra processo e produto. Muitas soldas são possíveis diante das dimensões de eficácia e eficiência. Mas é preciso considerar que os valores, patrimônios, estão em jogo nessa operação. Os valores mercantis operam nas decisões e escolhas a serem tomadas, mas a eficácia e

eficiência também estão atravessadas por valores sem dimensão, que não podem ser avaliados em termos quantitativos.

Schwartz, na aula referida, ministrada na FaE (2006), afirma que colocar em primeiro plano, na análise, essa dialética é se inserir no coração das relações de poder, assegurando que a gestão pelo dinheiro mata a dimensão da vida no social.

De um lado, os valores mercantis, exigências externas, de outro a vida cotidiana, demandando renormalizações. Um campo de tensões que serve de terreno para as escolhas no trabalho. Schwartz propõe um terceiro pólo nessa relação: o pólo da política, do Estado, do 'bem público', que deveria, ao estabelecer suas diretrizes e ações, dialogar com os outros dois pólos.

Schwartz nos convida a afirmar que uma política pode exaltar ou mortificar a experiência adquirida na atividade. Quando não se funda nas alternativas de renormalizações, ela desconsidera os valores sem dimensão. O filósofo defende, com isso, a necessidade de dar visibilidade à atividade no seu esforço de renormalizar, afirmando o quanto isso altera as relações de trabalho e poder, pois se trata de adquirir postura de abertura ao outro, numa ética de reconhecimento do saber por ele construído.

E em ato, os valores direcionam as escolhas. Na escola, a eficácia toma sentido parcialmente diferente para a direção, para a coordenação, para as professoras, para as merendeiras, etc. As regulações gestionárias tornam difícil distinguir o que é pertinente a cada um. Essas regras de ação concernem, em maior ou menor grau, às pessoas individuais, às equipes, ao estabelecimento e seus próprios critérios (SCHWARTZ, 2004c).

A atividade é o ponto de cruzamento de um vaivém entre o conteúdo desses dois coeficientes (eficácia e eficiência). E está inserida num contexto social onde os trabalhadores possuem experiências, histórias diferentes, possuindo também diferentes possibilidades ou poderes para colocar esses saberes em prática. Tensão inevitável que justifica, em contrapartida, o uso do termo 'dramática' para evocar essas negociações de eficácia (SCHWARTZ, 2004b, p. 50-51).

Essa dramática nos convoca a defesa da necessidade de equiparação dos saberes em jogo na atividade. Eficácia a ser negociada. Isso implica na valorização dos saberes construídos em atividade, dos coletivos operando na negociação do que é preciso e do que possível. A atividade, cotidianamente, é constrangida às escolhas, e a complexidade que é revelada por esse drama precisa ser considerada na implantação e na avaliação de qualquer ação na escola. “Simplificar é o início de qualquer ineficácia” (SCHWARTZ, 2004c, p. 31).

Não se trata de desconsiderar as regras e exigências da gestão pública ou até privada. Mas faz-se fundamental defender o quanto essas dramáticas de eficácia precedem a toda diretriz gestonária que tente abafá-las.

### **3. Invenção de outros possíveis: formação por excelência**

Apostando na potência inventiva dos coletivos de trabalho, buscamos em Virgínia Kastrup aportes para tratar da formação. Baseando-se nas contribuições de Gilles Deleuze, Kastrup (2005) defende a invenção como capacidade de inventar problemas e não de produzir soluções para eles, como prega a noção de criatividade, vista como uma habilidade, um desempenho.

Os estudos da criatividade não chegam a identificar no seio da cognição uma potência de criar problemas e de divergir em relação aos interesses da sociedade. Por isso, acabam por subsumir a função de criação, em sua natureza imprevisível, a uma finalidade bem determinada, a solução de problemas (KASTRUP, 1999, p. 17).

A invenção implica em imprevisibilidade, não cabendo em um quadro de leis e princípios invariantes. Não se trata de uma iluminação repentina, instantânea, a invenção acontece na experimentação, no que se vai permitindo tocar, desmanchar, conhecer. Fazendo uso das contribuições de Bergson, Kastrup aponta a importância de inserir o tempo na discussão. A invenção implica em duração, tempo. “Ela não se faz

contra a memória, mas com a memória [...], ela não é corte, mas composição e recomposição importante” (KASTRUP, 1999, p.23)

Tomar o tempo como substância de que a cognição é feita é recusar-se a abordá-la através da inteligência, como prevêem as abordagens cognitivistas. O tempo insere a criação, que é própria da cognição, no campo da invenção de problemas e não na sua resolução. Faz parte da natureza temporal da cognição diferir-se de si mesma, problematizar os limites dentro dos quais ela opera, pôr, constantemente, problemas a si mesma. Colocar o problema da criação cognitiva em termos de tempo é encará-lo na perspectiva da ontologia do presente, ampliando o conceito de cognição.

A cognição, de acordo com a abordagem cognitivista, é uma relação entre sujeito e objeto, constituindo um espaço de representação. Problematizando essa maneira de entender a cognição, seriam então sujeito e objeto pólos prévios ao processo de conhecimento? E ainda, estaria então a cognição fadada a se encaixar em princípios e leis que determinem suas possibilidades de funcionamento, já que ela é representação de mundo? Um funcionamento pré-determinado em suas etapas pré-definidas: as informações chegam de um mundo preexistente e o sistema cognitivo opera com regras e representações, chegando a resultados previsíveis.

Francisco Varela, citado por Kastrup (2005), em parceria com Humberto Maturana, desde a formulação da teoria da autopoiese, nos auxilia no entendimento de que sujeito e objeto são efeitos do processo inventivo. O conceito de autopoiese convoca o entendimento do ser vivo como um sistema cognitivo em constante movimento, em processo de autoprodução permanente. Um ser autopoietico, no qual o seu operar confunde-se com o próprio processo de criação de si. Afirma-se a conduta como aberta constantemente á imprevisibilidade, onde a criação se efetiva no seu sentido mais amplo.

É a prática cognitiva, o fazer, que configura o sujeito e o objeto, invenção de si e do mundo. Em ressonância com esse modo de pensar, afirmamos, com Kastrup, que a transformação temporal da cognição não segue, portanto, um caminho necessário, não

leva a uma seqüência de estruturas cognitivas e estágios que seguiriam uma ordem invariante, ela é, antes, uma deriva, criada a partir da experimentação, prática de tateio.

Pensar a aprendizagem a partir da invenção é o que Kastrup propõe. Baseando-se na teoria da autopoiese e nos estudos sobre a produção de subjetividade de G. Deleuze e F. Guatarri, Kastrup faz alusão a uma outra forma de conceber os processos de aprendizagem, com o que chama de “aprendizagem inventiva”. A aprendizagem surge como processo de produção de subjetividades, como invenção de si e do mundo. Aprender é ser capaz de problematizar, a partir do contato com a matéria.

Não se cria o novo a partir do nada. Kastrup (2005) recorre a etimologia latina da palavra invenção – *invenire*. Inventar seria então, compor com restos arqueológicos, garimpar algo que restava escondido, oculto, mas que após serem removidas as camadas históricas que o encobriam, revela-se como já estando lá. E nesse sentido, a aprendizagem é entendida como cultivo, acontecendo no aumento da força e da potência que já existe na cognição. “O aprendizado por cultivo é um processo de atualização de uma virtualidade, ganhando o sentido de diferenciação” (2005, p. 1279).

A política da invenção deve ser exercitada por intermédio de práticas concretas e de um constante processo de aprendizagem. Pensando no aprendizado como um círculo, no qual o movimento é o de retornar, renovar, reinventar, recomeçar, defendemos o aprendizado como um processo sempre inacabado, não se fechando numa solução, precisando ser sempre atualizado.

A aprendizagem da arte desenvolve-se numa tensão permanente entre a invenção de problemas e a solução de problemas. O direito ao inacabamento aponta para um processo de aprendizagem permanente, mas também de desaprendizagem permanente, pois o verdadeiro artista é aquele que jamais abandona sua condição de aprendiz (KASTRUP, 2005, p. 1280).

Abrir-se à invenção é exercitar a problematização, deixar-se afetar pela novidade trazida pela experiência presente, tomar o conhecimento como invenção de si e do

mundo. O desafio da implementação da política da invenção é cultivar práticas que viabilizem o desencadeamento de práticas de problematização.

O debate sobre formação não pode abrir mão de se inserir na questão da política da invenção. As discussões nos convidam a afirmar a formação como problematização. Problematizar não para encontrar respostas nem para invalidar experiências, mas para desenhar, sempre coletivamente, novas possibilidades, novos problemas. Perguntar-problematizar nossos discursos e práticas é desnaturalizá-los, pois, que de tão naturalizados, de tão “obviamente já dados”, já não nos provocam, tornando endurecidas as relações e sentidos dessas diferentes e múltiplas práticas sociais (ARAGÃO *et al.*, 2001).

Nossas ferramentas e o vivido na escola nos permitem rascunhar um novo desenho de formação: produzir com aqueles que estão em processo formativo uma política de invenção, onde se mantém vivo o aprender a aprender de tal modo que o saber que é transmitido não se separe de repetidas problematizações. Desafio que se faz primeiramente no esforço de garantir a condição de aprendiz, pois não há aqui, transmissão de um saber a ser meramente aplicado. A formação se dá no embate da atividade, em ato, em curso.

A formação e o exercício profissional não são dois momentos sucessivos, mas devem coexistir sempre, restando, a todo aquele que se encontra envolvido com esse debate sobre formação, “[...] atuar como um aprendiz-artista, mantendo, em sua prática diária, a tensão permanente entre a problematização e a ação” (KASTRUP, 1997, p.6).

Trata-se então de seguir sempre um caminho de vai e vem, inventar problemas e produzir soluções, sem abandonar a experimentação. A opção por este caminho implica em ter a coragem de correr os riscos do exercício de uma prática, mas também a coragem de suspender a ação e pensar. É o exercício de uma coragem prudente. É desconfiar das próprias certezas, de todas as formas prontas e supostamente eternas, e, portanto inquestionáveis, mas é também buscar saídas, linhas de fuga, novas formas de ação, ou seja, novas práticas cujos efeitos devem ser permanentemente observados, avaliados e reavaliados (p. 11).



Diríamos, então, que a incerteza é exatamente o que constitui a força e não a fragilidade do processo formativo. Apostar nessa política inventiva implica em lutar permanentemente contra as forças que tentam impedir o movimento criador do pensamento. Concepção que nos faz defender um processo de formação que seja contínuo e permanente, acompanhando a lógica circular da aprendizagem, sempre a se reiniciar. Um processo de aprendizagem contínua, de desconstrução de saberes, valores, concepções e sujeitos, e de invenção de outros mais potentes, mais saudáveis.

Trata-se de, em curso, fugir de práticas domesticadoras, que limitam os processos de singularização. Ao contrário, é a eles que devemos lançar luzes. No debate entre as normas e a possibilidade de invenção de outros possíveis, sempre de forma circunstancial, a formação acontece. Afirmar a formação como processualidade é apostar na dimensão coletiva do trabalho como determinante e nas práticas tecidas no cotidiano como diferencial.

Em processo permanente, no embate sempre presente na atividade, o sujeito se forma. Por isso defendemos a formação que seja 'contínua' e não 'continuada', uma vez que esta traz a idéia de evolução, onde cada vez aumenta-se a reserva de saberes, tornando o sujeito mais "capacitado". Em busca sempre de algo que falta para completar a reserva, busca-se adquirir-comprar saberes-títulos.

Essa vertente pressupõe os saberes como prontos, restando apenas serem 'consumidos'. Acredita-se com isso que a aprendizagem pode um dia ser concluída, na esperança de se ter instrumentos necessários a dar por encerrados os problemas com os quais se viu um dia confrontado.

Não fazemos aqui apologia à criação pura, à simples destituição das normas, por considerá-las desnecessárias ao trabalho humano. Sem elas o trabalho seria 'invivível'. Não propomos também uma problematização ociosa, que obstaculariza a prática profissional. Com Kastrup, acreditamos que a chave da política inventiva é a manutenção de uma tensão permanente entre a ação e a problematização. E não há receitas, nada está garantido. É preciso trilhar o caminho, construir as ferramentas, e interrogá-las permanentemente quanto a sua pertinência. "Trata-se de um processo

lento, marcado por idas e vindas, mas só ele possibilita a criação de uma política cognitiva da invenção” (KASTRUP, 2005, 1287).

A opção por este caminho implica em ter a coragem de correr os riscos do exercício de uma prática, mas também a coragem de suspender a ação e pensar. É o exercício de uma coragem prudente. É desconfiar das próprias certezas, de todas as formas prontas e supostamente eternas, e, portanto inquestionáveis, mas é também buscar saídas, linhas de fuga, novas formas de ação, ou seja, novas práticas cujos efeitos devem ser permanentemente observados, avaliados e reavaliados (KASTRUP, 1999, p. 204).

A dinâmica da escola pesquisada nos convoca a defender uma formação que seja contínua, permanente, que se dê através do diálogo entre o saber científico e a experiência de trabalho dos educadores, construída no embate cotidiano, na atividade. O patrimônio acumulado pelos atores do trabalho na escola foi construindo uma história marcada por saberes que dificilmente seriam construídos senão pela dramática da atividade. ECRP foram se construindo, projetos foram sendo elaborados, inovações foram sendo experimentadas, num processo de ousadia e coragem. Saberes construídos no chão da escola ganharam força e a dimensão coletiva do trabalho foi tornando-se marca da escola.

*“(...) mas a escola tem uma organização, que eu não vou dizer que é uma organização perfeita, nem nada, mas ela tem uma concepção de trabalho coletivo já instaurado, que de alguma maneira, quem chegar lá e quiser ter uma prática muito isolada vai ter dificuldades. Então a escola já construiu procedimentos e mecanismos que garantem isso”.*

História formando saberes e valorizando a experiência, o patrimônio construído pelos trabalhadores. Num processo de invenção permanente, engendrado pelos coletivos de trabalho, novas práticas vão se atualizando. A potência inventiva dos coletivos de trabalho, em suas negociações e renormalizações cotidianas, vão engendrando formas de trabalho mais potentes na escola.

É a essa invenção que queremos dar visibilidade. A abordagem ergológica nos serve de aporte para propor que os saberes construídos na vida cotidiana pelos trabalhadores sejam tomados como iguais na relação com os saberes acadêmicos. A

ética que pauta essa proposta presume a necessidade dessa relação dialógica quando se pretende ir ao encontro do trabalho humano.

A formação que se forja na lida diária da escola, desenhando projetos, rearranjando tempos, ousando em propostas, precisa ser valorizada e expandida, ser tomada como diretriz nas propostas formativas institucionalizadas. Processos formativos que partam do cotidiano de trabalho, do aprendizado que ali se forja, em meio às dramáticas vividas pelos atores da escola, que vão, em embates diários, construindo história.

Certamente a dinâmica intensa que a escola, visivelmente, possui, se dá pelo eco que encontram as possibilidades de invenção. Não se trata de uma escola avessa às normas educacionais. Ao contrário, a escola é tida como referência pela própria Secretaria de Educação. Seu diferencial está no incentivo à dimensão coletiva do trabalho, à criação de condições para que ECRP se forjem cada vez mais, contagiando os cantos onde se escondem os que ainda receiam inventar. Receiam, mas inventam. E logo vem uma cordinha puxando esse movimento, quieto ali, tímido, para juntar-se aos outros e expandir-se em proposta, projeto, viagem.

*“Nem tudo são flores”*, frase preferida da coordenadora. Preferida, mas proferida em meio a papéis de planejamento de uma reunião pedagógica, que, pelas normas, não poderia acontecer em dia letivo. Ela diz isso, contando causos, e elencando estratégias para que o espaço coletivo fosse garantido. Sorriso no rosto... invenção pulsando na veia... e ‘nem tudo são flores’. Ainda bem, pois certamente foram os espinhos que construíram essa história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma página em branco. Mas no corpo nada há em branco. Só cores, sons, cheiros, lembranças vivas. Na sala papéis, livros, anotações, rascunhos, rabiscos. Um diário de bordo cheio de sentimentos, paisagens, dúvidas, surpresas. O mergulho foi de cabeça. No percurso da pesquisa encontrei pessoas, caminhos, me inventei. Na escola, encontrei vida, vontade... e ainda ouço um barulho que é só dela!

E como finalizar? As dores e as alegrias de cada etapa estão transpostas em cada página. Mas posso contar o que produziu em mim todo esse processo. Conto primeiro o quanto foi difícil e necessário abandonar algumas idéias que de tão duras me impediam de ver e sentir, inventar um mundo de outras formas. Abrir-se ao novo é tarefa que precisa sair dos papéis, ser experimentada. Trouxe na bagagem muito bons encontros, mas precisava construir outros caminhos. Não os esqueci, isso seria impossível, tamanha força do que produziram em mim, mas fui dando espaço a outras aventuras, a outros encontros.

Uma visão crítica a toda e qualquer norma e/ou política governamental, por considerá-las contrárias à expansão da vida, foi dando lugar a um olhar mais analítico e cauteloso. O caráter de imprevisibilidade e variabilidade da vida torna impossível para o meio e para os humanos evitar ou eliminar as normas, as imposições. Inclusive, a vida sem elas seria pura desterritorialização<sup>76</sup>, 'invivível'. Canguilhem já diz que a vida é que dita as normas e não o contrário. Considerar as normas como modeladoras do sujeito, seria conceber o humano sob o aspecto da passividade, negar toda sua normatividade.

É preciso deslocar o foco! Mais importante que julgar a pertinência das normas externas é lançar luzes sobre o processo de renormalização inerente ao vivo, garantir-lhe eco, amplitude. O vivido na escola mostra que quando aumentamos as margens da

---

<sup>76</sup> Territórios existenciais são entendidos como um conjunto de crenças, valores, relações sociais, falas, comportamentos que Deleuze & Guatarri (1996) chamam de matérias existenciais. Desterritorialização é o movimento de desmanchamento de territórios formados. A defesa vai no sentido de criar novos territórios existenciais, para que possam ser novamente desterritorializados, em processo permanente.

invenção, quando “damos corda” e apostamos nesses saberes que se constroem na lida, no embate com as normas, não serão estas as responsáveis por minguar a dinâmica da atividade.

Com isso não pretendemos isentar a responsabilidades dos órgãos gestores em implementar ações mais “saudáveis” e potentes aos humanos. Os modos de organização do trabalho podem sim, ampliar ou reduzir essa potência. É preciso, e possível, construir estratégias que favoreçam e desenvolvam o encontro entre os humanos, pois no diálogo com o outro, nos coletivos que se forjam, é que essa capacidade de transformação da realidade ganha força e espaço.

A perspectiva epistemológica do humano como um ser em atividade, vem aqui reafirmar o quanto o debate de normas e valores entre um ser vivente e um meio se traduz em um processo formativo por excelência. Nesse movimento dinâmico, que desafia os humanos à renormalização, os professores constroem estratégias mais potentes para aquilo que ameaça o trabalho. A experiência engajada em escolhas produz novas possibilidades na escola.

Dar vazão à experiência é tarefa que requer alguns quesitos e cuidados. De início, é preciso uma disposição corporal, afetiva, de aceitação do outro como alguém com quem temos a aprender sobre o trabalho. A dimensão enigmática do trabalho nos coloca em postura de desconforto, como bem diz Schwartz, e ao mesmo tempo nos exige ousadia. É preciso, reafirmamos, exercitar o abandono de antigas concepções e pré-juízos. O fato de a atividade não poder nunca ser antecipável exige, diante dela, uma postura de humildade, para com ela aprender.

Não se trata, contudo, de colocar a experiência em lugar de superioridade ao patrimônio conceitual científico. Essa postura seria também cerceadora de outros possíveis. Trata-se de, ao assumir a importância de uma relação dialógica entre os saberes acadêmicos e os construídos na atividade, defender e criar condições de abertura de zonas de diálogo. Abrir vias ao encontro, com o cuidado para este não se transformar em uma simples reunião de pessoas. Construir possibilidades de ampliação, de criação de um novo olhar e, principalmente de outras práticas.

A escola foi construindo-se, em meio aos enfrentamentos e embates, de forma a valorizar os espaços e momentos coletivos de discussão. Hoje, com a ausência das reuniões pedagógicas semanais, sente na pele a dificuldade de garantir o funcionamento de uma dinâmica tão intensiva. Não há, lá, paralisação diante da queixa. Mas há um custo para a renormalização. Inventam outras formas, espaços, tempos, para “manter a dobra flexível”. E esforçam-se, cotidianamente, para que a valorização dos encontros possíveis, e dos saberes neles engajados e produzidos, não perca sua força.

A riqueza da escola está instaurada nesses encontros forjados, e valorizados, em sua história. Redes foram se configurando de forma a fazer circular diferentes valores, saberes. Não há, reiteramos, homogeneidade. A escola é retrato da multiplicidade e a partir dela é que a invenção de novas possibilidades lá se configurou como marca.

Os olhos cheios de água diante da conquista e também do desespero, a revolta diante do não reconhecimento, marcas visíveis dos valores que atravessam os atores da escola. Valores no corpo mostrando que se acredita, tenta-se, inventa-se, mesmo quando já não parece mais possível. O engajamento com a comunidade, a preocupação com a formação social do aluno, a insistência em defender uma educação que se dê pelo vínculo afetivo, marcas de uma história que se constrói pelos espinhos.

A abordagem ergológica nos lembra que essa potência de renormalização precisa ser analisada sempre de forma singular, de acordo com os encontros possíveis, com o momento vivido, o grupo. A dinamicidade presente nessa escola certamente lhe confere um caráter singular na rede municipal de ensino. Não se trata de tomá-la como exemplo a ser seguido na implementação de práticas formativas. Em outro contexto, outras estratégias precisariam ser inventadas. O que nos encanta na escola, e a isso queremos evidenciar, é exatamente essa capacidade de criar possibilidades, a cada situação, entre o que é pedido, o que é preciso e o que é possível.

Ética e epistemologicamente afirmamos a perspectiva de que o ser humano, no encontro com o outro, constitui a si e ao mundo. Em ato, no curso da história, produz saberes que precisam ser considerados como fundamentais para qualquer análise da

atividade de trabalho. Por isso, por esse patrimônio que os trabalhadores carregam consigo e fazem uso a cada convocação do meio, nossa defesa vai na direção da necessidade de reconhecer essa riqueza, validá-la, expandi-la.

Essas movimentações, invenções, engendradas cotidianamente e coletivamente, precisam ser consideradas na elaboração de qualquer proposição de formação docente que não conceba o professor como um mero executor qualificado de tarefas pré-figuradas. Práticas formativas instituintes se dão no embate da atividade no cotidiano. É preciso legitimar esses esforços, garantir amplitude às ECRP, validar o saber que se forja a cada vez que o meio constrange.

As escolhas teórico-metodológicas que fizemos nesse trabalho são também ético-políticas. Escolhemos essas, e não outras, por elas nos ajudarem a construir ferramentas que afirmem essa potência inventiva do humano, numa perspectiva de expansão da vida. Não nos interessava compará-las ou diferenciá-las em suas especificidades, ou em seus limites. Interessava-nos roubar, de cada uma, materiais para pensar a vida, o humano, o trabalho. A ética de afirmação à vida foi nosso guia de pesquisa. Com esse guia íamos buscando, roubando, conceitos, concepções, instrumentos que nos auxiliasse nessa viagem.

Vimos por terra, mas o que fica é a imagem da escola como que um bote em alto mar. A cada tempestade, a cada onda gigante, o barco quase vira, mas remando, muda-se a direção. A abonação dura pouco. Lá vem de novo a nuvem carregada. Protejam-se! Juntos fica mais fácil!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAIL, E.; HECKERT, A. L. **Formação e Mudança: reflexões compartilhadas**. Rio de Janeiro: Teias, n. 5, 2003.

BAREMBLITT, G. F. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática**. Rio de Janeiro: 3ª. ed., Rosa dos Tempos, 1996.

BARROS, M. E. B. **A transformação do cotidiano: a formação do educador, a experiência de Vitória**. Vitória: EDUFES, 1997.

\_\_\_\_\_. Modos de gestão e produção de subjetividade. In: ABDALLA, M.; BARROS, M. E. B. (Orgs.). **Mundo e sujeito: aspectos subjetivos da globalização**. São Paulo: Paulus, 2004.

BARROS, M. E. B.; LUCERO, N. A. A pesquisa em psicologia: construindo outros planos de análise. **Psicologia Social**. Porto Alegre, vol.17, n.º 2, 2005.

BARROS, M. E. B.; FONSECA, T. M. G. **Trabalho real e trabalho prescrito: por uma heterotopia do espelho**. (submetido). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2005.

BARROS, M. E. B.; OLIVEIRA, S. P. Construindo formas de co-gestão do trabalho docente: as comunidades ampliadas de pesquisa como estratégia privilegiada. In: **Anais da 27ª Reunião anual da ANPED**. 2004, Caxambu. 27ª Reunião anual da ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Cd-room, 2004.

BARROS, M. E. B.; HECKERT, A. L. C. e OLIVEIRA, S. P. Um novo desafio para o movimento sindical: a saúde como tema e estratégia o caso dos docentes/ES. In: **Anais 28ª Reunião Nacional da ANPED**. 2005, Caxambu. 28ª Reunião anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Petrópolis/Rio de Janeiro : Editora Vozes, 2005.

BARROS, M. E. B.; BONALDI, C. M.; LOUSADA, A. P. Integralidade e trabalho em equipe no campo da saúde: entre normas antecedentes e recentradas. In: PINHEIRO, R.; BARROS, M. E. B.; MATTOS, R. (Orgs.). **Trabalho em Equipe sob o eixo da Integralidade: Valores, Saberes e Práticas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: IMS/UERJ; CEPESQ; ABRASCO, v. 1, 2007.

BARROS, M. E. B.; ALMEIDA, F. **Programa de Formação em Saúde e Trabalho nas Escolas: os efeitos das transformações contemporâneas no trabalho docente – Comunidades Ampliadas de Pesquisa: uma estratégia na formação dos trabalhadores da educação**. Relatório de Pesquisa. Vitória, 2003.

BARROS, M. E. B.; SILVA, F. **Programa de Formação em Saúde e Trabalho nas Escolas: os efeitos das transformações contemporâneas no trabalho docente –**



**Saúde e Trabalho no cotidiano das escolas públicas de Vitória/ES.** Relatório de pesquisa. Vitória, 2005.

BARROS, K. O. S. **As intencionalidades e os desdobramentos do CAPP no trabalho dos professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BAUMAN, Z. **Globalização: as conseqüências humanas.** Rio de Janeiro, Zahar, 1999.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. SMED. **Escola Plural: proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Ensino.** Belo Horizonte: SMED, 1994. (2ª edição da 1ª versão).

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. SMED. **Cadernos Escola Plural 4 – Avaliação dos processos formadores dos educandos.** Belo Horizonte: SMED, 1996.

BOTECHIA, F. R. **O desafio de compreender-desenvolver um regime de produção de saberes sobre o trabalho e suas relações: a “Comunidade Ampliada de Pesquisa”.** 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

BRASIL/CNE/CP. **Resolução n. 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>.

BRASIL/CNE/CP. **Resolução n. 1, de 30 de setembro de 1999.** Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>.

BRASIL/CNE/CP. Parecer n. 115, de 10 de agosto de 1999. Diretrizes gerais para os Institutos Gerais de Educação. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p.310-324.

BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

BRITO, J. Saúde do trabalhador: reflexões a partir da abordagem ergológica. In: FIGUEREDO *et al* (Orgs.). **Labirintos do Trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BRITO, J.; ATHAYDE, M.; NEVES, M. (Orgs.). **Programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas: cadernos de textos.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas: caderno**

**de métodos e procedimentos.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2003b.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico.** 5<sup>a</sup> ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho.** Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, D. M. Atividade humana e produção de saberes no trabalho. In: **Anais XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2006, Recife. ENDIPE - Cd-room, 2006.

\_\_\_\_\_. Saberes, qualificações e competências: qualidades humanas na atividade de trabalho. In: **Anais 28<sup>a</sup> Reunião Nacional da ANPED.** 2005, Caxambu. 28<sup>a</sup> Reunião anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Petrópolis/Rio de Janeiro : Editora Vozes, 2005.

DALBEN, A. I. L. F. (Coord.) **Avaliação da implementação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural.** Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2000.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos.** Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1996, v. 3.

DOMINGUES, I.; OLIVEIRA, A.G.; SILVA, E. M. P.; FILHO, H. C.; BEIRÃO, P. S. L. **Transdisciplinaridade: descondicinando o olhar sobre o conhecimento.** Educação em Revista. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 1999. Disponível em <http://www.ufmg.br/ieat/index.php>

ESCOSSIA, L. **O coletivo como plano de co-engendramento do indivíduo e da sociedade.** 2004. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FIDALGO, F.S. Qualidade, novas tecnologias e educação. In: Fidalgo, F. S. e MACHADO, L, R, S. (Orgs.) **Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital.** Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

FIDALGO, F.S. e MACHADO, L (Orgs.) **Dicionário da educação profissional.** Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e educação – NETE, 2000.

FONSECA, T. M. G. e KIRST, P. G. (Orgs.) **Cartografias e devires: a construção do presente.** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: PUC, 1974.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, Dezembro 1999.

GUATARRI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna**. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.

HECKERT, A. L. C. Os processos de formação na atualidade. In: MACHADO, L.D., LAVRADOR, M. C. C. e BARROS, M. E. B. (Orgs.) **Texturas da Psicologia: subjetividade e política no contemporâneo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

\_\_\_\_\_. Globalização e os novos mecanismos de controle. In: ABDALLA, M e BARROS, M. E. B. (Orgs.). **Mundo e sujeito: aspectos subjetivos da globalização**. São Paulo: Paulus, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Narrativas de resistência: educação e políticas**. 2004b. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.

HERNECK, H. R. e MIZUKAMI, M. G. N. Desenvolvimento e aprendizagem profissional na docência: impacto de um programa de formação continuada. In: REALI, A. M. M. R. e MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.) **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. **Competência ética e estratégias de resistência**. Palestra proferida no Simpósio Estratégias de Resistência e Criação no XII Encontro Nacional da ABRAPSO – A invenção do Presente, Porto Alegre, 2003.

\_\_\_\_\_. Políticas cognitivas na formação do professor: o problema do devir-mestre. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, 2005.

KIRST, P. G. *et al.* Conhecimento e cartografia: tempestade de possíveis. In: FoNSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. (Orgs.). **Cartografias e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003.

LINHARES, C. De uma cultura de guerra para uma de paz e justiça social: movimentos instituintes em escolas públicas como processos de formação docente. In: LINHARES, C. e LEAL, M. C. (Orgs.) **Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MAIRESSE, D. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. In: FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. (Orgs.). **Cartografias e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003.

MARCHIORI, F.; BARROS, M.; OLIVEIRA, S. Atividade de trabalho e saúde dos professores: o programa de formação como estratégia de intervenção nas escolas. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, v. 3, n.º 1, 2005.

NIETZSCHE, F. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral (1873). In: **Coleção Os Pensadores – Friedrich Nietzsche**, 1974, 1ª. edição.

MOSÉ, V. **Pensamento chão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.

NASCIMENTO, M. G. C. A. **A escola como espaço de formação continuada de professores: análise de uma experiência**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC/RJ.

OLIVEIRA, S. P. **Micropolítica do fracasso escolar: uma tentativa de aliança com o invisível**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

PENA, G. A. C. **A formação continuada de professores e suas relações com a prática docente**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

RAHME, M. M. F. **Trajetórias profissionais de educadores e formação em serviço: o caso do CAPE (1991-2000)**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. de. **Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises**. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília -CFP, n. 23, 2003.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

SCHWARTZ, Y. Os Ingredientes da Competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação & Sociedade**, ano XIX, n. 65, dez. 1998.

\_\_\_\_\_. A Comunidade Científica Ampliada e o regime de produção de saberes: trabalho e educação. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, FAE/UFMG, n. 7, 2000a.

\_\_\_\_\_. Trabalho e uso de si. **Revista Pró-posições**. Unicamp, n.32, Dez/2000b.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação. **Presença Pedagógica**, v. 7, n. 38. Belo Horizonte, 2001.

\_\_\_\_\_. Disciplina Epistêmica, Disciplina Ergológica: Paidéia e Politeia. **Revista Pró-posições**, Faculdade de Educação (UNICAMP). São Paulo, v.13, n.º 37, 2002.

\_\_\_\_\_. Trabalho e saber. **Trabalho & Educação**, n.º 1, v. 12. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2003.

\_\_\_\_\_. Ergonomia, Filosofia e Exterritorialidade. In: DANIELLOU, F. (coord.) **A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos**. São Paulo: Edgard Blucher, 2004a.

\_\_\_\_\_. Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industriosa. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, v. 2, n.º 1, 2004b.

\_\_\_\_\_. Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias. In: FIGUEREDO *et al* (Orgs.). **Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004c.

\_\_\_\_\_. O trabalho e o uso de si. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.). **Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Rio de Janeiro: DP&A, Capítulo 7, 2006. (Obra no prelo).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. n.º 4. Porto Alegre, RS, 1991.

VIEIRA, S. L. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. 2ª ed, Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais**. São Paulo: SENAC, 2003.