



REPRESENTAÇÕES DOS TRABALHADORES NÃO DOCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR

REPRESENTATIONS OF NON-TEACHING STAFF IN DAILY SCHOOL LIFE

REPRESENTACIONES DEL PERSONAL NO DOCENTE EN LA VIDA ESCOLAR DIARIA



<https://doi.org/10.56238/levv16n53-023>

Data de submissão: 03/09/2025

Data de publicação: 03/10/2025

Diogo Lopes da Silva

Mestre em Ciências pelo PPG Educação e Saúde na Infância e Adolescência

Instituição: Universidade Federal de São Paulo

E-mail: dlopesilva@yahoo.com.br / lopesitalian23@gmail.com

RESUMO

Neste texto articulam-se resultados de investigações sobre as representações dos trabalhadores não docentes nas relações estabelecidas com outros agentes no ambiente escolar. O objeto e sujeitos deste estudo são trabalhadores que não atuam diretamente no campo pedagógico na escola, mas que dão suporte ao mesmo. Trata-se de uma pesquisa de inspiração etnográfica, somada ao instrumental qualitativo da entrevista que auxilia na leitura das figurações sociais da comunidade escolar (N. Elias) à luz da teoria das Representações Sociais (S. Moscovici) e dos conceitos de Classe Trabalhadora e Trabalho Relacional, tais como encontrados em Ricardo Antunes e Tardif e Lessard respectivamente. É considerado aqui a dinâmica das relações e as percepções sobre as condições para a execução do trabalho, a estrutura de organização do espaço escolar como local de trabalho e documentação legal que nomeia, normatiza e prescreve as ações neste espaço.

Palavras-chave: Trabalhadores Não Docentes. Representações Sociais. Educação Básica. Cultura Escolar. Sociologia da Educação.

ABSTRACT

This text articulates the results of investigations on the representations of non-teaching workers in the relationships established with other agents in the school environment. The object and subjects of this study are workers who do not work directly in the pedagogical field at school, but who support it. This is research of ethnographic inspiration, added to the qualitative instrument of the interview that helps in the reading of the social figurations of the school community (N. Elias) in the light of the theory of Social Representations (S. Moscovici) and the concepts of Working Class and Relational Work, as found in Ricardo Antunes and Tardif and Lessard respectively. It is considered here the dynamics of the relations and the perceptions about the conditions for the execution of the work, the structure of organization of the school space as a workplace and legal documentation that names, regulates and prescribes the actions in this space.

Keywords: Workers Not Teachers. Social Representations. Basic Education. School Culture. Sociology of Education.



RESUMEN

Este texto articula los resultados de una investigación sobre las representaciones del personal no docente en sus relaciones con otros agentes del entorno escolar. El objeto y los sujetos de este estudio son trabajadores que no trabajan directamente en el ámbito pedagógico escolar, pero que brindan apoyo. Se trata de un estudio de inspiración etnográfica, combinado con herramientas cualitativas de entrevistas que ayudan a interpretar las representaciones sociales de la comunidad escolar (N. Elias) a la luz de la teoría de las Representaciones Sociales (S. Moscovici) y los conceptos de Clase Obrera y Trabajo Relacional, tal como se encuentran en Ricardo Antunes y Tardif y Lessard, respectivamente. Este estudio considera la dinámica de las relaciones y las percepciones de las condiciones para el desempeño del trabajo, la estructura organizativa del espacio escolar como lugar de trabajo y la documentación legal que nombra, regula y prescribe las acciones en este espacio.

Palabras clave: Personal No Docente. Representaciones Sociales. Educación Básica. Cultura Escolar. Sociología de la Educación.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho representa um esforço em compreender a divisão e organização do trabalho no ambiente escolar a partir da atuação dos funcionários que realizam o trabalho de apoio técnico e operacional e que contribuem direta e/ou indiretamente para a concretização do trabalho educativo. Destacamos como nossos sujeitos e objeto de pesquisa, os Agentes Escolares (serventes, ajudantes gerais, zeladores/faxineiros), Cozinheiras Escolares (merendeiras), Auxiliares de Secretaria (assistentes de gestão, auxiliares e secretários escolares), Auxiliares de Atividades Escolares (inspetores de alunos), entre outros”, uma vez que possuem funções de apoio ao trabalho pedagógico e contribuem para dar solidez e estrutura ao cotidiano escolar, também constituem parte significativa da dinâmica institucional, ou seja, do ambiente das relações humanas que faz parte do processo de socialização que os alunos vivem na escola. Nesse sentido, vamos abordar a temática a partir das representações que esses funcionários têm do trabalho que realizam, atentando para as dimensões educativas do mesmo, descrevendo as relações que mantêm entre si e com os demais participantes do cotidiano escolar.

Para compreender a situação do pessoal não-docente no contexto escolar, recorreremos a Tardif e Lessard (2008, p.55) para quem a escola é um lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana, é um ambiente produzido por convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo. A descrevem ainda, como um espaço sócio-organizacional que funciona a partir da atuação de diversos indivíduos ligados entre si por diferentes tipos de relações mais ou menos formalizadas, a escola é um lugar que abriga tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações, de socialização, de troca de experiências, e de trabalho que se caracteriza por uma formatação e estrutura – espaços fechados de medidas padronizadas com mobiliários específicos como cadeiras, mesas dispostas em fileiras e colunas de frente para uma lousa - e por tecnologias particulares que lhe são próprias, como os programas, as disciplinas, matérias, discursos, ideias, objetivos, etc. Ela utiliza diferentes instrumentos (livros, cadernos, manuais, quadros, etc.) que têm em comum o fato de serem artefatos transmissores da cultura escrita e de saberes escritos, codificados, objetivados (Tardif e Lessard, 2008, p.58).

Portanto, a escola, repousa antes de tudo sobre um certo número de dispositivos que são ao mesmo tempo institucionais, espaciais e temporais que delimitam e estruturam um espaço social autônomo, fechado e separado do ambiente comunitário e que desde seu surgimento tem se dedicado a alcançar finalidades bastante ambiciosas como a de difundir as *Luzes* por meio da alfabetização, promover uma nova ética social, formar cidadãos esclarecidos e pessoas equilibradas, bem como o de melhorar o destino das classes trabalhadoras (Tardif e Lessard, pp.57, 77).

É ainda, um espaço que supõe critérios especiais de organização que devem ser estabelecidos a partir própria natureza do trabalho que nela se desenvolve. Contudo, para que as ações realizadas nesse ambiente sejam organizadas com vistas ao pleno atendimento das demandas e metas, faz-se necessário um processo de interdependência de seus agentes, e por isso concebemos aqui a escola, cada dia em sua rotina, fazendo alusão a Elias, como uma “figuração”. Foi esse o conceito que o autor utilizou – sobretudo a partir de 1970, depois de publicar *Was ist Soziologie?* – para pensar as sociedades humanas, para Elias o conceito de figuração nos ajuda a olhar para as formações sociais de modo mais realista e não de modo reificado, pois temos de considerar a partir desse conceito, o indivíduo em suas múltiplas relações sociais ao passo em que não perde de vista as formações sociais onde ele se insere.

Quando olhamos para a escola, é nítida a presença de redes de interdependência por parte de seus agentes, através de suas necessidades e inclinações, e essas relações podem ser voluntárias ou não (Elias, 1994, p.77). Inclusive, Chartier citando Elias também nos ajuda nessa compreensão:

uma figuração é uma formação social cujo tamanho pode ser muito variável (os jogadores de um jogo de cartas, a tertúlia de um café, uma turma de alunos de uma escola, uma aldeia, uma cidade, uma nação) em que indivíduos estão ligados uns aos outros por um modo específico de dependências recíprocas e cuja reprodução supõe um equilíbrio móvel de tensões. (CHARTIER, 1990, p.100)

Quando Elias faz uso da palavra figuração, ele está evidenciando que não há indivíduo independente de sociedade, mas que ambos são constitutivos um do outro. “O conceito de figuração serve como um simples instrumento conceitual, que auxiliará a abrandar a pressão social em se falar e em se pensar como se indivíduo e sociedade fossem figuras diferentes e antagônicas” (Elias, 2004, p.141). Nessa perspectiva, o indivíduo deixa de ser visto como autônomo condutor de sua vida e a sociedade é destituída da concepção de quem submete e determina a vida do mesmo.

Portanto, tanto dentro quanto fora da escola há um trabalho individual e coletivo com seres humanos que leva antes de tudo a relações com pessoas e por conseguinte a todas as sutilezas que caracterizam as relações humanas como a negociação, controle, persuasão, sedução e promessa, o que evoca atividades que se configuram como meios em vista de fins como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, curar, cuidar, divertir, controlar, entre outras e que demandam componentes como a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, trunfos inegáveis do trabalho interativo para que se possa obter algum sucesso (Tardif, 2007, p.33).

2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A DINÂMICA DAS RELAÇÕES NO ESPAÇO DE TRABALHO

Cada um de nós possui uma visão e compreensão daquilo que vemos, sentimos e ouvimos, percepções oriundas das relações que mantemos na sociedade, que organizam e orientam as condutas

e comunicações sociais e se manifestam tanto coletiva quanto individualmente, isto é, funcionam como um sistema de interpretações ao qual damos o nome de representação. Podemos dizer que as representações coletivas são aquelas disseminadas historicamente na sociedade e que têm grande peso e valor nesta, enquanto as representações individuais, são as interpretações de cada sujeito em particular, não generalizadas, são interpretações de valor pessoal.

Assim, ao propor o estudo das representações dos trabalhadores não docentes da escola, é sabido que há a coexistência dos aspectos individuais e coletivos, no ambiente de trabalho, há o funcionário e a pessoa simultaneamente. Há diversos grupos de profissionais, mas todos eles se integram num único grupo: “funcionários”. Nesse sentido, é que a teoria das representações sociais será utilizada, por permitir que tenhamos um vínculo entre tais grupos que com suas particularidades aliadas à individualidade de cada componente estabeleça uma interação eficaz de modo que haja um sentimento de pertença comum entre o “individual” e o “coletivo”.

O conceito de representação surgiu a partir dos estudos de Émile Durkheim no início do século XX, compreendido como formas de integração social construídas pelos homens a fim de manter a coesão do grupo. Representações expressas de diversas formas, instituições, imagens, discursos, normas etc. e constroem uma realidade paralela à existência dos indivíduos de modo que não anula tal realidade e nem é por ela anulada.

O sociólogo francês trouxe grande contribuição para os estudos e compreensão das representações, porém suscitou algumas limitações. Na tentativa de tornar a sociologia uma ciência autônoma, ele defendeu uma separação radical entre representações individuais e coletivas e sugeriu que essas deveriam constituir o campo da sociologia enquanto aquelas, constituíam o terreno da psicologia (Moscovici, 2012, p.13).

Durkheim colocou a psicologia social numa crise que perdura até os dias de hoje, pois a partir da ruptura que instituiu entre os termos citados, ele passou a considerar que a psicologia social não tinha qualquer ligação mais direta com a sociologia e que por isso os fenômenos sociais são diferentes dos fenômenos psicológicos e ainda formulou ideias explicitamente em seu aforismo de que “sempre que um fenômeno social é diretamente explicado por um fenômeno psicológico, podemos estar seguros que a explicação é falsa” (Durkheim, 1895/1982, p.129, apud Moscovici, 2012, p.12).

Moscovici adotou a perspectiva sociopsicológica, contudo, a distinção entre os termos “individual” e “coletivo” não foi bem-sucedida posto que a questão se tornou problemática devido ao reconhecimento do individualismo como uma poderosa representação coletiva na sociedade moderna (Farr, 1998, apud Moscovici, 2012, p.14). Durkheim concebe as representações coletivas como conceito, enquanto Moscovici as concebe como fenômenos socialmente construídos a partir do senso comum. Para este, entendê-las como fenômeno é dar prioridade à sua condição de objeto que deve ser

compreendido na dimensão da complexidade de sua estrutura e na dimensão do alcance de sua influência, como conteúdo a ser desvelado, como um processo dinâmico.

[...] se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo ‘social’ em vez de ‘coletivo’. (Moscovici in JODELET, 2001, p.59)

As representações sociais emergem, não apenas como um modo de compreender um objeto particular, mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, que é uma das maneiras como as representações expressam um valor simbólico. (MOSCOVICI, 2012, pp.20,21)

Assim, afirmo que toda forma de interação entre os indivíduos no ambiente escolar constitui o que Moscovici (2012, p.49) chama de "fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar - um modo que cria tanto a realidade como o senso comum", uma vez que por meio da interação os indivíduos transmitem um pouco de si e se constituem com um pouco de outrem, de modo que não podemos dizer que esse processo é coletivo mas social, pois as relações sociais são formadas e enriquecidas cada vez mais em relação à comunicação com os outros e não em relação à realidade que é o que acontece nas representações coletivas difundidas por Durkheim e Levy-Brühl que acabam por conformar a vida mental dos indivíduos por coação (idem, p.209). Isso se dá pelo fato de que as representações possuem uma natureza dupla, podendo convencionar como prescrever comportamentos, interpretações, objetos ou mesmo pessoas e situações fazendo com que se tornem familiares e nessa medida agem transpondo um “objeto” de contexto (geográfico, temporal, social etc.) a uma realidade de modo que este objeto passe a habitar essa realidade e ser aceito nela como se já pertencesse à mesma.

[...] elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. (MOSCOVICI, 2012, p.34)

Concomitante ao ato de convencionar as representações exerce seu caráter prescritivo sobretudo por meio da cultura das populações, grupos, sociedades, reafirmando todo um conjunto de crenças, valores e princípios. Para ser bastante claro, diria que o modo como um bebê após o nascimento passa a ser e estar no mundo, como aprende a falar, a agir, a pensar à medida que cresce, resume perfeitamente as implicações oriundas dos dois caracteres das representações, e creio que em maior medida age o caráter prescritivo pois a criança recebe comandos, prescrições, regras, consignas

do que e como fazer, do que pode ou não pode, do que e como falar, pois todas as pessoas são influenciadas pela cultura na qual nascem.

Representações são *prescritivas*, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado. (MOSCOVICI, 2012, p.36)

Ao trazer as rotinas e dinâmicas de trabalho de faxineiros, cozinheiras, controladores de acesso, inspetores de alunos e secretários de escola para a discussão sobre as representações que têm e que dão a ter de si, de seus ofícios e dos ofícios alheios, bem como das devidas rotinas e dinâmicas, pretendemos estabelecer uma ligação entre essas categorias e explicitá-las nas suas interações no ambiente de trabalho educativo que é comum a todos. Tais relações são "formadas através de influências recíprocas, através de negociações implícitas no curso das conversações, onde as pessoas se orientam para modelos simbólicos, imagens e valores compartilhados específicos", (Moscovici, 2012, p.208) o que sabemos ser uma gama de representações distintas que, contudo, coexistem no mesmo espaço, isto é,

a distância entre a primeira e a terceira pessoa do plural - no uso dos pronomes "nós" e "eles" - (grifo do autor) expressa a distância que separa o lugar social, onde nos sentimos incluídos, de um lugar dado, indeterminado ou, de qualquer modo, impessoal. Essa falta de identidade, que está na raiz da angústia psíquica do homem moderno, é um sintoma dessa necessidade de nos vermos em termos de "nós" e "eles"; de opor "nós" e "eles"; e, por conseguinte da nossa impotência de ligar um ao outro. (MOSCOVICI, 2012, p.50)

Pensar sobre a motivação de Moscovici (2012) para a elaboração da teoria das representações sociais é de suma importância diante do que percebemos na citação acima, pois para o autor, o que se pretendeu foi "a tentativa de construir uma ponte entre o estranho e o familiar; e isso à medida que o estranho pressuponha uma falta de comunicação dentro do grupo em relação ao mundo." (p.207). Para ele

todas as coisas, tópicos ou pessoas banidas ou remotas, todos os que foram exilados das fronteiras concretas de nosso universo possuem sempre características imaginárias; e preocupam e incomodam exatamente porque estão aqui, sem estar aqui; eles são percebidos, sem ser percebidos; sua irrealidade se torna aparente quando nós estamos em sua presença; [...]. (p.56)

Esse é um dos motivos que nos leva aqui a falar de representação, pois ela iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem, de modo que uma coisa é a realidade e outra é a representação da mesma (Moscovici, 2012, p.46). Com efeito, a compreensão do que é e daquilo que não é mas que passa a ser, pode ser melhor apreendido por mecanismos relacionados à memória e que Moscovici denomina ancoragem e objetivação, mecanismos esses que se relacionam diretamente aos modos de

concepção e apreensão da vida no mundo, tanto individual quanto coletivamente, pois segundo o autor, a ancoragem transforma algo estranho e perturbador em algo familiar por aproximação e/ou associação, isto é, quando lidamos com a ancoragem, estamos classificando e nomeando alguma coisa utilizando como critério a comparação, e assim interrompemos qualquer estranhamento e consequente ameaça, independente se relacionamos tal objeto/situação/corpo a algo positivo ou negativo.

O mecanismo da objetivação supõe transformar algo abstrato de modo que se torne algo “tangível” e de certo modo até controlável. Esse é, aliás, um mecanismo muito mais atuante do que o anterior. “Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, [...] reproduzir um conceito em uma imagem, [...] transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra.” (idem, 2012, p.71).

A representação é um fenômeno que pode nos revelar muita coisa diante de uma observação minuciosa, já que segundo Durkheim, esse fenômeno possui características específicas que o distinguem de outros fenômenos naturais (idem, p. 93). Por isso, buscamos com este trabalho, analisar como os profissionais não docentes compreendem o mundo social no contexto do qual fazem parte, particularmente suas funções na escola, e como tal compreensão orienta/condiciona suas ações no cotidiano.

Quando se fala de trabalho, são diversas as concepções e definições a respeito do termo, de modo que muitas destas concepções estão ligadas diretamente a contextos e situações específicas, desde as primeiras discussões, cujo maior representante teórico é Marx, até os dias atuais, contudo, neste estudo em especial, tomamos o termo na contemporaneidade com a representação de Ricardo Antunes e na área específica do trabalho na escola com as contribuições de Tardif e Lessard, que o situa para além da contemporaneidade ao tratar e estudar as condições de trabalho de educadores nas sociedades atuais, as quais denominam Sociedades Modernas Avançadas.

Tardif e Lessard (2007, pp. 17-19) apontam em sua obra quatro constatações que obtiveram quando em busca da compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho. Os autores indicam que em todas as sociedades modernas avançadas a categoria dos trabalhadores produtores de bens materiais está em queda livre ao passo que os trabalhadores do setor dos serviços crescem sem parar; “na sociedade dos serviços, grupos profissionais, cientistas e técnicos ocupam progressivamente posições importantes e até dominantes em relação aos produtores de bens materiais”; as novas atividades trabalhistas estão historicamente relacionadas às profissões e profissionais que tipicamente representam novos grupos de especialistas gestores dos problemas econômicos e sociais com o auxílio de conhecimentos oriundos das ciências naturais e sociais; por fim, nesse contexto, gozam de crescente status os ofícios e profissões que têm seres humanos como “objeto de trabalho” (grifos do autor).

Enquanto Antunes, nos explicita quem são os que para ele não fazem parte da classe que vive do trabalho.

A classe trabalhadora hoje exclui, naturalmente, os gestores do capital, seus altos funcionários, que detêm papel de controle no processo de trabalho, de valorização e reprodução do capital no interior das empresas e que recebem rendimentos elevados ou ainda aqueles que, de posse de um capital acumulado, vivem da especulação e dos juros. Exclui, também, em nosso entendimento, os pequenos empresários, a pequena burguesia urbana e rural proprietária (ANTUNES, 2003, p. 104).

Outra característica marcante dessa “nova classe trabalhadora” (grifo meu), segundo Antunes (2002, p.53) é a presença feminina no mundo do trabalho, logo, a classe que vive do trabalho é uma classe mista, tanto masculina quanto feminina, e, portanto, mais diversa, heterogênea e complexificada.

Tal fato agrega a este trabalho grande relevância visto que a pesquisa foi realizada numa escola cujo “quadro de funcionários” é massivamente feminino com a presença de poucos trabalhadores de sexo masculino, todos imersos num mesmo universo cultural durante seu período de trabalho, porém com atribuições diferentes, papéis sociais distintos e que constroem suas identidades a partir das relações estabelecidas no ambiente de trabalho com todas as pessoas que nele há, num processo simultâneo de inclusão e exclusão de acordo com comportamentos, características e outros fatores que, sob um mesmo ponto de vista, igualam e diferenciam os indivíduos, portanto,

Compreender contemporaneamente a classe-que- vive-do-trabalho desse modo ampliado, como sinônimo da classe trabalhadora, permite reconhecer que o mundo do trabalho vem sofrendo mutações importantes (ANTUNES, 2003, p. 104).

Observa-se, no universo do mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo, uma múltipla processualidade: de um lado verificou-se uma desproletarização do trabalho industrial, fabril, nos países de capitalismo avançado, com maior ou menor repercussão em áreas industrializadas do Terceiro Mundo. Em outras palavras, houve uma diminuição da classe operária industrial tradicional. Mas, paralelamente, efetivou-se uma expressiva expansão do trabalho assalariado, a partir da enorme ampliação do assalariamento no setor de serviços; verificou-se uma significativa heterogeneização do trabalho, expressa também através da crescente incorporação do contingente feminino no mundo operário; vivencia-se também uma subproletarização intensificada, presente na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, “terceirizado”, que marca a sociedade dual no capitalismo avançado [...] (ANTUNES, 2002, P.46)

3 SELEÇÃO DE OBJETO E CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTAIS

Tendo situado os principais conceitos e aspectos de interesse para o estudo aqui proposto, foi realizado um levantamento bibliográfico que recuperou poucos títulos que pudessem me oferecer subsídio para o desenvolvimento da pesquisa, a saber: “Funcionários e funcionárias não docentes das escolas públicas: a favor da inclusão de novos educadores e educadoras”. (01/12/2000-CAPES), dissertação de Mestrado pela Universidade Federal Fluminense de Carlos Augusto Alves Duarte – trata-se do trabalho de um rapaz que atuou durante alguns anos como Vigilante em escolas do Rio de Janeiro e que, por trabalhar na escola, passa a ver possibilidades de contribuição para além de “vigiar” e abrir e fechar os portões da mesma, o autor se posiciona em defesa da valorização, visibilidade e reconhecimento de si enquanto pessoa e enquanto profissional, se pronunciando por meio de sua dissertação em nome também da categoria “Funcionários Não-Docentes” (grifo meu).

O título “Funcionários das escolas públicas: Educadores profissionais ou servidores descartáveis?” (2003) de João A. C. de Monlevade, é um livro que resultou de um longo trabalho que o autor enquanto sindicalista, atuante em campanhas e lutas sindicais, publicou retratando as condições de trabalho dos profissionais da educação que não exerciam a docência, mas desempenhavam funções técnicas de apoio ao trabalho docente como por exemplo, os orientadores educacionais, secretários de escola, entre outros. Ambos os títulos assumem um tom de denúncia a respeito da situação de trabalho dos não docentes, bem como da discriminação, acompanhada da invisibilidade social de que são vítimas. Outro estudo encontrado foi a dissertação intitulada: “O trabalho de serventes e merendeiras em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro” cujo foco foi acompanhar o trabalho e atuação de serventes e merendeiras buscando trazer-lhes visibilidade e valorização profissional por parte das próprias pessoas que compunham o cotidiano da escola onde se realizou o trabalho.

Os documentos oficiais que tratam das questões de valorização da pessoa e do profissional e do reconhecimento do trabalho executado são escassos, contudo, encontramos a obra “*Por uma política de valorização dos trabalhadores em Educação: Em cena, os funcionários de escola*” (2004), documento proposto pelo governo do Estado de São Paulo assessorado por Monlevade que também se reveste de um caráter marcadamente político e prescritivo.

O diferencial desta pesquisa está na sua pretensão em identificar e analisar tanto a natureza educativa do trabalho dos não docentes quanto das relações e interações sociais estabelecidas com a escola e seus agentes e usuários.

A escolha da unidade escolar e dos informantes para as entrevistas se deu por conveniência, sabido que precisávamos de uma escola, onde houvesse trabalhadores não docentes. Para Guimarães (2008, p.18), amostragem por conveniência também conhecida como amostragem não-probabilística é formada por elementos que o pesquisador reuniu por interesses específicos.

Nossa pesquisa é de inspiração e não propriamente etnográfica, visto que a etnografia supõe um rigor bastante considerável, sobretudo com relação ao tempo de observação, pois permite a descrição densa do objeto estudado. Com a etnografia, verificamos o que é aparente e o que é latente numa cultura, isto é, aquilo que não se consegue perceber à primeira vista, num olhar superficial. A descrição densa é a prática realizada pelo etnógrafo com o objetivo de perceber a “multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar.” (Geertz, 1989, p.20).

De acordo com Geertz (1989, p.38), o objetivo da etnografia é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados; apoiar amplas afirmativas sobre o papel da cultura na construção da vida coletiva empenhando-as exatamente em especificações complexas.

Com efeito, quando se busca entender as relações sociais, interações numa configuração como o estamos propondo neste trabalho e como Elias e Scotson fizeram em *Winston Parva* – o vilarejo estudado pelos autores – faz-se necessário,

[...] aprender a observar e conceituar sistematicamente o modo como os indivíduos se agregam, como e porque as configurações assim formadas se modificam e, em alguns casos, se desenvolvem. [...] só é possível superar as limitações das pesquisas sociológicas centradas em métodos estatísticos quando os pesquisadores treinados para discernir e manipular fatores ou variáveis isoladas aliam-se (ou têm, eles próprios, essa qualificação) a pesquisadores formados para discernir e, ao menos conceitualmente, manipular as configurações como tais. (ELIAS e SCOTSON, 2000, p.57).

Se não atentarmos intensamente para a situação pesquisada corremos o risco de perder muitos detalhes que certamente enriqueceriam o trabalho. Para Durkheim (1895/1982) in Moscovici (2012, p.93), “sendo a observação reveladora da existência de um tipo de fenômeno conhecido como representação, com características específicas que o distinguem de outros fenômenos naturais, é inútil comportar-se como se o fenômeno não existisse.”

A principal preocupação na etnografia é com os significados que tem as ações e os eventos para as pessoas ou grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio das ações. De qualquer maneira, diz ele, em toda sociedade as pessoas usam sistemas complexos de significados para organizar seu comportamento, para entender sua própria pessoa e os outros e para dar sentido ao mundo em que vivem. (SPRADLEY, 1979, apud, ANDRÉ, 1995, p19)

A cada dia de observação, fiz anotações num diário de bordo, algumas concomitante à observação, outras ao deixar o campo de pesquisa, buscando recuperar e preservar o que observei com a maior riqueza de detalhes possível, posteriormente organizei as anotações em textos melhores detalhados e estruturados, os quais chamei neste trabalho de “Relatos Ampliados” (R.A), de modo que contem a marcação do tempo de início e término das observações, assim como o número de ordem e os dias da semana em que foram realizadas. De acordo com o grau de estruturação colocado pelo observador, posso dizer que foi empregada a observação semiestruturada, na qual foram definidos momentos específicos a serem registrados como por exemplo, a atuação do inspetor de alunos no exato momento de atendimento às crianças, o trabalho, as atitudes e comportamentos das cozinheiras no momento de servir as refeições, a atuação das zeladoras/faxineiras quando da realização de seu trabalho e sobretudo quando da interação de todas essas categorias de trabalhadores junto aos alunos e entre si, mas também em que muitas informações se destacaram fora desses padrões já estabelecidos.

Neste trabalho a observação em questão foi uma observação aberta, isto é, o observador é visível aos sujeitos/objetos que sabiam da minha condição de pesquisador e que eram eles e suas funções, meus objetos de pesquisa.

Vianna (2003) destaca, de maneira resumida, baseando-se em vários autores como Creswell (1998), Flick (1999), Bailey (1994), as diferentes fases do processo de observação:

- Seleção de um “cenário”, ou seja, estabelecer o local onde e quando as pessoas envolvidas no processo podem ser observadas;
- Definição do que vai ser documentado na observação e em que casos, ou seja, identificar quem ou o que observar, quando e por quanto tempo;
- Observações descritivas e reflexivas que ofereçam uma apresentação geral do campo observado; planejamento e a metodologia do registro das anotações de campo;
- Destaque das observações que contenham aspectos relevantes para as indagações da pesquisa; registrar aspectos, como descrição dos informantes, contexto físico, eventos e atividades particulares, e as próprias reações do observador;
- Observações seletivas que pretendam, intencionalmente, compreender aspectos centrais;
- Durante a observação, se for observador externo, apresentar-se, estabelecer relações amistosas, iniciar com objetivos restritos nas primeiras sessões de observação; [...]
- Após a observação, informar aos interessados sobre o uso dos dados e a disponibilidade do estudo. (VIANNA, 2003, pp. 28-9).

Nesse interim, fiz a seleção de alguns informantes com os quais realizei entrevistas seguindo um roteiro entre 15 a 20 questões previamente estabelecidas de forma semiestruturada, que foram realizadas com 7 trabalhadores que aceitaram colaborar para com este estudo.

As entrevistas foram realizadas de modo individual nas dependências da unidade escolar, visto que os entrevistados estavam em horário de trabalho, porém não tiveram suas atividades comprometidas com a dedicação do tempo ao entrevistador. Todas elas (as entrevistas), foram gravadas em áudio e transcritas literalmente. Enfim, com relação à observação e à entrevista justifico seu uso no trabalho pois

A observação [...] participante [...] parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e complementar as informações coletadas através de outras fontes. (ANDRÉ, 1995, p. 28)

4 AS PERCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO NA ESCOLA

4.1 O FAZER COTIDIANO: TRABALHO PRESCRITO VERSUS TRABALHO EXECUTADO

Diante das funções/cargos apresentados acima, indagamos sobre quem determina o trabalho a ser realizado, executado na unidade escolar? Quais são as funções/atribuições legais prescritas para cada um dos cargos que integram o corpo de funcionários da escola? De modo a buscar respostas para tais questões, procurei recuperar dados específicos sobre cada um dos cargos, seus requisitos e especificidades.

Conseguimos visualizar e compreender melhor a composição dos cargos e natureza das funções a partir das atribuições que os funcionários têm prescritas para as mesmas, tomando como base a

descrição presente no edital do concurso público de 2010; das rotinas de trabalho coletadas em campo dias antes de iniciarmos o período de observações na escola, e por fim a partir do que conseguimos observar durante nossas visitas à escola., e do que os informantes entrevistados nos relatam sobre a rotina de trabalho deles.

Desse modo, propomos a análise das condições de trabalho, dos não docentes sobretudo, sob o ângulo das exigências reais do fazer cotidiano ante a dicotomia que perpassa o trabalhador no exercício de suas funções que transitam fluidamente entre o intelectual e o manual. Entendemos com relação ao professor a não equivalência das modalidades de trabalho devido à natureza própria de cada um, sobretudo por se tratar concomitantemente de trabalho objetivo e subjetivo, o nosso esforço está em aproximar o que reflete na carga de trabalho de ambos os grupos quando da imersão no mesmo ambiente, na mesma instituição, no mesmo local de trabalho, claro que, sem desconsiderar todas as variáveis que sabemos existir entre o ato de lecionar e o de servir merenda, lavar, limpar, varrer.

As considerações que propomos emergem também porque há no ambiente escolar trabalhadores que interagem diretamente com os alunos, e a natureza do seu trabalho se aproxima do trabalho docente, por exemplo, o trabalho dos monitores escolares, inspetores de alunos e auxiliares de atividades escolares, funções que têm um grau de prescrição e exigências de conhecimentos específicos e pedagógicos tais quais os que os professores devem dominar, pois assim como os docentes, o trabalho desses sujeitos é realizado junto a um “objeto vivo” de trabalho e não matéria inerte, – como o papel, o computador, as panelas, o rodo, vassoura e o ambiente físico que ficam submetidos completamente ao controle e ação do trabalhador – portanto, é um trabalho sobre o próprio homem de modo que tanto os docentes quanto estes trabalhadores cotidianamente “confrontam com a irredutibilidade do indivíduo em relação às regras gerais, aos esquemas globais, às rotinas coletivas. Trata-se de um trabalho cujo produto ou objeto sempre escapa, em diversos aspectos, à ação do trabalhador.” (Tardif e Lessard, 2007, p.43).

É importante considerar que a escola é uma instituição educativa também fora da sala de aula, na medida em que todas as vivências de alunos e professores ali constituem o currículo. Assim, segundo Tardif e Lessard (2007, p.49), tais pessoas agem “num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através de utensílios e técnicas”.

Tendo como premissa que o contexto do qual estamos falando é a escola, podemos dizer que o trabalho por eles executado é um trabalho educativo? Certamente, desde que tomemos – de acordo com Tardif e Levasseur (2011, p.12) – por “trabalho educativo” (grifo do autor) o conjunto das tarefas e funções realizadas por todos os sujeitos que atuam na escola contribuindo, segundo as diversas modalidades e finalidades, para a realização do processo de escolarização, em estreita interação com os alunos por meio de intervenções tanto diretas quanto indiretas.

Hoje, com a progressiva expansão da escolarização, percebe-se que, mais do que ser instruída por professores, a população precisa ser educada por educadores, compreendendo-se que todos os que têm presença permanente no ambiente escolar, em contato com os estudantes, são educadores, independentemente da função que exerçam.

Nesse cenário, merendeiras precisam, também, cuidar da educação alimentar, bibliotecários, ajudar na construção do hábito da leitura e da educação literária, secretários devem colaborar com o processo avaliativo do ensino e da aprendizagem, configurando-se a instituição de novas identidades funcionais. (BRASIL, 2004, p.16)

4.2 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E DO TRABALHADOR

O termo *condições de trabalho* envolve instalações físicas, materiais e insumos disponíveis, equipamentos e meios de realização das atividades, mas diz respeito também às relações de trabalho e de emprego. As formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade também têm efeitos sobre o bem-estar dos trabalhadores [...]. (CNTE, 2012, p.302)

Podemos analisar as condições de trabalho de acordo com três eixos:

a) *Condições Físicas*

Consideramos aqui como condições físicas de trabalho, as instalações, a estrutura física do local de trabalho e no local de trabalho, portanto, o prédio escolar com todas as suas dependências. De tudo o que vimos em nosso campo de estudo, notamos haver uma extensão territorial considerável, rampas de acesso e escadas, um refeitório de tamanho e acomodações desproporcionais ao número de alunos que os utilizam diariamente, um número grande de grades e portões, a ausência de espaços e mobiliários adequados para as reuniões pedagógicas na sala dos professores, amplas salas de aula, bases antiderrapantes nos pisos etc. Uma hipótese é que essas condições físicas de trabalho estejam naturalizadas pelos sujeitos, que não consideram modos pelos quais sua ação possa ser favorecida pela organização do espaço físico.

b) *Meios de realização do trabalho*

O segundo eixo diz respeito ao modo de fazer, aos instrumentais que se tem para a realização, execução de quaisquer tarefas. É possível compreendermos melhor tais condições a partir do questionamento feito sobre os envolvidos na pesquisa terem tido alguma formação específica ou preparação para o exercício da função.

Ao declararem não ter nenhum tipo de preparação ou formação para executar seus trabalhos e, ainda assim o fazê-lo sem a necessidade daquelas, as depoentes nos levam a entender que familiarizaram o trabalho executado por meio dos processos de ancoragem e objetivação pois segundo Moscovici (2012, p.20) nesses processos “o não familiar passa a ocupar um lugar dentro do nosso mundo familiar”, o que justifica o fato de dizerem que executam o trabalho na escola a partir das experiências que obtiveram fazendo algo parecido ou o mesmo trabalho noutro lugar, isto é, quando as depoentes identificam que o que elas fazem em casa ou fizeram no escritório pode ser usado em sua tarefa na escola, conseguiram ancorar suas ações, e na medida em que elas colocam essa associação a

favor da prática e executam a atividade, estão objetivando a ação, portanto tornando tangível, palpável, ou seja, reproduzindo um conceito em uma imagem.” (Idem, p.71)

As diferentes situações observadas na configuração desta pesquisa mostram que os trabalhadores, se reinventam cotidianamente, na tentativa de criar modos operatórios para cumprir as prescrições diárias da organização escolar. Para o trabalhador escolar,

as características e as exigências da tarefa que precisa realizar e a função que deve cumprir dependem, em parte, do conjunto de elementos do contexto, alguns dos quais são pouco estáveis, porquanto enfrenta pressões e gasta recursos que lhe são próprios, do ponto de vista biológico e psicológico, assim como dependem também da mobilização subjetiva, que condiciona seu estado funcional em um momento dado, podendo modular consideravelmente a situação. (TEIGER, 1998, p8, apud, CHAVES, 2004, p. 22)

Desse modo, podemos dizer que tais constatações corroboram com o que Tardif e Lessard (2007) afirmam como determinantes da carga de trabalho e auxilia-nos na compreensão de alguns dos aspectos, que influenciam diretamente nas condições de trabalho, descritas no quadro de respostas às questões da entrevista e nas observações.

- Fatores materiais e ambientais, como a natureza dos lugares de trabalho e os recursos materiais disponíveis. Por exemplo, a insuficiência de material adequado, [...] a dependência dos horários de transporte (em regiões distantes), a insuficiência de recursos financeiros [...].
- Fatores sociais, como a localização da escola (em meio rural ou urbano, num quarteirão rico ou pobre etc.), a situação socioeconômica dos alunos e de sua família, a violência reinante no quarteirão, a venda de drogas entre crianças etc.
- Fatores ligados ao “objeto de trabalho”, tais como o tamanho das turmas, a diversidade das clientela, a presença de alunos com necessidades especiais e dificuldades de adaptação e de aprendizagem [...]
- Fenômenos resultantes da organização do trabalho: o tempo de trabalho, - [...] o tanto de tarefas a cumprir – o vínculo empregatício (regular, precário, por contrato etc.). [...].
- Exigências formais ou burocráticas a cumprir. [...]
- Enfim, há ainda os modos como os trabalhadores lidam com esses fenômenos e as estratégias que eles elaboram para assumi-los ou evitá-los. Aqui temos que levar em conta a idade e o tempo de profissão dos trabalhadores, sua experiência, como eles enxergam seu papel e sua missão. Seu sexo, pois as mulheres, que são a maioria do corpo de trabalho, muitas vezes têm que encarar uma dupla tarefa, no trabalho e em casa etc. (TARDIF & LESSARD, 2007, p.113, grifos nossos).

c) *As relações de trabalho e emprego*

De acordo com os dados obtidos nas entrevistas o regime de contratação dos trabalhadores que compõem este estudo e demais funcionários da Prefeitura Municipal de Suzano, foi inicialmente por meio da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) perdurando até o ano de 2010, quando todos os funcionários municipais passaram a ser regidos pela Lei Complementar nº 190/10 que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Suzano, ou seja, regime estatutário.

Segundo o artigo 231 do referido documento, temos a identificação dos profissionais da Educação:

§ 1º. Para efeitos da presente Lei, Profissionais da Educação são todos os servidores integrantes do Quadro de Pessoal da Secretaria Municipal de Educação nos termos da legislação própria. [...]

Art. 232. Os cargos de carreira dos Profissionais da Educação são acessíveis a todos os brasileiros que preencham os requisitos estabelecidos em Lei. (PMS, 2010, p.35)

4.3 RELAÇÕES SOCIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

Quando se fala em condições de trabalho devemos levar em conta muito mais do que os salários, a carga horária, o status da função que se exerce, há outras variáveis que incluem na compreensão das condições de trabalho um conjunto de dimensões também pessoais e sociais que convergem nos ambientes de trabalho e causam efeitos diversos, ora positivos, ora negativos, ora explícitos, ora implícitos no desempenho, dentre essas variáveis, encontram-se as relações sociais e/ou interpessoais, portanto, entendemos aqui, a escola como

Uma organização social oriunda de práticas coletivas seculares, cujos modos de organização e de funcionamento pesam fortemente no destino pessoal e social de milhões de indivíduos. Como outras organizações sociais contemporâneas, ela vincula-se a um sistema (formal ou informal) de funções e tarefas realizadas por agentes dependendo de diversos ofícios e profissões. [...] a escola efetivamente não é diferente das outras grandes organizações de serviços públicos. Ela se ancora num trabalho coletivo simultaneamente compartilhado e dividido entre inúmeras categorias de agentes que intervêm em diversos lugares e momentos do processo de trabalho: compartilhado, porque todos estes agentes contribuem, em princípio, para uma obra comum, que é a instrução e a socialização dos alunos, através do continuum escolar, o que forçosamente necessita das atividades de coordenação entre si, bem como dos mecanismos e dos controles que os regem; dividida, porque estes agentes são responsáveis por tarefas diferentes e, enfim, porque eles ocupam espaços e tempos de trabalho específicos e posições institucionais diferentes e, em última análise, porque possuem formações, competências, saberes, funções e estatutos diferentes em suas relações com os alunos. (TARDIF E LEVASSEUR, 2011, p.19,20)

Diante das observações de campo e respostas obtidas com as entrevistas, podemos dizer que há pouco espaço para interação com os alunos, em parte por conta da própria organização da escola enquanto instituição, em partes por conta das exigências específicas do trabalho de cada segmento.

Com relação às interações entre os próprios trabalhadores, verificamos que também há pouca interação quando se trata, sobretudo da interação entre categorias de trabalho diferentes, pois entre aqueles que realizam a mesma tarefa, há um grau maior de interação, de conversa, mesmo porque é necessário que haja comunicação para que todos façam e saibam o que fazer.

5 CONCLUSÃO

Nosso trabalho detectou a quase inexistência de estudos sistemáticos sobre os trabalhadores que atuam no ambiente escolar e que não exercem funções diretamente ligadas à docência ou à gestão escolar, sendo que os poucos trabalhos encontrados durante a pesquisa bibliográfica para a composição desta obra, estavam voltados para categorias específicas de trabalhadores. Iniciamos essa investigação questionando o tratamento dos trabalhadores não docentes como educadores.

Ora, para que sejam educadores é necessário que os trabalhadores não docentes das escolas realizem, executem, façam trabalhos que sejam educativos. Tínhamos como hipótese que o trabalho realizado por esses funcionários pudesse apresentar um teor educativo indireto que não era nem mesmo percebido pelos próprios sujeitos e demais membros da comunidade escolar. Então buscamos definir o que é o trabalho educativo apoiando-nos em Tardif e Levasseur (2011, p.12), que propõe ser “o conjunto das tarefas e funções realizadas pela totalidade dos agentes de educação [...]”, e que, portanto, se dá num espaço específico, isto é, a escola, descrita por Tardif e Lessard (2007, p55) como um lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana, como um ambiente produzido por convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo e espaço que funciona a partir da atuação de diversos indivíduos ligados entre si por diferentes tipos de relações mais ou menos formalizadas.

A partir da compreensão das definições supracitadas, a questão que propusemos tornou-se ainda mais potente: *Se os trabalhadores não docentes são de igual modo educadores, como a execução de suas tarefas os posiciona diante da função da instituição escola?* Assim, a hipótese de que há algum efeito educativo no trabalho desses sujeitos atraiu novos questionamentos: *O que faz com que as ações desses trabalhadores tenham tal efeito? Como essas ações se caracterizam? Os efeitos educativos são percebidos? Como e por quem?*

As respostas para essas indagações vieram por meio das observações e entrevistas, por meio das quais conseguimos chegar aos nossos objetivos, ou seja, mapear as representações dos funcionários escolares não docentes acerca do seu trabalho, bem como as relações sociais e interação no ambiente escolar, discutindo as dinâmicas de atuação e as condições de trabalho.

Não seria possível falarmos do trabalho e dos trabalhadores não docentes sem levar em consideração a natureza e especificidade do trabalho que eles executam, portanto, buscamos na análise dos editais de concursos públicos e no Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Suzano captar tais aspectos e constatamos que nos próprios editais de concursos os trabalhadores são apontados como educadores, pois nas atribuições a eles colocadas há a prerrogativa de que se tenha como princípio o caráter educativo de suas funções, bem como para diversos cargos está estabelecido ainda que o funcionário deve colaborar eventualmente no cuidado direto com o educando, portanto, a PMS por meio de sua SME é quem diz primeiro que o trabalhador não docente é educador por meio da descrição das atribuições de cargo.

Constatamos que, mesmo de modo inconsciente, os trabalhadores realizam o trabalho educativo, porém, alguns o fazem intencionalmente como foi o caso da cozinheira, ao chamar atenção para os benefícios dos alimentos à saúde. E a e da agente escolar, ao passar nas salas de aula conversando com os alunos sobre a conservação e manutenção da limpeza das salas. Do mesmo modo, há também o trabalho que, independentemente da percepção ou não do trabalhador, possui teor

educativo, como ocorre com o trabalho dos Agentes de Apoio Escolar (inspetores de alunos), pois é um trabalho de interações humanas, e que consiste em aconselhar, orientar, acompanhar as crianças durante todo o tempo em que elas não estiverem sob os cuidados dos professores, sendo que o principal momento de atuação é o intervalo/recreio.

Uma hipótese que tínhamos no início desse trabalho e que era uma representação muito forte na visão deste pesquisador, é que os trabalhadores não docentes das escolas são estigmatizados ou sofrem preconceito por conta do trabalho que realizam, da escolaridade que possuem e, ao chegar com essa visão na escola estudada, o pesquisador foi confrontado com um ambiente onde, apesar de pouca interação, os trabalhadores não excluem e nem são excluídos. Foi possível presenciar uma cumplicidade entre eles quando da festa de confraternização que houve na escola e o pesquisador pôde participar e ver que os diversos grupos populacionais daquela figuração conversavam entre si. Contudo, diante das entrevistas ficou claro que o grau de interação entre os funcionários é um tanto restrito por conta da dinâmica de trabalho que estes possuem, que certos grupos mantêm contato apenas em momentos específicos como ocorre com os professores que se interagem mais com estes trabalhadores na medida em que dependem mais diretamente de seus trabalhos.

O relacionamento com os alunos fica mais restrito aos momentos em que estão condicionados a observá-los, ou seja, horário de entrada, saída e intervalo. Apesar de ocorrer interação entre as diferentes categorias de trabalhadores, foi possível notar que o trabalho no ambiente escolar considerado por Tardif e Lessard como trabalho coletivo, não é de fato coletivo. Percebe-se, ao longo das análises das entrevistas e diante das observações, que a coletividade do trabalho só aparece entre os componentes do mesmo grupo de trabalho e que quando isso ocorre entre os grupos distintos, ocorre por solicitação ou ordem da gestão da escola. Temos então uma cena típica das escolas que em parte confirma a hipótese inicial do pesquisador: apesar do sentimento de coletividade e amizade que exista entre pessoas que executam tarefas diferentes no ambiente escolar, cada um fará apenas a sua parte sem se importar com o trabalho do outro, por mais que o outro tenha alguma forma de prejuízo do seu trabalho. Essa situação fica aparente quando as agentes escolares afirmam que elas ajudam no intervalo, que elas olham crianças, mas que não têm retorno da ajuda por parte dos demais funcionários quando se trata do trabalho da limpeza. Elas ainda ressaltam que nem mesmo a gestão da escola percebe que elas “ajudam a todos” e por “ninguém” são ajudadas.

Constatamos que as condições físicas e os meios para a realização do trabalho não docente ainda são secundarizados por parte da gestão da escola e da própria SME, o que fica claro quando as cozinheiras declaram que recebem alimentos de última hora e que muitas vezes elas levam temperos de casa ou compram para incrementar a comida, quando as faxineiras (Agentes Escolares) dizem que o material enviado pela prefeitura às vezes é insuficiente e que elas precisam racionar o que têm, quando a auxiliar de secretaria diz que as informações chegam com pouco de última hora, que

professores faltam e/ou atrasam sem aviso prévio, que por vezes ficam sem material para dar suporte ao trabalho docente. Enfim, as condições de trabalho, em geral, são inconstantes.

O universo por nós analisado confirmou que a desvalorização do trabalho do pessoal técnico, de apoio e operacional, do qual participam os trabalhadores não docentes, é resultado de uma lógica perversa do trabalho, pois segundo Chaves (2004), muitos desses trabalhos, sobretudo o trabalho das cozinheiras e faxineiras/zeladoras são considerados “naturais” e de domínio de qualquer mulher, assim, não se leva em consideração que cozinhar para muitas pessoas e limpar diversos ambientes em curtos e predeterminados espaços de tempo constituem trabalhos com uma lógica e conhecimentos específicos, que se distanciariam, em condições ideais, da lógica do trabalho doméstico pelo simples fato de que são executados em larga escala. Desse modo a precariedade a que estão submetidos acaba por constituir formas de desvalorização do trabalho e do trabalhador em diversos aspectos.

Com efeito, nossa pesquisa evidenciou que as atividades de trabalho dos funcionários não docentes das escolas contribuem para o processo educativo que é caracterizado pela socialização de hábitos, valores e atitudes, e seu efeito se dará quando fizer sentido para o aluno, quando ele perceber que todos na escola valorizam o ambiente limpo, a sala organizada, quando todos tratam outro funcionário na escola com respeito, quando se ajudam etc. No entanto, é preciso chamar a atenção explicitamente para essas questões e, nesse sentido, o principal responsável é o professor, tanto pela fala como pelo exemplo.

Este trabalho revela a necessidade do trabalhador não docente ser percebido e igualmente perceber-se em maior medida como educador. Por fim, concluímos que, embora as políticas de valorização do trabalhador não docente tenham o intuito de projetar a todos os integrantes da escola sua identidade funcional e apontá-lo como educador evidenciando a dimensão educativa de seu trabalho, é necessário que o trabalhador possa ser visto, valorizado e reconhecido a fim de perceber a dimensão educativa daquilo que faz.



REFERÊNCIAS

- ALVES, R. C. *Representações Sociais e a construção da consciência histórica*. (dissertação de Mestrado em Educação). São Paulo:FEUSP, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 16.ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho*. 8. Ed. São Paulo: Cortez; Campinas, Unicamp, 2002.
- BRASIL. *Por uma política de valorização dos trabalhadores em Educação: Em cena, os funcionários de Escola*. Brasília:MEC, SEB, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/em_cena.pdf. Acesso em 15 abr. 2014.
- BRASIL. *Política Nacional de Valorização dos Trabalhadores da Educação*. Brasília: MEC, SEB, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/valtrabedu_pol.pdf. Acesso em 15 abr. 2014.
- BOURDIEU, P. (Coord.). *A Miséria do Mundo*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CÁSSIA. *Entrevista*. Suzano: EMEF Professora Ignez de Castro Almeida Mayer, dez. 2013.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. *O mundo como representação*. In: *Revista Estudos Avançados*. São Paulo. Instituto de Estudos Avançados da USP, vol 5, nº11, 1991, p.173-191.
- CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel. 1990.
- CHAVES, F. M. *O trabalho de serventes e merendeiras de escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Niterói-RJ: UFF, 1998.
- _____. *Outros olhares em escolas públicas: relações sociais sob a ótica de merendeiras e serventes*. *Trabalho e Educação*, 7:38-46. Belo Horizonte:NETE/UFMG. Disponível em <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1687/1280>. Acesso em 13 dez. 2013
- _____. *Vidas negras que se esvaem: Experiências de saúde dos funcionários escolares em situações de trabalho*. (Tese de Doutorado em Saúde Pública). Rio de Janeiro: s.n, 2004. Disponível em <http://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/4490>. Acesso em 13 dez. 2013.
- CHESTERTON, G. K. *O homem invisível e outras histórias do padre Brouwn*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997.
- CNTE. *Condições de Trabalho e Saúde dos Profissionais da Educação. Retratos da Escola*, Brasília, DF, v.6, n.11, p.295-526. Jul./dez. 2012.
- COSTA, F. B. *Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social*. São Paulo. Globo, 2004. 104
- DOMINGOS, M. A. *A escola como espaço de inclusão: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais*. (Dissertação de Mestrado em

Educação). PUC- MG. Belo Horizonte, 2005. Disponível em http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DomingosMA_1.pdf. Acesso em 23 jan. 2014.

DUARTE, C. A. A. *Funcionários e funcionárias não docentes das escolas públicas: a favor da inclusão de novos educadores e educadoras*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UFF, 2000.

ELIAS, N. *O processo civilizador: Uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994 (vol. I).

_____. *Was ist Soziologie? In: Ribeiro. L. S. Processo e figuração: um estudo sobre a sociologia de Norbert Elias*. (Tese de Doutorado). Campinas, 2010.

ELIAS, N. & SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro, Zahar, 2000.

FERRAZ, R. O. *A classe trabalhadora brasileira no livro didático: Memória e História*. Vitória da Conquista: UESB, 2011. Disponível em: <http://www.uesb.br/ppgmemorials/dissertacoes/Ferraz-R-O.pdf>. Acesso em 13 mar. 2014.

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

GOFFMAN, E. *A representação do Eu na vida cotidiana*. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. *ESTIGMA: notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GORZ, A. *O imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume, 2005.

GUARULHOS (cidade). *Planejamento das Escolas da Prefeitura de Guarulhos*. PMG, SME, 2013.

GUIMARÃES, P. R. B. *Métodos quantitativos estatísticos*. 1.ed. Curitiba, IESDE BRASIL S.A, 2008.

Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~verav/LIVROS/LIVROS/Metodos%20Quantitativos%20%20Estatisticos%20Paulo%20Ricardo%20BittencourtGuimar%E3es.pdf>. Acesso em 10 jan. 14.

HELLER, A. *O cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

JODELET, D. *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MARTA. *Entrevista*. Suzano: EMEF Professora Ignez de Castro Almeida Mayer, dez. 2013.

MINAYO, M. C. O. *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em Saúde*. São Paulo. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco. 1992.

MONLEVADE, J. A. C. *Funcionários das Escolas Públicas: Educadores Profissionais ou Servidores Descartáveis?* Edição Particular do Autor, 1995.

MOREIRA H. A. e GRISHCKE, P. E. *Trabalho imaterial e trabalho docente In: Educação*. Revista do Centro de Educação, vol. 38, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp. 507-522 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, 2013.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: Investigação em psicologia social*. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NADIR. *Entrevista*. Suzano: EMEF Professora Ignez de Castro Almeida Mayer, dez. 2013.

NOEMI. *Entrevista*. Suzano: EMEF Professora Ignez de Castro Almeida Mayer, dez. 2013.

OFÉLIA. *Entrevista*. Suzano: EMEF Professora Ignez de Castro Almeida Mayer, dez. 2013.

PATTO, M. H. S. *Mutações do Cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, pp. 187-221. 2000.

RENATA. *Entrevista*. Suzano: EMEF Professora Ignez de Castro Almeida Mayer, dez. 2013.

RIBEIRO, L. S. *Processo e figuração: um estudo sobre a Sociologia de Norbert Elias*. Campinas, SP: [s.n], 2010. Disponível em: **Página Eletrônica (site)**

www.vunesp.com.br/concursos/

www.concursosfcc.com.br

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000479342>. Acesso em 15 abr. 2014.

ROSELI. *Entrevista*. Suzano: EMEF Professora Ignez de Castro Almeida Mayer, dez. 2013.

SILVA JÚNIOR, C. A. *A Escola Pública como local de Trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SUZANO (cidade). *Lei Complementar nº 190/10. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos Municipais de Suzano e dá outras providências*. PMS/SME. Suzano, 2010. Disponível em: <http://www.sservidores.org.br/pdfs/estatutodoservidoresuzano.pdf>. Acesso em 09 mai. 2014.

TARDIF, M. & LESSARD, C. *O trabalho docente*. Petrópolis, RJ:Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LOUIS L.V. *Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas de sociedades ocidentais* (in Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1275-1297, Set./Dez. 2004). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22621.pdf>. Acesso em 28 mai. 2014.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília, Plano, 2003.