

Relação com o saber na escola. O olhar do não docente sobre a formação de si e do outro – Um olhar *estrangeiro*

Relationship with knowledge at school. The view of the non-teacher on the formation of self and the other. A foreign look.

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n82p55-71>

FLÁVIO CAETANO DA SILVA¹

ANA PAULA GILAVERTÉ²

NATHÁLIA SUPPINO RIBEIRO DE ALMEIDA³

RESUMO: O olhar dos docentes, dos gestores escolares e coordenadores pedagógicos sobre o que ocorre na escola está presente em quase todos os artigos publicados, livros sobre a educação, resultados de pesquisas acadêmicas sobre o universo escolar. No entanto, o olhar daqueles que atuam nos serviços escolares, merenda, inspetoria, zeladoria e outros normalmente é ignorado, ao menos na maioria dos trabalhos que se conhece. Neste texto dá-se voz a esses trabalhadores que atuam na escola, que também educam crianças e, portanto, têm alma de educadores. Este texto reflete alguns resultados da pesquisa sobre Relação com o Saber (RcS) e tem como objetivo examinar a forma como os sujeitos aprendem o que sabem e como o expressam. A pesquisa foi baseada em narrativas autobiográficas, e seus resultados apresentam o modo como os não docentes veem a formação de crianças e jovens e participam dela em escolas públicas, no interior do estado de São Paulo. Identificou-se *alma docente* nesses trabalhadores. **PALAVRAS-CHAVE:** Relação com o saber; trabalhadores não docentes; constituição do sujeito aprendente.

ABSTRACT: The view of teachers, school managers and pedagogical coordinators on what happens at school are present in almost all published articles, books on education, results of

1. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Carlos - Brasil.
2. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Carlos - Brasil.
3. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Carlos - Brasil.

academic research on the school universe. However, the eyes of those who work in school services, meals, inspectors, janitors, and others are usually ignored, at least in most of the jobs we know. In this text, we give voice to those workers who work at school, who also educate children and who, therefore, have the soul of educators. This text reflects some results of the research on Relationship with Knowledge (RcS), aiming to examine how the subjects learn what they know and how they express it. The research was based on autobiographical narratives and presents as results how non-teachers see and participate in the education of children and young people in public schools, in the interior of the State of São Paulo. We have identified soul teachers in these workers.

KEYWORDS: Relationship with knowledge; non-teaching workers; constitution of the learning subject.

INTRODUÇÃO

Este texto nasceu de uma experiência de dupla face. Uma refere-se à pesquisa intitulada “Relações com o saber e com a instituição escolar nos municípios de Hortolândia e Americana, SP”, que está em andamento, mas já com muitos dados disponíveis. A outra aborda o curso de especialização “Escola Pública: Relações com o saber que afetam projetos de vida e de trabalho”, que está terminando neste momento em que produzimos este texto. Ambas se juntam em um programa de formação baseado na perspectiva da relação com o saber (CHARLOT, 2000, 2009) e na biografização (DELORY-MOMBERGER, 2008). Nas experiências realizadas até o momento nos enredamos em um emaranhado de saberes construídos por sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar e dele extraem sentidos para o aprender e para o viver. Desses sentidos, optamos por destacar o olhar daqueles que não são docentes, mas que atuam na escola e, de alguma forma, participam da formação dos alunos.

Escolhemos relatos de três mulheres que nos oferecem um olhar estrangeiro (BASTOS, 2019), um olhar daquele que participa da formação, mas que não é docente. Assim como Carl Ernest Zeuner, pintor alemão radicado no Brasil, que ilustrou a escola brasileira das primeiras décadas do século XX, mostrando o que não víamos, em nossa pesquisa fomos surpreendidos por essas três mulheres que veem a escola de um ponto de vista que não conhecíamos. Descobrimos, no meio do caminho da pesquisa, que uma delas já foi professora e deseja voltar a atuar na profissão. Quanto às outras duas, embora formadas em Pedagogia, não são professoras. Ao menos não na profissão, mas no coração. Gente que, desejando trabalhar como

docente na escola pública, fez o curso de formação de professores – a Licenciatura –, prestou concurso, mas admitiu, ainda que provisoriamente, atuar em vaga obtida em outro concurso, para funções distintas na escola. Vamo-nos nos referir a três mulheres: uma inspetora de alunos, uma cozinheira e uma servente (limpeza) que foi professora em sua cidade de origem. As três têm alma de professora.

Ao pedir às três profissionais da educação que escrevessem suas trajetórias de vida e formação, buscando centrar-se no papel da escola e na relação com o saber, obtivemos narrativas de vida, narrativas de profissão, narrativas de si – o retrospecto interior do sujeito que se constitui na relação com o outro. Narrar a si mesmo pressupõe um corpo que experiencia o mundo. Um corpo que interage e age, um corpo que reflete sobre a sua própria formação como conhecimento, modificação e transformação de si na relação consigo mesmo e com o outro.

Autonarrar-se apresenta um leque de possibilidades vastas, de histórias de vida, de histórias em processo de formação, de desejos, anseios, percalços, obstáculos, êxitos, sucessos e mudanças de trajetórias de sujeitos inacabados, que refletiriam a sua própria construção do vir a ser, do tornar-se, enquanto indivíduo de análise sociológica que se insere no *ethos* da constituição de si.

Qual seria esse projeto de si que se interpõe ao sujeito com o objetivo de se autoconstituir? Que nuances comporiam a busca contínua do tornar-se naquilo que é? Que narrativas de vidas se apresentam, quando o sujeito se debruça a pensar sobre si e sobre seu percurso de formação? Narrativas de sujeitos adultos envolvidos com a educação inserem-se neste projeto que apresenta três produções individuais realizadas como proposta de biografização de si, desenvolvidas como exercício autorreflexivo realizado durante o curso de Pós-graduação *Lato sensu* em Educação, ofertado pela UFSCar – São Carlos, sob o enfoque da temática “Relações com o saber que afetam projetos de vida e de trabalho na escola pública”, no ano de 2020.

Histórias de vidas que refletem processos de formação e expectativas de si, na tentativa dos sujeitos de pensar sobre si próprios, suas escolhas e decisões. Mas também compõem um exercício reflexivo que se espraia para quem observa, analisa, lê e relê os discursos enunciados pelo outro. Exercício este a que nos propomos, tentando, por uma via muito subjetiva, ponderar as percepções e as nuances que compõem estas *narrativas de vida e narrativas de trabalho*. Um discurso individual de pessoas que se narram a si mesmas e que evidenciam a episteme de uma época em que se busca, pela via da retrospectão sobre o passado, o projetar-se para o futuro.

NARRAR-SE A SI MESMO: TRAJETÓRIAS DE VIDA E DE FORMAÇÃO

Pensar sobre as trajetórias de vida e de trabalho é tentar refletir não apenas sobre o indivíduo e o seu percurso, mas também é pensar sobre a episteme de uma época que permeia a constituição do sujeito e dá corpo a uma construção subjetiva, no sentido de uma releitura da realidade social do ponto de vista do sujeito que narra a si. Perpassa também do ponto de vista do pesquisador que se debruça sobre esta análise na tentativa de apreensão do outro, enquanto sujeito do mundo, fruto das interações sociais. A relação com o saber pressupõe processos de hominização, singularização e socialização (CHARLOT, 2008, 2020), em que as narrativas se tornam formas de inteligibilidade do nosso próprio tempo, referenciadas sobre as formas de relações de poder e saber que compõem a biografização de si e da perspectiva de *humano* que desejamos formar.

A autobiografização, a escrita narrativa de si, marcaria não apenas histórias de vidas de pessoas em seu cotidiano, mas também as formas como estas se veem, em uma relação consigo marcada por percalços, conflitos, idealizações, rupturas, formando a experiência de si, enquanto reflexo e espelhamento de uma época. Traduz-se sobre a dinâmica temporal e cronológica, em períodos de relembrar, de acessar memórias e destacar projetos futuros, revisitando a própria versão de si, como possibilidade de dar continuidade a um projeto futuro, tendo em vista o vir a ser.

Na visão do pesquisador que se debruça sobre esta análise, compõe-se uma relação estabelecida pela via subjetiva, imposta sobre a narrativa do outro, a heterobiografização (DELORY-MOMBERGER, 2014), como exercício de inteligibilidade discursiva. Cada época traduz seus próprios valores, ofertados consciente ou inconscientemente aos sujeitos, que captam, em uma malha biopolítica e bioética, a estética da constituição de si, em um movimento ontológico do projetar-se.

No mundo do adulto, o projeto de si representaria o ápice de um percurso que demarcaria o investimento de si, como concretização de metas e objetivos tanto da vida pessoal quanto da vida profissional. Representa também a institucionalização do sujeito, assim como a sua própria desinstitucionalização ou reinvenção das formas de si.

A enunciação do projeto de si pelos autores dos relatos apresentados neste texto permite conhecer a forma como o sujeito observa a si próprio, como adota estratégias de ação e como desenvolve projetos de formação, de trabalho, de relações familiares e interação social. Nas narrativas, este projeto representa um balanço reflexivo do próprio

sujeito em constante transformação. Narrar-se envolve a expectativa do sujeito de se autocompreender do ponto de vista da sua vida cotidiana, das dificuldades e dos sucessos em uma hermenêutica, enquanto inteligibilidades do sistema de interpretação do projeto de si. Perspectiva que privilegia a abordagem biográfica, em que se destacam os processos de formação de pessoas, em um movimento, ao mesmo tempo, retrospectivo e prospectivo, em que o indivíduo volta o olhar para si mesmo como sujeito de uma aprendizagem em curso, do acesso ao passado com perspectiva de futuro:

Toda narrativa de um acontecimento, ou de uma vida é, por sua vez, um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social. Uma narrativa biográfica não é um relatório de “acontecimentos”, mas uma ação social pela qual o indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida (biografia) e a interação social em curso (a entrevista), por meio de uma narrativa-interação. A narrativa biográfica conta uma vida? Diríamos que antes narra uma interação presente por intermédio de uma vida. (FERRAROTTI, 2010, p. 46)

Para as narrativas de si, propomos conhecer três relatos de diferentes trajetórias de vida, de formação e de trabalho, que evidenciam escolhas, temas marcantes e acontecimentos significativos da biografização enunciada pelos sujeitos. Subdividimos a análise em dois momentos: as *narrativas de vida* e as *narrativas de trabalho*, visando conhecer o projeto de si e o percurso de formação dos indivíduos. Evidenciamos que existiria uma apropriação do social que se retraduz sobre comportamentos, aspirações, desejos e práticas que compõem os processos de subjetivação, caracterizando o que os sujeitos enunciam sobre si mesmos. Por meio dessa apropriação e interação, os fragmentos discursivos enunciam dinâmicas de vida, escolhas, lugares comuns e esquemas de ação.

Nas *narrativas de vida*, observa-se a memória (JOSSO, 2010) de acontecimentos marcantes da infância, do contexto familiar, das dificuldades e de obstáculos a serem superados como propostas do percurso de formação. Uma biografização, enunciada por meio da reflexão sobre elementos que marcariam não só obstáculos e rupturas, mas tentativas de superação enunciadas na forma de retrospectiva sobre os descaminhos da vida, visando à inserção do sujeito em um jogo social considerado necessário para a realização do projeto de si (DELORY-MOMBERGER, 2011). Vamos aos relatos das três mulheres com alma de professora:

RELATO 1

Tenho 42 anos, dois filhos e sou casada, nasci em São Paulo - SP, mudei para a Bahia com meus pais quando tinha 2 anos, permaneci no estado nordestino por um longo tempo, após este período decidi me mudar para Americana –SP [...]; arrumei serviço em uma fábrica; no ano de 2000 me casei, no início foi tudo muito difícil para nós. O meu esposo sempre foi muito esforçado, trabalhando muito para o sustento da família, 2004 foi um ano vitorioso, de muitas alegrias, tive o meu primeiro filho e com isso surgiram algumas dificuldades. No ano de 2011 prestei um concurso para cidade de Americana, no qual passei para o cargo de inspetora escolar, foi um grande desafio, pela falta de conhecimento na área, porém não se tornou um obstáculo devido a minha grande vontade de vencer; e alguns anos depois, para completar meu currículo profissional, me formei em Pedagogia.

RELATO 2

Minha infância até a adolescência morei no sítio com meus pais e meus três irmãos. Meus pais com toda dificuldade financeira nos incentivaram a concluir o ensino fundamental. As séries iniciais estudei em uma escola municipal rural. Morava três quilômetros de distância. Tinha que ir a pé. Passava por pastos, rios, depois a estrada de terra.

Passei por vários desafios. Era uma escola bem pequena, Escola Municipal Getúlio Vargas, duas salas de aula. De manhã estudavam os terceiros e quartos anos, à tarde os primeiros e segundos anos. Tinha uma cozinha bem pequena, onde a dona Brasilina fazia nosso lanche, lembro dela com muito carinho. Não tive dificuldades na alfabetização, mas a tabuada, quanta dificuldade para aprendê-la!

[...]Chegado o momento de ir para cidade (Cianorte PR), concluir o ensino fundamental. Muitas dificuldades, vários desafios, Escola Estadual Princesa Isabel tinha o ensino fundamental completo, várias salas de aula, para mim, gigantesca! Fiquei apavorada, insegura, com medo. Um professor para cada disciplina, vários livros, cadernos....

Tive muita dificuldade para acompanhar tudo aquilo, quanta mudança! Por dois anos fiquei retida na quinta série, era muito imatura. Mas com toda dificuldade financeira, meus pais insistiram na minha vida escolar. Não foram dois anos perdidos, foram de grande valia. Me tornei uma adolescente mais forte e segura dos meus atos. Para chegar até a cidade

caminhava aqueles mesmos três quilômetros, depois mais nove de carro, perua Kombi da prefeitura, mas tinha que pagar. O material era comprado, o uniforme completo era obrigatório. Em meio a tantos obstáculos concluí o ensino fundamental.

RELATO 3

Sobre vida e educação na formação escolar. Em minha formação escolar sempre tive muitas dificuldades, barreiras em relação às conquistas alcançadas. Enfrentei conflitos, mas tudo isso com superações, é claro que, durante alguns tempos de toda carreira profissional, alguns de nós enfrentamos desafios. Na área da educação e também em outras áreas de aprendizagens.

No trabalho e nas práticas educativas, encontramos as barreiras, as dificuldades; os conflitos enfrentados foram tratados de forma humana, em condições emocionais, físicas e culturais que promoveram muitas mudanças ao longo da minha carreira profissional, também no desenvolvimento pessoal e intelectual. O objetivo é construir sujeitos competentes, sempre com soluções e perseverança, habilidades para desenvolver e avançar nas atividades educacionais.

Sobre os aspectos da formação escolar na prática, o papel do educador é de transmitir, e instruir um conhecimento, com o qual, reconhecendo e ampliando o aspecto do saber, não esquecendo de sempre utilizar o vocabulário dos conteúdos, para expressar tudo aquilo que aprendeu para alcançar o seu objetivo proposto em sala de aula. O processo educacional de ensinar e aprender, é uma criação que se apoia numa ampliação de técnicas variáveis de conhecimento, que requer qualificação, perseverança e responsabilidades do professor e dos alunos no dia a dia. Principalmente nos conflitos em salas de aulas, isso motiva a encontrar soluções para todos os envolvidos na comunidade escolar: pais, professores e responsáveis.

Compreendendo os conceitos básicos na minha vivência escolar já presenciei manifestações em forma de erros; a meu ver, em alguns casos acompanhado de um sentimento de conflitos e até de contradições, isso ocorre quando o aluno não se dá conta que a aplicação de uma determinada atividade não está sendo levada a um resultado avaliativo por ele esperado, que ele é julgado como insatisfatório, do seu ponto de vista e compreensão, isso provoca desequilíbrios inevitáveis, que requerem ajustes e modificações do seu meio em termos de assimilação. Será fácil entender que em ambas as partes pode haver um desequilíbrio emocional.

Nesses casos cabe uma mediação que possibilite um comportamento mais controlado e equilibrado, ações determinadas por escolhas prévias e bem planejadas, permitindo que se levem em conta o psicológico dos envolvidos e o nível de compreensão do aluno, tornando satisfatória a capacidade de atenção e o controle voluntário do sujeito sobre sua aprendizagem.

A escola que se apresenta nos relatos é aquela dos sonhos. Sonha-se em ir à escola. Sonha-se em estar na escola. Sonha-se em aprender na escola. O que esses sonhos nos dizem? De saída, chama-nos a atenção que a escola nem sempre está ao alcance das mãos. Ao menos não de uma parcela significativa da população, que vive em horizontes nos quais a escola, sua linguagem, seu mundo, suas possibilidades, são utopias que alimentam as peripécias que cada família que se vê presa a esses limiares enfrenta. Não se trata apenas de escolhas. Trata-se de não ter escolhas, ao menos no que se refere à mudança daquela linha distante que se interpõe entre nós, nossos familiares e o mundo que nos escapa. É esta impressão que nos ocorre, quando lemos esses relatos e pensamos em muitas famílias que, para chegarem à escola, mesmo hoje em dia, ultrapassam limites que desconhecemos. E labutam no cotidiano para manter seus filhos no intramuros, apesar de muitas circunstâncias dizerem o contrário.

Um dos temas geradores dos relatos apresentados acima é a infância e a superação de situações de dificuldades, seja da condição socioeconômica da vida familiar, seja das condições impostas para se ter acesso e permanecer na escola. Conseguir finalizar as etapas de ensino apresenta-se como um percurso formativo, da infância ou da adolescência, em que o sujeito se esforçaria para conseguir uma aceitação social, traduzida no contexto familiar como uma retribuição do esforço dos pais para manter os filhos na escola. Em um segundo momento, o percurso formativo seria um esforço pessoal para concretizar aprendizagens e superar barreiras físicas e emocionais para se chegar à escola, vencer desafios, medos e incertezas.

A escola está destacada, nos três relatos apresentados, como lugar comum, assumindo a primazia da memória da infância e da adolescência, que concorreria com o ambiente familiar como ponto central das memórias infância e da adolescência, e como o lugar comum da formação das expectativas de um projeto de si.

As situações vivenciadas na experiência escolar mobilizam sensações diversas: de recordações da merendeira e do lanche gostoso do recreio a recordações de sentimentos de medo, incerteza e incapacidade que serviram como força motivadora para superar desafios e situações de fracasso escolar, objetivados pelos próprios sujeitos como uma necessidade de adaptação ao contexto escolar e da sua própria

inserção social. A instituição escolar representa, nos relatos destacados, um ambiente não só de consolidação de aprendizagens e conhecimentos, mas também de normalização de condutas em que se exigia dos sujeitos uma remodelagem considerada necessária para sua adequação não apenas ao espaço escolar, mas também, para uma adequação posterior, necessária ao ingresso no mundo do adulto (FOUCAULT, 2009, 2013).

Percebe-se, nas *narrativas de vida*, a busca pela autonomização, associada a um movimento de responsabilização pelos caminhos adotados na constituição do projeto de si, que podem ser traduzidos pelo discurso da aceitação e da conformidade com a vida familiar e, ao mesmo tempo, pela busca de caminhos alternativos, como mudança de cidade ou de escola, realizada na infância ou na adolescência. Na vida adulta, esta conformidade seria expressa pelas tentativas de um novo emprego, pela retomada dos estudos em uma universidade ou pela constituição de uma nova família, seja pelo matrimônio, seja com o nascimento dos filhos. Autonomização de percursos de formação, como projetos familiares e projetos de trabalho associados ao projeto de si:

Quer se jogue num plano material (autonomia financeira ou abandono da casa familiar e até mesmo da região ou do país), num plano sociocultural (distanciamento do estilo de vida familiar ou abandono do estatuto social de origem por meio de uma escolha profissional ou ainda abandono da religião da infância e da adolescência), ou no plano psicológico (controle das emoções, partida em busca de uma nova visão do mundo ou aprender a pensar a própria cabeça), o jogo da autonomização desejada face a uma conformização esperada pelo meio ambiente é o “motivo” mais representativo dos processos de formação. (JOSSO, 2010, p. 74).

A concretização do projeto de si no mundo do trabalho relaciona-se com a possibilidade de complementar o processo de autonomização iniciado na infância ou na adolescência e com a possibilidade de independência profissional e pessoal. Representaria a constituição de si, em que concorrem, para a escolha profissional, influências tanto do contexto familiar, das experiências da infância e da adolescência como das exigências do nosso próprio tempo.

Exigências essas que, no contexto contemporâneo, estabelecem requisitos de ordem econômica, social e cultural, vinculados às prerrogativas da sociedade capitalista, alinhadas à lógica neoliberal que, sob uma ótica globalizada, propõe metas de modernização econômica e social, eficácia e qualidade da produção, autonomia e

corresponsabilidade das ações. Dos sujeitos, exigem-se eficácia, êxito, autonomia, responsabilidade e aprimoramento de forma constante, em um movimento de interligação do global ao nível local, como metas de produção individual e coletiva. Nesta esfera, os indivíduos se normalizariam, atendendo à *episteme* da contemporaneidade, que precisaria de “trabalhadores cada vez mais reflexivos, criativos, responsáveis, autônomos – e, também, de consumidores cada vez mais informados e críticos” (CHARLOT, 2008, p. 21). Os sujeitos experienciarão, em um movimento de incompletude, a necessidade ontológica do projetar-se. Incompletude que atuaria como força motriz impulsionadora da perseguição de uma completude inacabada do projeto de si.

Nas *narrativas de trabalho* destacam-se modelos almejados de ascensão profissional e pessoal, em específico voltados ao contexto educacional. O percurso do cotidiano interpenetra os processos de formação iniciados na fase escolar e acadêmica e atua como processo de espelhamento da chamada “cultura professoral”, em que se pode observar a idealização do sujeito docente e da representatividade desta função, projetada como meta, realização de um sonho ou conquista realizada, norteadas por uma aura de inspiração, de saber e conhecimento, mas também por percalços, conflitos e contradições que comporiam as perspectivas de autorrealização de si como projeção acadêmica e profissional:

Doravante, o fato de ter ido à escola, ter estudado até certo nível de escolaridade, ter obtido um diploma abre perspectivas de inserção profissional e ascensão social. Com efeito, estudos e diplomas permitem conseguir empregos gerados pelo desenvolvimento econômico e social e pela expansão da própria escola. Começa a se impor um novo modelo de ingresso na vida adulta, modelo esse que articula nível de estudos a posição profissional e social. (CHARLOT, 2008, p. 19)

Percebe-se, ainda, o desenvolvimento de uma autocobrança pessoal para se constituírem como sujeitos competentes, qualificados e perseverantes, capazes de adequar-se à lógica de progresso individual e profissional. Os sujeitos enunciam-se por meio de uma mescla de experiências privadas e experiências públicas de vida, entrecruzando *performances* da vida familiar e materna com o desempenho das funções profissionais. Uma biografização em que se traduzem relatos de uma biografia educativa, no sentido experienciado em suas percepções sobre a importância da educação para si próprios enquanto norte influenciador do projeto de si.

A escola e os profissionais docentes são referenciados como modelos de escolha profissional e de vida, uma vez que são evocados como instituição e personalidades centrais da constituição do estudante. Desempenham, na visão dos autores dos relatos, papéis fundamentais na condução dos estudantes, conforme as exigências e os requisitos inerentes ao sistema escolar, nas relações de saberes, na produção de conhecimentos e no estabelecimento de vínculos socioafetivos, promotores de uma ligação emocional significativa com os estudantes.

As narrativas analisadas destacam a idealização da figura docente, projetada como meta a ser constituída, permeada de sentimentos de angústia e frustração, seja pela não concretização do exercício docente, seja pelos percalços do cotidiano do contexto escolar:

A biografia do adulto se constrói, com efeito, em um ambiente social no qual o fator econômico desempenha, em nossos dias, um papel preponderante. Não é, pois, surpreendente que o horizonte biográfico seja incitado a se modificar. A cronologia de vida balizada por etapas inscritas na organização social, como aquela do tempo da formação profissional, do primeiro emprego ou da idade de aposentadoria, dá lugar a uma existência submetida a escolhas cada vez mais complexas e cujo arranjo se faz de maneira mais aleatória. Os diplomas não garantem mais o acesso a um posto de trabalho. O desemprego fragiliza o emprego e o torna cada vez mais inacessível. O fim da vida profissional acontece cada vez mais cedo, em um momento em que inúmeros adultos têm dificuldade de encontrar alternativas satisfatórias. (DOMINICÉ, 2006, p. 347)

Partindo da constatação de que os parâmetros de compreensão da problemática que envolve a questão das relações com o saber situam-se num universo repleto de percepções retóricas e superficiais, Charlot (2000) nos convida a analisar essas relações por uma perspectiva que se contraponha a discursos infundados, servindo-nos do aprofundamento em abordagens que façam uma leitura livre de aspectos exclusivamente negativos do fenômeno em questão.

Segundo Charlot (2000), a relação com o saber se estabelece no âmago da multiplicidade de conexões de aprendizagem que o sujeito concretiza com o mundo, com o outro e consigo próprio. Uma forma de relação histórica, cultural e temporal que carrega as marcas e os significados do tempo em que se inscreve e, como tal, caracteriza-se pelo fato de que aprender ou não se apropriar de um saber não tem o mesmo significado para todos e todas, pelo contrário. Imbricadas nesse

processo, estão as questões de identidade, as questões sociais, as questões políticas, que implicam em diferentes construções e concepções. A esse respeito, Charlot (2000, p. 72) destaca que “[...] qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si”.

O reforço das relações com o saber se estabelecem, assim, no aflorar das singularidades humanas, das peculiaridades individuais e das vontades coletivas, que ditam caminhos e projetos pessoais a partir de seus interesses e conveniências, conduzindo o sujeito a uma dimensão social das relações com o saber que o motivam a lhes atribuir significados atrelados às convenções sociais marcadas pela exterioridade dos padrões impostos ao sujeito esperado. Por tal razão, discursos como o da constante necessidade de ascensão social, o da importância da escalada financeira e da formação de um cidadão completo, por exemplo, se tornam cada vez mais frequentes e se tornam os principais norteadores dos projetos de si, dos desejos pessoais e da significação que se atribui ao saber.

Essa maneira de compreender as relações com o saber as inscreve na própria condição humana estabelecida desde o nascimento, momento em que o sujeito já desperta para a vida submetido à necessidade de aprender, de conhecer. Por meio das experiências dentro e fora da escola, pouco a pouco, toma contato com as mais diversas aprendizagens e conhecimentos sobre múltiplas áreas. É nesse espaço-tempo de vivências que as relações com o saber tomam forma e propulsionam o sujeito na direção do aprender, que, por sua vez, mobiliza-se pelos sentidos que atribui a essa ação, assumindo inúmeras possibilidades de significados.

Apesar de, em um primeiro momento, os estudos sobre as relações com o saber na escola remeterem os olhares dos alunos, vale destacar que o universo escolar e suas prerrogativas compreendem os papéis desempenhados por vários atores sociais, o que nos permite voltar os olhos a outras análises, envolvendo, inclusive, servidores escolares não docentes, que, da mesma maneira, cumprem um papel na formação e nas relações que se estabelecem no universo em menção. É justamente nesse contexto histórico e social e de (con)vivência que as histórias de vida, narrativas pessoais e projetos de si, se encontram e se definem no entrecruzamento de expectativas, discursos e produções que permeiam o regime de verdades que orienta ações, comportamentos e pensamentos.

A multiplicidade dos atores sociais não docentes que compõem o cotidiano escolar e participam do processo educativo ali engendrado demanda a compreensão sobre a relevância de seu papel nesse percurso, mas, para além do destaque para sua relação com a formação do aluno, há um aspecto vivencial desses atores que os submete ao compromisso e à busca por um saber-fazer que não apenas define sua atuação profissional, mas produz sua identidade e posição diante de uma escala hierárquica minuciosamente articulada para a manutenção da arquitetura política que define o lugar que cada qual deve ocupar.

É nesse sentido que as narrativas de vida advindas desses atores podem indicar os caminhos e as ações que desempenham para construir um projeto de si que, submetido a um regime de verdades constituído por uma rede de poder e aceitação, possa embasar-se em discursos produzidos para perpetuar uma ordem e defini-la como supostamente ideal, adequada e esperada. Esse panorama não se faz diferente no campo das narrativas de trabalho que, da mesma maneira, contemplam em si os (des)caminhos definidos para controle e direcionamento das atividades profissionais do sujeito, do dever de subordinação e da limitação de uma autonomia cuja efetiva existência permanece questionável.

No ritmo constante e organizado desse processo de subjetivação, os sujeitos escolares (o que inclui os não docentes) desempenham seu papel de maneira orquestrada, voltada para a legitimação do sistema que se instaura nos mínimos detalhes, seja de forma visível ou não. Cada qual é adestrado para conceber como seu o lugar que lhe é posto – ou melhor, o lugar esquadrinhado no contexto de um coletivo de supostos semelhantes a partir do que ditam as semelhanças. Nessa articulação viciosa, o servidor não docente pode assumir percepções sobre si e sobre os seus pares para considerar-se produtor de um trabalho que possa ser classificado como correto e adequado quando sua atividade se torna capaz de inscrever e manter cada qual em seu lugar, sem insurgências e com comportamentos esperados.

Definir se este servidor atende adequadamente às suas funções – dentre outros elementos, como por exemplo, seu lugar no campo, as técnicas de disciplinamento que o envolvem e seu contexto sócio-histórico-cultural – depende da maneira como tais funções são concebidas, de como se produziram as concepções acerca de qual a função própria de seu cargo e da posição que ocupa em razão dele. Dessa forma, o julgamento sobre seu trabalho não é imparcial, pois carrega consigo as marcas das relações de poder e saber que o permeiam dentro e fora da escola.

Nesse sentido, as características e os discursos que compõem ativamente a produção de subjetividades, pouco a pouco, se tornam legítimos e se justificam pela própria necessidade de que o servidor não docente ocupe seu lugar no campo escolar. O paradigma escolar institucionalizado e construído sobre as bases do controle e do poder tende a se apresentar como um mecanismo de seleção que classifica bons e ruins, inteligentes e não inteligentes, mais abastados e menos abastados, disciplinados e indisciplinados; o que não se aplica exclusivamente aos alunos, mas a todos os demais atores enquanto parte desse universo.

O sujeito servidor não docente (assim como todos os demais) é um resultado do entrecruzamento dos campos narrativos que se pulverizam no universo escolar e, como produto dessas múltiplas possibilidades, pode assumir as mais diversas facetas, a depender do conteúdo discursivo engendrado em cada situação. E, apesar das pistas sobre a produção que mobiliza a constituição desse sujeito enquanto apenas uma parte de um todo minuciosamente arquitetado para manter e ampliar poderes nas mais diferentes relações, tomar essa ideia depende, mais que de uma reflexão, de uma autodesconstrução que enfrente a possibilidade de o não docente desvencilhar-se das amarras discursivas que o mantêm submisso aos argumentos universais, à continuidade dos mecanismos de controle e disciplinamento e à invariância de concepções sobre si e sobre o outro na escola.

A escola é um lugar que requer uma forma de distanciamento para com a experiência cotidiana. O que, nesta, é situação vivenciada e contextualizada, objeto do meio ambiente, torna-se, na escola, objeto de pensamento, de discurso, de texto. Ademais, a escola fala aos alunos de objetos que não se encontram no mundo cotidiano deles e, às vezes, em nenhum mundo sensível e leva-os para universos que apenas existem no pensamento e na linguagem. Sendo assim, a escola é fundamentalmente um espaço de palavras que possibilitam a objetivação do mundo e o distanciamento para com ele e que abrem janelas para outros espaços e tempos, para o imaginário e o ideal. Além disso, a escola é um lugar onde a própria linguagem vira objeto de linguagem, de segundo nível: na escola, fala-se sobre a fala. (CHARLOT, 2008, p. 30)

Colocada a questão no contexto específico dos servidores não docentes, extrai-se a dimensão identitária da relação com o saber que se estabelece em suas vivências, dimensão essa que contempla em si os aspectos circunstanciais de seu tempo de ser, estar e (auto)narrar. O processo que conduz à construção de relações de saber com o

mundo, com o outro e consigo é parte de um discurso formativo que legitima as práticas e os comportamentos que, no plano simbólico, se estabelecem sob a justificativa da ascensão e da responsabilidade social que supostamente possuem, mas, no campo do regime de verdades, consolidam a escala hierárquica de poder que enreda as afinidades e define as vontades, distanciando-se da compreensão acerca da relação com o saber que cada qual efetivamente necessita construir, de acordo com suas possibilidades, crenças e dificuldades específicas enfrentadas cotidianamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar estrangeiro é aquele que olha de fora para dentro. Está dentro, mas está fora ao mesmo tempo. É um olhar que incomoda *quem é de dentro*. Por vezes nos sentimos invadidos em nossa privacidade. ‘O que *ele* quer?’ Por vezes nos esquecemos de que *ele* tem nome. Parece que estamos sempre a perguntar, para nós mesmos e nas rodas de conversa no horário de café, na escola, o que *ele* quer? Parece que estão sempre nos espreitando. Estamos desatentos, pois *ele* está sempre ali, disposto a nos ajudar, a nos acompanhar, a nos socorrer em momentos de correria e labuta com as crianças. São braços e pernas *amigos* nessas horas. Mas têm coração? Têm alma? Sim. E é alma de professora. Das muitas vezes com que nos deparamos com essas mulheres dentro da escola, estão sempre de passagem. Estão sempre atrás de resolver alguma coisa, algum problema, de atender algum pedido. Em que pensam? O que desejam? Como veem a formação das crianças, pois, no limite, sabemos que têm família, filhos, e que desejam algo para eles. Mas o que desejam para as *nossas* crianças, aquelas que são nossos alunos? Como se relacionam com elas?

Nos relatos colhidos ao longo da pesquisa, descobrimos um universo de que mal suspeitávamos. As três mulheres estão ali, todos os dias, trabalhando e torcendo para tudo dê certo. Sofrem pelos problemas que a escola enfrenta, sem mesmo saber com certeza o que está havendo, mas já sabendo que os desafios são enormes no dia a dia da escola. Recolhem pedaços de conversas e de vidas pelos corredores, às vezes percebem algumas lágrimas escondidas, outras vezes não tão escondidas assim. Normalmente sofrem caladas pelas companheiras de trabalho, aquelas que são professoras da escola, pelo diretor, pela coordenadora pedagógica. Partilham histórias de vida e de trabalho, embora, provavelmente sejam pouco ouvidas, principalmente no que concerne à formação, ao aprender das crianças. Talvez seja um pouco isso. Olham as crianças apenas como crianças e não como alunos. Aquelas que se põem no colo, as mais novas,

aquelas que não têm agasalho, aquelas que vêm com uma fome de leão para a escola, se deixar lambem o prato na refeição que lhes oferecemos no almoço.

Talvez, olhem para nós, professores e professoras, e digam: coitadas, tanto trabalho e muitas vezes não é valorizado.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, M. H. C. Um olhar estrangeiro para a escola brasileira. Carl Ernst Zeuner desenhando quadros murais. (Revista do Ensino/RS, 1963-1969). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 18, n. 2, p. 406-424, ago. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/50292/26750>. Acesso em: 08 fev. 2021.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber*. Elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea. *Educação e Contemporaneidade* – Revista da FAEEBA, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: http://www.janehaddad.com.br/arquivos/Bernard_Charlot.pdf. Acesso em 26/09/2020.
- CHARLOT, B. *A relação com o saber nos meios populares uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto: CIEE; Livpsic, 2009. (Coleção Ciências da Educação, n. 5).
- CHARLOT, B. *Educação ou barbárie*. Uma escola para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.
- DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e Educação*. Prefácio de Pierre Dominicé. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Figuras do indivíduo-projeto. 2. ed. Natal, RN: UFRN, 2008.
- DELORY-MOMBERGER, C. Narrativa de vida: origens religiosas, históricas e antropológicas. *Revista Educação em Questão* – UFRN, Natal, v. 40, n. 26, p. 31-47, 15 jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4039>. Acesso em: 23 ago. 2020.
- DOMINICÉ, P. A formação de adulto confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29832210>. Acesso em: 23 jul. 2020.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método autobiográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 33-57.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Org. e trad. Raquel Ramallete, Petrópolis: Vozes, 2009.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Org. e trad. Roberto de Machado, 26. ed. São Paulo: Graal, 2013.
- JOSSO, M-C. Da formação do sujeito. Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método autobiográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-79.

SOBRE OS AUTORES

Flávio Caetano da Silva é professor do Departamento de Educação da UFSCar-São Carlos, atuando na graduação e na Pós-Graduação nas áreas de Formação continuada de gestores escolares e educadores em geral.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1779-8229>.

E-mail: flaviocaetano@ufscar.br.

Ana Paula Gilaverte é professora da rede estadual de Minas Gerais, na cidade de Poços de Caldas. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3438-4439>.

E-mail: anapaulagilaverte@gmail.com

Nathália Suppino Ribeiro de Almeida é professora da rede municipal de ensino de Ribeirão Preto, SP e professora do Centro Universitário Unifafibe (Centro Universitário de Bebedouro), SP. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9880-8758>.

E-mail: nsuppino@gmail.com

Recebido em 16 de fevereiro de 2021 e aprovado em 14 de julho de 2021.