

Catálogo na fonte
Centro de Informação Científica e Tecnológica
Biblioteca da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca

S725i Sousa, Daniela Lopes de
Interação professor/aluno: que relações com a
saúde?. / Daniela Lopes de Sousa. Rio de Janeiro :
s.n., 2005.
107 p.

Orientador: Brito, Jussara Cruz de
Dissertação de Mestrado apresentada à Escola
Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca.

1.Saúde ocupacional. 2.Processo saúde-doença.
3.Docentes. I.Título.

CDD - 20.ed. – 363.11

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só se tornou possível graças à ajuda direta ou indireta de algumas pessoas para as quais desejo aqui dizer “muito obrigada!”:

À Inês Echenique Mattos, Rosalina Koifman, Sérgio Koifman e Gina Torres, pesquisadores/as da ENSP/FIOCRUZ, para os quais, no ano de 2000 até a entrada no mestrado, eu colaborava em suas pesquisas e neste íterim pude ir conhecendo mais a fundo a instituição.

Aos colegas da turma de mestrado 2003, em especial, Susana, Rosiara e Jakeline com as quais tive mais contato e me deram força nos momentos difíceis.

Aos professores/pesquisadores que participaram da banca de qualificação: Milton Athayde e William Waissman e, desde já, a todos/as que participarão da banca, na defesa da dissertação.

A todos/as os/as professores/as e/ou pesquisadores/as das disciplinas cursadas.

A todos/as os/as autores/as referenciados/as.

Às amigas Fabrice Sanches, Lúcia Maranhão e Viktoria Veszelei pelo incentivo.

À CAPES pela bolsa de estudos recebida.

Às/aos componentes do grupo de pesquisa PISTAS: Suyanna Barker, Kátia Santorum, Kátia Reis, Simone Oliveira, Letícia Masson, Tatiana Ramminger, Marcello Santos e Rafael Gomes pelo que me ensinaram.

À Fátima Chaves pela preciosa dica de um livro.

À escola onde desenvolvi a pesquisa.

À minha orientadora, Jussara Brito, pela paciência comigo e competência acadêmica.

À minha família (mãe e irmã) e, em especial, à memória de meu falecido pai.

Como dois e dois são quatro,
sei que a vida vale a pena,
embora o pão seja caro e, a
liberdade, pequena.

(Ferreira Gullar)

RESUMO

Todo trabalho expressa uma organização e condições próprias capazes de influenciar na vida e, conseqüentemente, na saúde de quem trabalha e, no Brasil, o campo da Saúde do Trabalhador é voltado para o estudo do processo saúde/doença dos homens e das mulheres, a partir de sua relação com o trabalho. Esta dissertação é um estudo qualitativo, situado dentro deste campo, que aborda as relações entre saúde e trabalho dos/as professores/as do ensino médio de uma escola da rede pública da cidade do Rio de Janeiro. A fundamentação teórico-metodológica é trazida pela ergonomia da atividade, pela abordagem ergológica e pela clínica da atividade. O foco de estudo está centrado nas interações com o alunado, buscando identificar como elas influenciam no processo saúde/doença, já que é para essa clientela que seu trabalho está mais diretamente voltado, sobretudo em sala de aula. A deterioração do trabalho no ensino público brasileiro é genericamente conhecida no que tange à qualidade e às condições de trabalho, entretanto os/as professores/as procuram reverter as situações adversas que podem prejudicar a saúde, a motivação para o trabalho e a interação com os/as alunos/as. Para isso, inventam soluções eficazes tanto para dar conta da tarefa de ensinar, que expressa a discrepância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, quanto para encontrar, no trabalho, um sentido para as suas vidas, para além da subsistência material. Os resultados desta pesquisa mostram que o estabelecimento de um fluxo de boas interações com os/as alunos/as, no desenvolvimento da atividade de trabalho, repercute de modo favorável sobre a saúde dos/as professores/as.

Palavras-chave: saúde, trabalho prescrito, trabalho real e trabalho docente.

ABSTRACT

Every place of work expresses a peculiar organization and own conditions impacting and shaping the life and health who works. In Brazil, the field of Worker's Health do analysis about the relationship between work and health of men and women in their labours. This dissertation is a qualitative study about the relationships among health-work of teachers of high school of public net in the city of Rio de Janeiro. The theoretical basis of this study is the ergonomics of activity, ergology approach and clinic of activity. The focus of research are the interchanges between students and teachers trying to identify these influences for the process of health for workers, after all is for these clients that their work is offer, specially in the classroom. The deterioration of Brazilian public system of education is general known about the reduction quality of teaching and lack conditions to work, meanwhile the teachers try to reverse the disturbances that can reduce the health, the motivation in the work and the interchanges with the students, creating efficacious solutions for to reply of the task of teach, that express the distance among prescribed work and the real work e also for to find in the work some signification for their life beyond the material sustenance. The results of this search show that the possibility to establish good interchanges with the students during the activity of work reverberate the way favourable for the health of teachers.

Key words: health, prescribed work, real work, teacher work.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO I: Definição do campo da Saúde do Trabalhador: aspectos conceituais e teóricos 7

1.1 A Saúde do Trabalhador 7

1.2 A concepção de saúde a partir de duas contribuições, a de Canguilhem e Dejours 14

CAPÍTULO II: Referenciais teórico-metodológicos da pesquisa 20

2.1 Ergonomia 23

2.2 Análise ergonômica do trabalho (AET) 27

2.3 Ergologia 30

2.3.1 A relação trabalho/competência 37

2.3.2 Outros conceitos ergológicos 40

2.4 A Clínica da Atividade 43

2.5 A categoria atividade de trabalho e o *ponto de vista da atividade* 44

2.6 O trabalho é *trama e urdidura* 46

CAPÍTULO III: Sobre o trabalho docente 49

3.1 Algumas pesquisas 54

3.2 Breve recorte histórico das políticas educacionais 61

3.3 O que se passa na sala de aula no real do trabalho? 63

CAPÍTULO IV: O Desenvolvimento da pesquisa na escola 66

4.1 Referencial metodológico (as etapas da AET em ação) 66

4.2 A investigação em curso – as técnicas utilizadas 72

4.3 A escola em números e o perfil de morbidade de seus/as trabalhadores/as 74

4.4 Perfil dos/as professores/as colaboradores/as da pesquisa 74

4.5 As relações entre gênero e trabalho 75

4.6 Sobre o alcance dos objetivos do estudo 76

Considerações Finais 93

Referências Bibliográficas 98

Anexos

INTRODUÇÃO

Este estudo, inserido no campo da Saúde do Trabalhador, objetiva trazer uma contribuição, através da pesquisa acadêmica, a propósito de um importante componente que está em jogo no trabalho dos/as professores/as: as modalidades e a qualidade das interações que estabelecem com o alunado e as possíveis repercussões destas interações sobre a saúde destes/as trabalhadores/as.

A expectativa é dar maior visibilidade e reconhecimento à complexidade do trabalho docente, contribuindo para melhor conhecer e pensar sobre as variabilidades e dificuldades cotidianas a que estes/as trabalhadores/as estão sujeitos (e como as enfrentam) numa escola pública (estadual) no Rio de Janeiro, situada dentro de uma favela do bairro de Jacarepaguá.

Minha aproximação em torno desta temática remonta aos anos de 1999 e 2000, período em que cursava a licenciatura em psicologia na UFRJ, mais especificamente a disciplina prática de ensino em psicologia, ministrada pela professora Diva Lúcia G. Conde. Foi neste contexto que ouvi pela primeira vez o termo *síndrome de burnout*, um fenômeno apresentado como aquele que vinha atingindo sobretudo os/as professores/as.

Nesta mesma época, nós alunos/as, fomos estimulados/as a assistir, em grupo, a um filme francês que se encontrava em cartaz nos cinemas da cidade (isto ocorreu no ano de 1999) chamado *Quando tudo Começa* (*Ça commence aujourd'hui*) que nos comoveu e também impressionou por romper com estereótipos, parecendo adotar um enfoque mais realista da situação docente (com muitos de seus dramas e contradições), ainda que não retratasse a realidade brasileira, mas a francesa.

Paralelo a esse momento, pessoas próximas a mim (amigas e familiares) começavam a se inserir no mercado de trabalho como docentes da rede pública de ensino e, em conversas informais, relatavam suas dificuldades.

Estas não se configuravam, necessariamente, numa particular incompetência para o exercício do magistério (mesmo sendo profissionais iniciantes), mas remetiam a dificuldades que afetavam o grupo de trabalhadores/as como um todo nas escolas em que atuavam, queixosos da sobrecarga de trabalho, da falta de habilidades pessoais não desenvolvidas durante o período de formação (graduação e licenciatura) para lidar com as vicissitudes do trabalho escolar, que requer contato constante com crianças ou adolescentes considerados por eles/as, em geral, *“pouco disciplinados e desinteressados pelo estudo”*,

segundo seus relatos das impressões da vida escolar cotidiana, além de precárias condições materiais e de infra-estrutura enfrentadas nas escolas.

Assim sendo, busquei, no final de 2000, informações a respeito das instituições de ensino/pesquisa que se interessavam pela temática e dispunham de orientadores para tal, tendo, mais tarde, descoberto a ENSP/FIOCRUZ, mais especificamente o CESTEJ. Entretanto, o intervalo decorrido entre esta pesquisa e a descoberta não me possibilitou o tempo necessário para concorrer às vagas para o mestrado de 2001 e 2002, só podendo fazê-lo em 2003.

Mas ainda em 2002, na mesma instituição, me inscrevi no Curso de Atualização em Promoção da Saúde que contemplou em um dos seus módulos a questão da saúde e do trabalho dos profissionais de escolas públicas. Assim, pude me situar um pouco mais onde poderia me inserir nestas pesquisas e o que estava sendo produzindo sobre essa temática.

A aproximação do campo da Saúde do Trabalhador, pela via dos/as trabalhadores/as de escola, se apresentava como promissora, pois além de se ater aos determinantes sociais do processo saúde/doença, vinha abrindo espaço para a incorporação da questão da subjetividade no trabalho, superando as abordagens restritas à identificação dos fatores de risco ou de acidentes de trabalho.

Foi a partir da aprovação no mestrado no ano de 2003 que trilhei um caminho acadêmico até então pouco exercitado por mim se comparado com a minha (pouca) experiência em pesquisa e, menos ainda, o da pesquisa voltada para o campo da Saúde do Trabalhador.

Atraída por uma outra perspectiva de pensar o/a trabalhador/a, ou seja, aquela que não o/a considera como mera força produtiva para atender as exigências do mercado (por reconhecer, tanto para os homens quanto para as mulheres, a função psicológica e social inerente ao trabalho) e nem como “objetos” de pesquisa, mas como reais agentes de mudança e detentores/as de um conhecimento prático sobre a sua atividade de trabalho – a quem os/as pesquisadores/as devem recorrer se quiserem produzir um conhecimento mais próximo da realidade – é que busquei, para aprofundamento da minha formação profissional, este campo.

Em junho de 2004 me inseri no grupo de pesquisa PISTAS (pesquisa-intervenção em atividade de trabalho, saúde e relações sociais) concebido pela orientadora desta dissertação, a pesquisadora da FIOCRUZ, Jussara Cruz de Brito, então recém chegada de

seu pós-doutoramento na França, grupo do qual fazem parte, também, outras de suas orientandas.

As diferentes pesquisas dos membros deste grupo compartilham do eixo comum, o desenvolvimento de projetos de pesquisa-intervenção que toquem nas questões relativas à atividade de trabalho e saúde, privilegiando, no que tange às relações sociais, a ótica de gênero.

A intenção do grupo é a de contribuir conceitual e metodologicamente para o avanço deste campo de estudo numa perspectiva transdisciplinar, sendo que as linhas de pesquisa estão situadas em dois eixos básicos: por um lado, a dos conceitos e métodos de pesquisa-intervenção em saúde e trabalho, sobretudo baseadas na contribuição de Canguilhem e Oddone e nas novas abordagens na área como aquelas trazidas pela ergologia e pela clínica da atividade. Busca também refletir sobre o quadro conceitual adotado na Saúde do Trabalhador e as estratégias de intervenção que aplica. Num outro eixo, a análise da atividade é proposta e o estudo da saúde dos/as trabalhadores/as se encaminha para a análise das atividades de trabalho de grupos específicos de trabalhadores/as, valorizando a forma como a saúde/doença se tece, considerando-se as mudanças no mundo do trabalho e as relações de gênero materializadas na produção. Para esta análise, o suporte teórico-metodológico que a orienta é basicamente o da ergonomia, o da ergologia e o da clínica da atividade para articular as questões gerais da organização do trabalho em nossa sociedade com as singulares, relativas ao modo como o trabalho é organizado em uma dada situação particular.

O presente estudo se aproxima mais desta última perspectiva. Mas há, em ambas perspectivas, a crença na tese da forte vinculação entre atividade de trabalho e saúde.

Tendo escolhido o campo e a problemática da saúde dos/as trabalhadores/as de escola (no meu caso, a dos/as professores/as do ensino médio de uma escola pública), a fundamentação teórico-metodológica que forneceu bases à pesquisa foi aquela trazida pela ergonomia da atividade ou ergonomia situada, pela ergologia e pela clínica da atividade, em articulação com o conceito vitalista de saúde produzido por Canguilhem. Deste modo, a pesquisa foi desenvolvida perseguindo os seguintes objetivos:

No plano geral, a intenção é desenvolver uma análise sobre o trabalho docente capaz de levar à compreensão da relação saúde/trabalho a partir das interações entre professores/as e alunos/as. Estes últimos, que com suas demandas diversas, fazem extrapolar a mera relação de ensino-aprendizagem de conteúdos pedagógicos.

Num plano mais específico:

1. Compreender a concepção de saúde dos/as professores/as, uma vez que esta é orientadora das práticas cotidianas para a preservação da saúde nos locais de trabalho e na vida fora do trabalho.

2. Empreender uma análise da atividade dos/as professores/as do ensino médio tomando como foco as interações estabelecidas com os/as alunos/as em sala de aula.

3. Compreender alguns dos efeitos produzidos por estas interações e o modo como as qualificam, no que diz respeito à saúde do/a professor/a.

4. Compreender o sentido pessoal que dão ao trabalho.

Sobre o significado e sentido do trabalho, Basso¹ nos explica que a perspectiva histórico-social da escola de Vygotsky (e também outros autores) contribui para a compreensão sobre o trabalho docente que pode ser conhecido através dessas categorias que denotam, respectivamente, finalidade socialmente determinada da atividade e as expectativas pessoais daquele que a exerce.

Enquanto o significado da prática docente consiste na finalidade de garantir aos/as alunos/as acesso àquilo que não é reiterativo na vida social, o sentido do trabalho é o que motiva, o que incita o/a professor/a a realizar a prática docente. É preciso que o sentido do trabalho corresponda ao significado dado socialmente, que corresponda ao conteúdo efetivo da atividade prevista pela sociedade. Do contrário, quando o sentido pessoal dado ao trabalho separar-se de sua significação social, este trabalho se aproximará de uma atividade alienante, incapaz de concorrer para o enriquecimento subjetivo e para a auto-realização a tal ponto de comprometer a qualidade da atividade e também a saúde.

O que será exposto ao longo deste estudo diz respeito a algumas das “cenas” e depoimentos dos/as trabalhadores/as no seu posto de trabalho, numa escola pública, na tentativa de buscar uma maior aproximação possível do trabalho real, como assim preconiza o referencial teórico-metodológico aqui adotado.

A observação de como é o trabalho dos/as professores/as na escola em que desenvolvi a pesquisa e os depoimentos dos/as mesmos/as, através das entrevistas, dão subsídios para mais uma vez afirmar, como já foi constatado por outras pesquisas que serão mencionadas ao longo desta dissertação – ainda que desenvolvidas em outras escolas ou em outros estados do Brasil – a dimensão da discrepância existente entre o *trabalho prescrito* e o *trabalho real* dos/as docentes.

É através da *capacidade industriosa* que estes sujeitos dão conta das demandas do prescrito bem como das demandas invisibilizadas do trabalho real, muitas das vezes já naturalizadas, e por isso mesmo nem sempre sujeitas a algum tipo de reflexão de como o trabalho de professor/a se complexifica. E se complexifica ainda mais na medida das contradições encontradas em nossa sociedade (reconhecimento de que a educação é o motor que move o desenvolvimento de um país, ao mesmo tempo em que é pouco valorizada como constatamos através da remuneração recebida ou das condições e da organização do trabalho na maioria das escolas públicas do país).

Para não discorrer sobre a aparente obviedade, isto é, para o processo de precarização deste trabalho, é necessário valorizar os processos produtores de saúde tecidos nas escolas que mostram que o/a trabalhador/a não está tão desvitalizado/a e que o sofrimento não os/as paralisa ou os/as acomoda totalmente num muro de lamentações sem fim (embora muitas vezes tais lamentações aconteçam).

Sem querer fazer aqui defesa do sofrimento, o que desejo é afirmar que o mais completo “bem-estar” é um ideal e por isso mesmo um impossível a se conquistar, pois a existência sem angústia ou sem sofrimento é supor a morte.

O reverso do “bem-estar” pode resultar como mais estimulante do que a ausência de desafios e até mesmo de uma dose de sofrimento, sendo que o entendimento adotado para a noção de *sofrimento* não é aquela restrita à dor mental, mas à diminuição da capacidade do ser humano expressar o mais livremente possível a sua ação, quando vê muito diminuída ou amputada a sua capacidade de poder-fazer (Clot)².

Quanto à estrutura da dissertação, no capítulo I, o que proponho é apresentar o campo onde ela se situa e alguns aspectos teóricos possíveis.

No capítulo II desenvolvo os referenciais teóricos-metodológico da pesquisa que são a ergonomia da atividade, a ergologia e a clínica da atividade.

No capítulo III discorro sobre algumas dimensões implicadas no trabalho dos/as professores/as, citando inclusive algumas pesquisas que serviram para inspirar esta produção, na medida em que investigam as relações trabalho/saúde em escolas públicas.

No capítulo IV, a análise da atividade dos/as professores/as é apresentada e articulada com a concepção de saúde e com o referencial teórico adotado, dando ênfase à dinâmica das interações estabelecidas entre alunado e professores/as, contemplando as variabilidades e saberes que são exigidos destes/as trabalhadores/as, sendo necessárias

renormalizações para a criação de modos operatórios capazes de fazer com que o trabalho possa acontecer de um modo mais favorável.

Os contatos preliminares e informações prévias sobre a escola permitiram-me a formulação do seguinte pressuposto de pesquisa: o de que as interações entre professores/as/alunos/as podem fornecer indícios importantes sobre a saúde dos/as docentes, uma vez que é para a clientela alunado que o seu trabalho está mais diretamente voltado.

Este capítulo revela também a avaliação que os/as docentes fazem de seu trabalho, se mais próximo do prazer ou mais gerador de sofrimento, reconhecendo a sobredeterminação destes sentimentos que o trabalho é capaz de gerar, de modo a nos fornecer pistas para dizer algo sobre o significado e o sentido do trabalho para os/as professores/as.

Nas considerações finais sou levada pelos/as professores/as a considerar o trabalho na escola em questão como saudável, *vivível*.

CAPÍTULO I: DEFINIÇÃO DO CAMPO DA SAÚDE DO TRABALHADOR: ASPECTOS CONCEITUAIS E TEÓRICOS

1.1 A Saúde do Trabalhador:

O campo da Saúde do Trabalhador, constituído ao longo dos anos 80 num contexto de redemocratização do país que expressou um processo histórico de luta pela saúde dos/as trabalhadores/as, procura intervir nos processos de trabalho que se apresentam nocivos à vida dos/as trabalhadores/as como um todo contando com sua participação para evidenciar e intervir neste processo, associados/as a técnicos/as e pesquisadores/as atentos/as à problemática relação saúde/trabalho.

Uma corrente de pensamento, cuja característica foi baseada num reducionismo economicista, considerou a década de 80 como “perdida”, entretanto pudemos testemunhar setores em que a implementação de políticas inovadoras pôde ser confirmada e este foi, precisamente, o caso da área da saúde (Guimarães & Tavares)³.

Dentro deste setor, o campo que podemos apontar como o que trouxe alguma contribuição foi o da Saúde do Trabalhador, oriundo das lutas sociais e influências acadêmicas sobretudo aquelas trazidas pelo Movimento Operário Italiano e pela Medicina Social Latino-Americana que, apesar de suas diferentes abordagens teórico-metodológicas, tem como eixo comum defender a saúde e o saber prático dos/as trabalhadores/as.

Neste campo, o trabalho ocupa a posição de centralidade; é fator relevante na formação da identidade e inserção social, além de ser o elemento configurador das condições de saúde dos indivíduos. É por meio do trabalho que encontramos via de acesso a objetos, serviços, formas de lazer, habitação e formas de adoecimento, saúde e morte.

Para Machado & Minayo-Gomez⁴, a Saúde do Trabalhador supera a falsa contradição entre risco profissional e risco social uma vez que incorpora a inserção social e a dinâmica do processo de trabalho no lugar da identificação de fatores de riscos isolados no ambiente de trabalho: *“a saúde do trabalhador busca objetivamente uma interdisciplinaridade, que ao mesmo tempo seja abrangente e específica – não se limitando à identificação de risco ou protetores – mas evidencie a relação da saúde com o processo de trabalho”* (p. 121).

A complexidade intrínseca à abordagem do trabalho não consegue ser dimensionada por uma única disciplina, daí decorre a necessidade de um “princípio de cooperação” entre elas como nos alertam Minayo-Gomez & Thedim-Costa⁵, de modo que seja possível um

diálogo, interação e questionamento recíproco através da flexibilização de suas fronteiras e interfaces e entre os diversos corpos conceituais e metodológicos capazes de engendrar novas práticas que ensejem formas mais abrangentes de aproximação da realidade de trabalho:

“Incorporar o olhar de cada disciplina torna mais profícuo o olhar de cada uma delas para o mesmo objeto e a resultante ultrapassa a soma de enfoques isolados. Nessa perspectiva o quantitativo não se opõe ao qualitativo, o mensurável não nega o imensurável, os determinantes imediatos não são descontextualizados dos gerais, o saber teórico dos técnicos se abre à contribuição do conhecimento tecido no cotidiano dos trabalhadores” (Minayo-Gomez & Thedim-Costa, p. 28)⁵.

Almeida Filho⁶ entende que não existe, no campo científico contemporâneo da Saúde Coletiva, objeto mais justificadamente transdisciplinar que o “complexo saúde-doença-cuidado” por tratar-se de um objeto indisciplinado, plural e múltiplo – enfim, multifacetado – que exige do/a pesquisador/a um tratamento sintético e totalizante.

A Saúde do Trabalhador é uma prática social que integra a criação de políticas públicas (assistência, vigilância e promoção da saúde) no âmbito do SUS e pesquisas. Estas buscam, por meio das contribuições teóricas das disciplinas acadêmicas, a formulação de novas metodologias capazes de gerar uma aproximação da relação enigmática entre a saúde dos homens e das mulheres a partir do conhecimento de sua atividade de trabalho.

De acordo com Brito (p. 100)⁷:

“O que chamamos de saúde do trabalhador é acima de tudo uma perspectiva de estudo, atenção e intervenção sobre os problemas relativos à saúde dos trabalhadores; uma forma de ver, entender e desenvolver ações práticas, a partir de olhares de diferentes especialistas e olhares dos trabalhadores e trabalhadoras, com vistas a garantir a ótica de gênero. Quando me refiro aos especialistas, penso nas diversas disciplinas e profissões que podem contribuir para o entendimento das relações entre o trabalho e a saúde, como médicos, psicólogos, engenheiros, ergonomistas e outros analistas do trabalho, enfermeiros, assistentes sociais etc.”

A Saúde do Trabalhador foi se constituindo num contexto de transição democrática e sua formalização em leis se inicia a partir da VIII Conferência Nacional de Saúde em 1986, na Constituição Brasileira de 1988, bem como na Lei Orgânica 8080/90⁸ que define as prerrogativas deste campo de atuação no SUS cujas ações se centram na vigilância dos ambientes de trabalho. Em seu artigo VI, parágrafo 3, assim é definida:

“Entende-se por Saúde do Trabalhador, para fins desta lei, um conjunto de atividades que se destina, através de ações de vigilância epidemiológica e sanitária, a promoção e proteção da saúde dos trabalhadores, assim como visa à recuperação e reabilitação da saúde dos trabalhadores submetidos aos riscos e agravos advindos das condições de trabalho.”

A partir desta definição, a Saúde do Trabalhador tem a seguinte abrangência:

- I- a assistência ao trabalhador vítima de acidente de trabalho ou portador de doença profissional e do trabalho;*
- II- a participação em estudos, pesquisas, avaliação e controle dos riscos e agravos potenciais à saúde existentes no processo de trabalho;*
- III- a participação na normatização, fiscalização e controle das condições de produção, extração, armazenamento, transporte, distribuição e manuseio de substâncias, de produtos, de máquinas e de equipamentos que apresentam riscos à saúde do trabalhador;*
- IV- a avaliação do impacto que as tecnologias provocam à saúde;*
- V- a informação ao trabalhador, à sua respectiva entidade sindical e às empresas sobre riscos de acidente de trabalho, doença profissional e do trabalho, bem como os resultados de fiscalizações, avaliações ambientais e exames de saúde, de admissão, periódicos e de demissão, respeitados os preceitos da ética profissional;*
- VI- a participação na normatização, fiscalização e controle dos serviços de saúde do trabalhador nas instituições e empresas públicas e privadas;*
- VII- a revisão periódica da listagem oficial de doenças originadas no processo de trabalho;*

VIII- a garantia do sindicato dos trabalhadores de requerer ao órgão competente a interdição de máquina, do setor, do serviço ou de todo o ambiente de trabalho, quando houver exposição a risco iminente para a vida ou saúde do trabalhador.

As maneiras de analisar a realidade sanitária da sociedade foram se constituindo historicamente de modo que podemos apontar para três momentos principais ou para três modalidades discursivas possíveis (Yanes)⁹.

Num primeiro momento, a enfermidade é referida a um processo que se apresenta em um organismo determinado atingido por algum agente patógeno que alterou a sua normalidade. Para responder a este problema, o modelo biomédico e o método clínico são acionados e o indivíduo por trás da doença é abstraído, desvinculado de suas condições materiais de existência.

No segundo momento, o indivíduo não é concebido mais de forma isolada de seu meio, de sua cultura ou de suas condições sócio-econômicas. A doença aqui está vinculada a condições (deterioradas) de vida e de trabalho. O modelo explicativo para o fenômeno é o multicausal da história natural da doença de Leavell e Clarck que incorpora o elemento social para compreender a doença. Ainda que seja um avanço em relação ao primeiro momento, ainda traz limitações visto que a realidade que investiga é aquela imediata, menos ampla que a adotada pelo terceiro modelo que relaciona os múltiplos nexos e determinações históricas da situação capazes de influenciar sobre a saúde.

O terceiro momento busca conhecer as causas fundamentais da saúde, da doença e da morte e quais as possibilidades reais de acesso aos serviços médicos e a expectativa de vida. Condições possibilitadas pelo modo como vivem os homens e as mulheres e que deve ser encarado como resultado de uma engrenagem maior, isto é, ao modo como se organiza e se estrutura a sociedade para produzir e reproduzir-se.

A Saúde do Trabalhador se aproxima deste último momento e supera a compreensão da saúde com aquela adotada pela Medicina do Trabalho que, grosso modo, fortaleceu uma visão de homem como um punhado de ossos, vísceras e músculos e por ultrapassar também as “boas intenções” da perspectiva da Saúde Ocupacional, já que não é simplesmente resolvendo o problema do entorno, do ambiente, que os/as trabalhadores/as terão a sua saúde assegurada.

Do Movimento Operário Italiano, a Saúde do Trabalhador herdou as experiências ocorridas na década de 60 do século passado, os princípios norteadores das investigações

travadas nos próprios locais de trabalho que se assentavam no protagonismo do grupo homogêneo, na observação espontânea e autônoma dos/as trabalhadores/as acerca da nocividade a que estavam sendo submetido/as, na validação consensual do observado e na não-delegação aos/às especialistas acerca do julgamento e da interpretação dos dados levantados sobre a nocividade no trabalho (Oddone *et al.*¹⁰; Minayo-Gomez & Thedim-Costa⁵; Brito & Athayde¹¹).

Da Medicina Social Latino Americana, a influência que incorporou está centrada no modo como, por exemplo, Laurell¹², uma de suas representantes, aborda a saúde: para além da dimensão biológica e individual requerendo um engendramento com a vida laboral e social dos indivíduos.

Desta forma, não busca classificar a doença e seus riscos, mas colocar em evidência os agentes materiais, políticos, econômicos e biopsíquicos produtores de adoecimento nos coletivos e assim, investigar o trabalho em sua dimensão histórica e social com os processos de saúde/doença.

A análise do trabalho, através dos instrumentos e objetos utilizados, nas condições em que o trabalho é consumido e o tipo de desgaste produz, condiciona o padrão de vida e de saúde dos homens e das mulheres que trabalham e até o de suas famílias, constituindo-se num elemento precioso para o entendimento do lugar que ocupam na trama social. Afinal, o trabalho – indispensável à sobrevivência humana – é a expressão ao mesmo tempo de um processo técnico, social, econômico e subjetivo. É da esfera subjetiva porque cada sujeito trabalhador tenta conciliar suas potencialidades e habilidades pessoais com as possibilidades de trabalho remunerado que encontra na sociedade em que vive. Processo técnico e econômico porque os instrumentos e as condições de trabalho são resultantes das relações de classe e do desenvolvimento científico e tecnológico até então alcançado. É também um processo social porque cada posto de trabalho envolve modos específicos de trabalhar que repercutem nos padrões de vida fora do trabalho, ou seja, nas modalidades de consumo, de descanso, de lazer e uso do tempo livre dos/as trabalhadores/as e de seus dependentes.

Idéias corroboradas por Brito (p. 13-14)¹³ que sintetiza Laurell & Noriega¹⁴ da seguinte forma, ao dizer que é:

“nos grupos humanos definidos por sua inserção social específica – e não nos indivíduos isolados – que vão se manifestar de maneira mais clara os nexos biopsíquicos historicamente determinados, pois

os ambientes dos seres humanos são, antes de tudo, uma síntese das formas sociais.”

O processo de trabalho que pode ser decomposto didaticamente pela jornada, pelas condições e pelas características da organização do trabalho e a qualificação do/a trabalhador/a para o exercício de sua atividade nos permite conhecer o modo pelo qual o trabalho afeta a saúde das pessoas, mas este seria um modo frio e desarticulado de conceber o trabalho por ser meramente descritivo. Conforme sinaliza Brito (p. 105)⁷: *“cada processo de trabalho traz sua história, que é desvelada à medida que o analista se esforça para desconstruir o fenômeno e torná-lo inteligível.”*

A mesma autora julga ainda ser necessário que a Saúde do Trabalhador contemple com mais frequência estudos sobre o trabalho concreto para evitar o empobrecimento das análises situadas dentro deste campo: *“parece-me que no campo da saúde do trabalhador há a tendência de análises descritivas do processo de trabalho, privilegiando-se o trabalho abstrato, em sua forma desvitalizada e genérica”* (p. 106)⁷.

No processo de trabalho docente, por exemplo, a regência de turma, desenvolvida na sala de aula, constitui a parte mais visível da jornada de trabalho (que corrobora com os achados de Neves¹⁵ em pesquisa desenvolvida com professoras primárias da Paraíba, consumindo praticamente 80% dessa jornada, atividade que envolve além da dimensão técnica, a afetiva), entretanto, esta não é a única atividade de peso no trabalho docente. Há também os planejamentos, as correções de trabalhos, as reuniões pedagógicas, o contato com os/as responsáveis pelos/as alunos/as, entre outras.

Minayo-Gomez & Barros¹⁶ reconhecem um certo ineditismo ao se enveredar por pesquisas que articulam o processo de trabalho e a saúde dos profissionais de educaçãoⁱ:

“para nós essa proposta é um desafio, não só por romper com uma tradição nas pesquisas em saúde do trabalhador, que tem como objeto clássico de estudos as questões da saúde no âmbito do trabalho industrial, mas, principalmente, por buscar construir caminhos que nos aproximem cada vez mais desta problemática” (p. 649)¹⁶.

ⁱ Talvez a Saúde do Trabalhador de que estamos falando ainda não tenha um objeto clássico, como atestam os autores acima citados, devido sua constituição bastante recente. Entretanto, certamente expande a sua atuação para além do setor industrial a ponto de ter alcançado um *locus* de trabalho até então inusitado: a escola pública, com aqueles que ali exercem a sua atividade de trabalho.

No município do Rio de Janeiro há na imprensa freqüentes denúncias (inclusive por parte do sindicato dos profissionais de educação) de que as escolas padecem com a falta de professores/as e demais funcionários/as (os chamados profissionais de apoio), a má conservação dos prédios escolares, enfim, todo um quadro que indica que a política educacional de expansão em massa não é acompanhada por um aparato que dê suporte à demanda de escolarização sempre crescente.

Surpreende-nos ainda, o fato de o sistema escolar recorrer, em seu quadro funcional, a trabalhadores/as contratados/as temporariamente como acontece nas “atividades meio” (de merendeiras, serventes, vigias etc.) e até mesmo parte de sua “atividade fim”, ou seja, o trabalho do/a professor/a. Assim, as autoridades educacionais parecem incorporar para o setor da educação pública um tipo de trabalho aos moldes de “Não há longo prazo”^{17,ii}. Um tipo de contratação rechaçado pelo SEPE/RJⁱⁱⁱ presente, atualmente, entre suas pautas reivindicativas.

Assim sendo, esta pesquisa, inserida no campo da Saúde do Trabalhador, procura trazer a contribuição de investigar a saúde docente enfocando as interações entre professores/as e alunos/as em uma determinada escola pública estadual do município do Rio de Janeiro.

Procura compreender, se no modo como estas se configuram, existe uma maior consonância entre significado e sentido do trabalho e o que tais elementos de análise podem nos dizer sobre a saúde dos/as professores/as, apostando desde já, como pressuposto de pesquisa, que a caracterização destas interações estabelecidas, sobretudo em sala de aula, podem fornecer indícios de aspectos importantes da saúde destes/as trabalhadores/as em sua atividade de trabalho.

Muitas questões acerca do trabalho docente podem ser pedagogicamente abordadas, tais como a sua didática, a formação técnico-científica, ética e humana ou a relação professor/aluno, cujo enfoque de preocupação freqüentemente é centrado no/a aluno/a, tido como o elemento principal do processo de ensino-aprendizagem.

ⁱⁱ Referência a Sennet (2000) no livro *A Corrosão do Caráter* que explica como este tipo de vinculação no trabalho é impossibilitadora da construção de laços fortes, ou seja, de valores e virtudes tais como confiança, lealdade, cooperação e compromisso mútuo que só podem se constituir ao longo do tempo e não em organizações de trabalho marcadas pela instabilidade e de curta duração.

ⁱⁱⁱ Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro que, unificado em 1988, passou a abranger as categorias de professores e funcionários que antes compunham sindicatos diferentes, separados.

A pesquisa no campo em questão, sem desconsiderar a importância destas dimensões, vai centrar seu interesse naquele que trabalha, no caso desta dissertação, no/a professor/a, no que ele precisa investir de si para lidar com o alunado – já que o imprevisível freqüentemente aparece na sala de aula ou nos corredores escolares – para agir pedagogicamente com eficácia, para atrair seus/as alunos/as a estudarem e alçarem um lugar no tão disputado mundo do trabalho/emprego e para agirem na sociedade como cidadãos.

1.2 A concepção de saúde a partir de duas contribuições, a de Canguilhem e Dejours:

Muito já se escreveu a respeito do que é saúde ao longo da história da humanidade: Hipócrates, em IV a.C., fez referência à influência da cidade e do tipo de vida de seus habitantes sobre a saúde; Paracelso, médico do século XVI salientou a importância do mundo exterior para a compreensão do organismo humano; Engels, filósofo alemão do século XIX estudou as condições de vida de trabalhadores ingleses e concluiu que a cidade, o tipo de vida de seus habitantes e seus ambientes de trabalho são responsáveis pelo nível de saúde das populações. Estes se situam numa corrente de pensamento similar, cada qual no seu tempo. Porém, ao longo da história, existiu um outro sentido de saúde, aquele que a considera tão-somente como ausência de doença, cujas origens remontam a Descartes que comparou o ser humano a uma máquina, isto no século XVII (Dallari)¹⁸. Esta concepção de saúde se perpetuou com muita força e notamos seus resquícios até hoje.

Por meio destes diferentes sentidos dados à saúde, outros menos redutores puderam também se constituir, como o da OMS^{iv}, ainda que passível de algumas críticas por ser demais idealizado, mas ao menos evoca a superação da idéia de saúde como uma questão individual ou de etiologia extremamente bem demarcada.

Dentre estes sentidos, a concepção de saúde de Canguilhem¹⁹ é a que se coaduna com a perspectiva da Saúde do Trabalhador. Dentro deste campo, ela é entendida como um direito que deve ser exercido para se viver, sendo que o viver é adotado na sua concepção mais plena, aquela não restritiva ao desempenho de atividades produtivas, para a pura capacidade laborativa.

^{iv} “Saúde é o mais completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença”.

Na condição de só se ter saúde para poder trabalhar, o trabalho tende a se tornar uma atividade alienante, na medida em que ocorre a sujeição do homem que oferece a sua força de trabalho para um outro, o dono do capital e dos meios de produção, que é quem determina as condições e o ritmo em que o trabalho vai se processar e extrai a mais-valia^{20,v} deste.

Entretanto, o trabalhador nem sempre aceita esta situação passivamente. Na época em que o trabalho taylorizado^{21,vi} predominou, assistimos aos/às trabalhadores/as reagindo à domesticação imposta. A tentativa de produzir “gorilas amestrados”^{22,vii}, isto é, trabalhadores/as autômatos/as, meramente executores de tarefas lhes exigindo basicamente destreza corporal, fracassa. Não há como prescindir totalmente – e nem por longo tempo – das potencialidades mentais ou psíquicas superiores do humano. Este não é passível de ser reificado ao extremo, ele forja outras vontades, como a de não ser mais submetido a um trabalho cujas condições se mostram muito humilhantes.

Para lograr seus objetivos – a acumulação a todo custo – minimizando as situações de exploração, o capital recorre a estratégias ou lógicas de trabalho menos afrontadoras à inteligência humana, assim, faz uso da teoria das relações humanas no trabalho ou introduz a linha de montagem ou ainda “enriquece” o trabalho demandando trabalhadores/as mais engajados/as como requer o trabalho nos moldes do toyotismo.^{21,23,viii}

O homem, como já dito anteriormente, não reage passivamente às transformações operadas no mundo do trabalho e este movimento é também expressão de sua saúde, já que esta não é um estado, uma constante, uma vez que deve ser permanentemente produzida e conquistada no cotidiano da vida e do trabalho.

A noção de saúde de Canguilhem¹⁹ nos permite a aproximação entre modo de vida e trabalho constatando que ambos nos requerem renormalizações freqüentes. Influenciado por textos filosóficos, afirma que a saúde não deve ser pensada apenas pela via científica, o que implica uma compreensão muito particular e inovadora do que vem a ser ‘saúde’.

^v É o mais-trabalho, ou seja, o que excede ao trabalho necessário para a reprodução de seu valor e que é apropriado pelo capitalista. A mais-valia é obtida ou através da intensificação da jornada de trabalho ou por meio de seu prolongamento (mais-valia relativa e absoluta respectivamente). Para uma introdução a este conceito, ver Sandroni (1986).

^{vi} A “organização científica do trabalho” desenvolvida por Frederick W. Taylor (1856-1915), onde o trabalho é concebido de modo racional seguindo a lógica da otimização máxima do tempo e dos movimentos na execução das tarefas, evitando desperdícios por meio do controle e planificação do trabalho.

^{vii} No dizer de Gramsci (*apud* Franco 1998).

^{viii} Paradigma tecnológico-organizacional do trabalho que superou o taylorismo e o fordismo (predominantes até meados da década de 70, durante o século XX) que, em função das modificações operadas no capitalismo mundial, passou a buscar novos mercados consumidores, inovações tecnológicas e a demandar trabalhadores/as mais flexíveis. Para mais detalhes vide Fleury & Vargas (1983) e Antunes (1995).

De acordo com Caponi²⁴, Canguilhem opera com algumas idéias básicas na formulação de sua concepção de saúde, tais como *margem de segurança/tolerância*, *corpo produto*, *abertura ao risco* e *corpo subjetivo*. Também diferencia *patologia* de *anomalia*.

Supõe que a avaliação sobre a saúde deve ficar a cargo dos sujeitos (deixando de ser privilégio dos especialistas), e não na exclusiva dependência do funcionamento orgânico ou da genética. Não desconsidera a importância desta herança dada, porém a articula ao modo de vida (escolhido ou imposto) e ao trabalho, os reais produtores de efeitos no corpo dos sujeitos, daí a sua noção de *corpo produto*, na medida em que a saúde é resultante da interação dinâmica entre genótipo e fenótipo.

A linha de pensamento de Canguilhem¹⁹ a respeito da produção saúde/doença é centrada na não-oposição entre tais fenômenos, uma vez que estes se diferenciam em termos de níveis de normatividade. Essa plasticidade de criação, de normas, se estende para outros âmbitos da vida, como a do trabalho, por exemplo. Resumindo, Caponi (p. 68)²⁴ nos diz que:

“é preciso pensar em um conceito de saúde capaz de contemplar e integrar a nossa capacidade de administrar de forma autônoma esta margem de risco, de tensão, de infidelidade, e por que não dizer, de ‘mal-estar’, com que inevitavelmente devemos conviver”.

Esta concepção de saúde é corroborada por nosso contemporâneo mais próximo, Dejours²⁵, que também nos serve de referencial, já que a concebe também como uma questão de foro íntimo, fundamentalmente ligada à vivência de cada pessoa.

Ao dizer que *“a saúde para cada homem, mulher ou criança é ter meios de traçar um caminho pessoal e original, em direção ao bem-estar físico, psíquico e social”* (Dejours, p. 11)²⁵ também rejeita a idéia de que a saúde possa ser uma constante, já que o organismo, em interação com o meio, é continuamente mobilizado para fazer frente às mudanças que o entorno produz.

Articulador da saúde com o processo de trabalho, procura determinar em seus estudos, as vivências de prazer e de sofrimento no trabalho e os recursos mobilizados para o enfrentamento e superação de tais vivências.

Recorrendo à psicossomática e à psicanálise, mas indo mais além destas duas disciplinas, conseguiu consolidar um corpo de conhecimentos cujas origens remontam aos trabalhos de Le Guillant que colocavam em evidência a saúde mental das pessoas no

desempenho de determinadas atividades de trabalho (faxineiras, telefonistas, mecanógrafos etc.) dando origem à disciplina Psicopatologia do Trabalho.

Seu percurso histórico de tematização da saúde foi feito, inicialmente, dentro da Psicopatologia do Trabalho (PPT) com a qual posteriormente rompeu ao recorrer ao saber psicanalítico e, também, para poder se desvencilhar do excesso de ideologização que o encaminhamento da problemática “relação trabalho/saúde” estava tendo no interior desta disciplina (Athayde²⁶, Dejours²⁷).

A abordagem hegemônica da PPT baseava-se num modelo causalista que tentava evidenciar que o sofrimento psíquico no trabalho era puro reflexo das relações sociais de exploração que, por sua vez, desencadeavam doenças mentais organizadas. Tal encaminhamento da questão incomodava Dejours que cria que mais do que a caracterização de doenças mentais, o que o trabalho na verdade provocava era uma fragilização corporal que se expressava através das doenças do corpo. Para ele, o que de mais enigmático o trabalho produzia não eram doenças mentais, mas as formas de conquista da normalidade frente a condições e organização do trabalho geralmente adversas, como nos confirma Lima (p.13-4)²⁸:

“Segundo Dejours, o grande enigma para a Psicopatologia do Trabalho não é a doença mental e sim a normalidade, isto é, o que importa realmente para compreender as estratégias defensivas (individuais e/ou coletivas) adotadas pelos trabalhadores com finalidade de evitar a doença e preservar, ainda que precariamente, seu equilíbrio psíquico. A partir dessa constatação ele propõe a mudança do nome da disciplina para ‘Psicodinâmica do Trabalho’ argumentando que não foi possível estabelecer uma relação causal entre certos distúrbios psíquicos e certas formas de organização do trabalho. Além disso, considera esta segunda denominação mais adequada na medida em que amplia o campo da investigação, permitindo um olhar para o sofrimento, mas também para o prazer no trabalho. Em suma, Dejours não admite que o trabalho seria causador de doenças mentais, podendo no máximo desencadeá-las e, ainda assim, sob certas circunstâncias bem específicas”.

Descobriu que os/as trabalhadores/as lançavam mão de comportamentos insólitos no combate ao sofrimento por meio daquilo que identificou como sendo *defesas coletivas*,

estas nada tendo de patológico, mas ao contrário, constituíam uma tentativa genuína de manutenção da saúde mental. Tais defesas seriam recursos eufemizadores, peculiares e específicos à cada situação de trabalho com a função de organizar as condutas do coletivo com a intenção – nem sempre consciente – de diminuir os constrangimentos apresentados pelo trabalho. Estratégias que emergiriam do conflito entre a organização do trabalho e o funcionamento psíquico, ou seja, das incompatibilidades ou contradições causadoras de sofrimento existentes em todas as modalidades de trabalho.

Essas defesas, apesar de oferecerem algum tipo de proteção à saúde mental dos/as trabalhadores/as em relação àquilo que os/as fazem sofrer, são recursos paliativos já que mantêm os coletivos dentro da *normalidade*, supondo uma adaptação e não uma *normatividade*, capaz de remetê-los/as a uma plasticidade no agir, criando e recriando modos operatórios realmente capazes de subverter o sofrimento.

Em suas investigações, Dejours se interessa em saber “*aquilo que se passa entre a cabeça das pessoas e os seus corpos*”²⁵, numa mediação dada pelo trabalho, que devido às suas exigências psíquicas e psicomotoras, pode redundar no desenvolvimento do sofrimento ou do prazer, atingindo a economia psicossomática daquele/a que trabalha. Assim, o/a trabalhador/a, de tempos em tempos, precisa criar regulações coletivas ou individuais para dar conta das situações de trabalho freqüentemente mutantes ou penosas (Dejours)²⁹.

A contribuição *dejouriana* relativa ao trabalho consiste na revelação de que os/as trabalhadores/as não são meramente reativos ou resistentes a determinadas prescrições colocadas pelo trabalho, mas pessoas que vivem esta atividade de modo singular e também em consonância com o coletivo de trabalho, o que lhes possibilita interferir, mesmo que ao nível das minúcias, nas situações geradoras de sofrimento e daí até poder revertê-las em prazer.

De acordo com estes autores – Dejours e Canguilhem – a doença ou outro sintoma inespecífico qualquer deixam de ser um mal a se eliminado a todo custo para adquirir um outro sentido, o de sinalizador, para dizer ao sujeito que algo não vai bem, seja no âmbito da vida particular ou do trabalho.

A visão de ambos é coerente com a perspectiva de saúde que o campo da Saúde do Trabalhador adota, já que deixa de ser tema exclusivo dos especialistas à medida que incorpora o saber dos/as trabalhadores/as a respeito daquilo que vivenciam em seus corpos enquanto trabalham, podendo articular esse conhecimento ao dos especialistas. É assim

que, de acordo com Minayo-Gomes & Thedim-Costa⁵, os efeitos do trabalho em condições adversas extrapola os limites do conhecimento legitimado como científico e ganha espaço no âmbito do senso-comum.

A concepção de Canguilhem e Dejours sobre o tema “saúde” permite uma melhor operacionalização desta noção, já que inclui a participação dos implicados neste processo e até contribui para diminuir o estranhamento que algumas pessoas nos causam por muitas vezes parecerem estar mais desafiando do que produzindo saúde.

Caponi (p. 291)³⁰ nos adverte:

“la aceptación de determinado concepto implica mucho más que un enunciado, implica el direccionamiento de ciertas intervenciones efectivas sobre el cuerpo y la vida dos sujetos, implica la redefinición de esse espacio donde se ‘ejerce el control administrativo de la salud e los individuos’”.

CAPÍTULO II: REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Marx teorizou sobre o processo de trabalho e os modos de produção ao longo das diversas épocas históricas. Imputou ao modo de produção capitalista a desapropriação da concepção integral que o homem pode ter de seu trabalho, uma vez que, segundo ele, neste sistema, o homem perdeu o domínio sobre os elementos e os meios de produção, restando-lhe como único bem, a sua força de trabalho que passou a ser vendida aos detentores de tais meios (Cohn & Marsiglia).³¹

Em Marx³² encontramos a concepção de trabalho como uma atividade eminentemente humana, dada a capacidade simbólica do homem de dominar o processo produtivo desde a concepção mental até a sua materialização num produto final.

O que distingue, por exemplo, a atividade do homem à da abelha, é a pré-figuração na mente do primeiro de sua ação antes desta se transformar em realidade^{ix}. Enquanto a abelha é geneticamente pré-determinada, o homem não.

“Para Marx, o trabalho é pressuposto em uma forma que o caracteriza como exclusivamente humano. O trabalho do homem tem uma qualidade específica, distinta de um mero labor animal. Se uma aranha leva a cabo operações que lembram as de um tecelão, e uma abelha deixa envergonhada muitos arquitetos na construção de suas colméias, contudo essa agitação ainda não é trabalho do mesmo modo que o humano (...). O homem é um ser que se antecipa, que faz projetos, que representa mentalmente os produtos de que precisa. Antes da própria atividade, pela imaginação, o homem já contém em si o produto acabado” (Albonoz, p. 70).³³

O conceito de atividade, segundo Teiger (*apud* Athayde)³⁴ é baseado em Vygotsky e Leontiev, sendo um mediador, o intermediário da manifestação entre o sujeito que trabalha e seu meio ambiente. Segundo Athayde³⁴ a atividade implica na relação entre o real material (aspectos simbólicos, comunicacionais e imateriais) com os outros e consigo mesmo. É a expressão de um compromisso que mobiliza o/a operador/a da atividade como um todo que se volta integralmente para a solução de problemas concretos.

^{ix} Em alusão à celebre comparação de Marx entre abelha e o homem: o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade.

A atividade é tudo aquilo que se opõe à inércia no humano, segundo Guérin *et al.* (p. 16)³⁵: “É o conjunto dos fenômenos (fisiológicos, psicológicos, psíquicos...) que caracterizam o ser vivo cumprindo atos. Estes resultam de um movimento de conjunto do homem (corpo, pensamento, desejos, representações, história) adaptado a esse objetivo.”

Das diferentes possibilidades de atividade humana, a mais destacada é a atividade de trabalho. Esta é socialmente determinada e valorizada (ou não) em função das diversas modalidades de atividade de trabalho existentes e do *status* que elas adquirem. Nela distinguimos alguns de seus elementos: o seu resultado, as condições onde se desenvolve e a atividade em si.

A atividade de trabalho é sempre expressão da dimensão pessoal e sócio-econômica. A primeira é objeto da análise ergonômica do trabalho (AET) que através da aproximação do que o/a trabalhador/a faz, constata que a atividade é algo sempre singular, já que supõe o engajamento do/a operador/a para dar conta de seu trabalho da melhor maneira possível, com eficiência e eficácia exigidos e para tal não se prende unicamente às prescrições, ao que lhe é antecipadamente determinado. A segunda dimensão é a constatação de que o trabalho está inserido numa engrenagem maior, a da inserção numa organização social e econômica da produção que não deixa de repercutir na dimensão micro do trabalho – na atividade – e que deve também ser levada em conta na AET.

Na ergonomia da atividade, as noções de *tarefa* e *atividade* são diferenciadas, mas não se opõem; antes disso, compõem uma associação indissolúvel. A tarefa é o que dá direção para a atividade do/a trabalhador/a e designa o que dever ser realizado.

Segundo Leplat & Hoc³⁶ existe a *tarefa prescrita* e a *efetiva*. Sem conhecermos a tarefa prescrita, o acesso à atividade fica impossibilitado, pois a tarefa prescrita preexiste à atividade. A tarefa efetiva é aquela que o/a operador/a realiza em função de determinados objetivos e condições de execução dadas e embora se aproxime da atividade, não a abarca totalmente.

Ao longo desta dissertação esta distinção não será utilizada, preferindo-se identificar apenas as duas noções mais correntes, *tarefa* e *atividade*. A primeira para se referir ao prescrito, ao que é já de antemão elaborado e a segunda para referir-se ao que é redefinido e retrabalhado pelo/a operador/a.

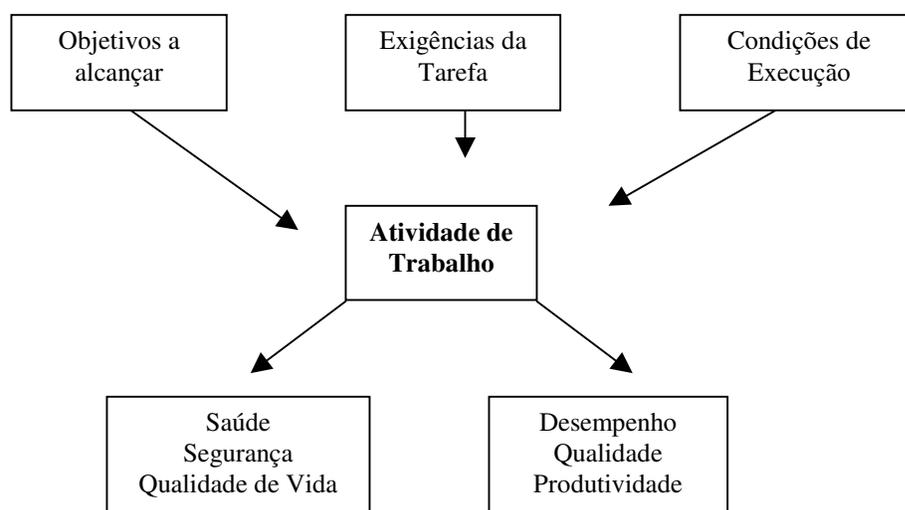
A tarefa é uma descrição, uma formalidade, um guia para a atividade. “Esta não é nunca o puro reflexo da tarefa, ela não é nunca pura execução, em todos os planos

definidos pela organização do trabalho se manifestam defasagens entre o prescrito e o real” ^{37,x} (tradução nossa).

Assim, a atividade é sempre dependente dos objetivos interiorizados daquele que a opera, uma vez que eles não são necessariamente idênticos aos objetivos prescritos do lugar onde se trabalha. Os resultados obtidos e a performance realizada nem sempre são reflexo dos objetivos prescritos, pois “querer” e “poder” nem sempre convergem. Os modos operatórios e a maneira como cada um realiza seu trabalho também variam para responder e se ajustar adequadamente às diferentes situações de trabalho, assim como variam também o ambiente físico, os meios técnicos fornecidos e o coletivo de trabalho, aquele não só constituído formalmente pela organização do trabalho, mas também o de modo mais espontâneo.

Estes conceitos são importantes porque fazem parte dos referenciais teóricos-conceituais que fundamentam esta dissertação (abordados nos próximos tópicos).

Baseando-me no esquema de Vidal ³⁸ podemos resumidamente dizer que a *atividade de trabalho* envolve ou está na dependência dos seguintes elementos:



Muito embora este esquema não esteja contemplando claramente toda riqueza e complexidade inerentes ao “trabalhar”, ainda assim serve como mote para incorporar as contribuições de outros autores que desenvolvem uma produção acadêmica em torno da

^x *Celle-ci n’est jamais le pur reflet de la tâche, elle n’est jamais pure exécution; à tous les plans définis par l’organisation du travail se manifestent des écarts entre le prescrit et le réel.”* (Noulin, p. 32).

temática (não entrando no debate de suas convergências e divergências teóricas): Clot, Dejours e Schwartz.

No que concerne a Clot, o enriquecimento que pode trazer ao esquema é o de acrescentar que a atividade de trabalho abarca não somente a atividade real, aquilo que realmente se faz, mas igualmente o *real da atividade* que designa aquilo que não se pôde fazer, mas desejava-se; o que se fez, mas não logrou êxito; o que poderia ter sido feito e desejado fazer; o que se pensa fazer em outros lugares; o que há para se fazer e o que se faz mesmo sem querer. Desta forma, o realizado no trabalho subentende diversos conflitos que não são facilmente apreendidos, é assim que o “realizado não tem mais o monopólio do real” (Clot)².

No nível das repercussões do trabalho, ou seja, no que a atividade de trabalho pode acarretar para a saúde, desempenho e produtividade, estará na dependência de, entre outros fatores, da constituição de um coletivo de trabalho capaz de agir numa harmonia estabilizadora, possibilitada pela confiança e cooperação com relação às regras de trabalho que emergem deste coletivo, conforme teoriza Dejours²⁷.

Além deste aspecto, mas agora no nível dos determinantes do trabalho, juntamente com as *condições de trabalho*, objetivos a alcançar e exigências da tarefa, há que se considerar também a *organização do trabalho*, aí inclusa a repartição do trabalho (modo operatório prescrito, cadências e ritmo) e a divisão dos/as trabalhadores/as (responsabilidades, hierarquia, comando e controle).

A contribuição de Schwartz, também relativa ao desempenho, é oriunda da compreensão do quanto este está na dependência não apenas do/a operador/a da atividade, mas também do que lhe é oferecido para que possa produzir com mais segurança e qualidade (como uma adequada formação e prescrições ou guias que orientam a tarefa, por exemplo), para além de sua implicação pessoal, os/as mobilizando a lançar mão do *uso de si*, conceito ergológico que será posteriormente explicado.

2.1 Ergonomia:

Se para Marx³¹ o processo produtivo depende de três elementos básicos que são o próprio trabalho, a matéria-prima e os meios de produção, a ergonomia da atividade vai tratar de colocar em foco, destacando um desses elementos: o trabalho (a atividade em si, realizada em determinadas condições e geradora de determinadas conseqüências) onde o

sujeito interage com seu entorno, utiliza sua inteligência e vontade e é influenciado por sua história e por sua relação com os/as outros/as.

Para delimitar a explanação sobre o que vem a ser ergonomia, um recorte histórico se faz necessário. Considerando-a enquanto disciplina, a ergonomia remonta-nos ao ano de 1947.

Segundo Vidal (p. 3)³⁹:

*“Ergonomia, antes de mais nada, é uma **atitude profissional** que se agrega à prática de uma profissão definida. Neste sentido, é possível falar de um médico ergonomista, de um psicólogo ergonomista, de um designer ergonomista e assim por diante.”*

Tem como eixo principal a produção de conhecimento sobre o trabalho e também construção de ferramentas a fim de possibilitar a transformação das condições de trabalho tendo como perspectiva a melhoria da relação homem/tarefa.

Em suas origens, a ergonomia buscou primordialmente entender os fatores humanos pertinentes ao projeto de instrumentos de trabalho, ferramentas e demais apetrechos típicos da atividade humana em ambiente profissional cuja base era ancorada na pesquisa experimental, orientada pelo paradigma biomecânico.

O taylorismo e as Guerras Mundiais impulsionaram o desenvolvimento da ergonomia no sentido de que esta se viu impelida a contribuir para as mudanças de maquinário no trabalho fabril e a modernizar a indústria bélica no que tange a seus equipamentos e modo correto de uso. A ergonomia até então era de base exclusivamente experimental, baseada no paradigma biomecânico e como tal não contemplava muito o mental.

Athayde³⁴, baseado em Daniellou e Hulbault, nos informa que a ergonomia foi subsidiária do taylorismo, no entanto, deslocou-se deste vínculo estrito, afastando-se do artifício do laboratório ao atentar para as situações reais nas quais homens e mulheres desenvolvem seu trabalho e, a partir daí, valorizadora da atividade real, desvencilhou-se dos equívocos e limitações da tarefa prescrita:

“Quando se aborda o trabalho tendo como base a análise da atividade real, desdobrando a ficção da tarefa prescrita, depara-se com disfuncionamentos, falhas e situações atípicas, e também com as formas de regulação dos trabalhadores frente aos imprevistos. Percebe-se a ‘nudez do rei’ (a pretensa verdade contida nas

prescrições da gerência capitalista) que falha ao não considerar as atividades psicológicas (cognitivas e psíquicas) sempre complexas, imprescindíveis ao curso da produção, mesmo em tarefas simplificadas e que não eram contempladas na prescrição da gerência” (Athayde, p. 207-8)³⁴.

Embora a ergonomia nos ofereça a possibilidade de conhecer o trabalho bem de perto, Vidal³⁸ considera que foge de seu escopo, mesmo ao da ergonomia contemporânea (como ele assim denomina a abordagem francófona) refletir sobre a saúde mental dos/as trabalhadores/as, já que epistemologicamente, ela não está preparada para propor algo como um diagnóstico acerca do sofrimento no trabalho ou dos incômodos afetivo-corporais humanos devido à impossibilidade de acessar as fontes e os processos implicados neste sofrimento capazes de abalar a saúde.

Reconhece que falar do conhecimento do trabalho, das tarefas realizadas através do viés cognitivo é uma interlocução viável e recorrente, já uma dificuldade simétrica aparece quando se trata de apurar responsabilidades, sobretudo quando seus efeitos atingiram alguém no campo afetivo.

Aliás, tal limitação da ergonomia não nos impede de buscar uma cooperação com outros saberes e disciplinas. É assim que, nesta dissertação, a abordagem ao objeto de estudo é feita por meio da cooperação entre ergonomia da atividade e ergologia.

A ergonomia, portanto, é uma disciplina que não ecoa em uníssono. Existe uma corrente mais difundida nos países de língua inglesa e uma outra, mais difundida nos países de língua francesa. Esta última corrente de ergonomia se desenvolveu para dar conta de questões deixadas por àquela. Ela apresenta, então, duas correntes principais, complementares e não necessariamente excludentes entre si, sendo neste caso possível se falar em “ergonomias” no plural conforme nos sugere Montmollin⁴⁰.

Segundo Wisner, enquanto o objeto da ergonomia americana ou britânica (ou a ergonomia mais recorrida nos países de língua inglesa) é o equipamento, o da ergonomia francófona é muito mais enigmático, o trabalho (Daniellou)⁴¹.

A ergonomia da atividade analisa o trabalho à lupa, em situação real, ou seja, não através de simulações. O foco muda já que passa a abranger o trabalho real. Atenção é dada ao “que” e ao “como” do trabalho, ao que deve ser feito e como os/as trabalhadores/as fazem.

Esta corrente de ergonomia se desenvolveu mais contemporaneamente e trouxe uma contribuição no sentido de buscar entender os determinantes da atividade de trabalho, compreendendo a organização do trabalho, os procedimentos adotados, as estratégias operatórias. O foco é voltado tanto para “o como do trabalho”, “o que deve ser feito”, “o que o trabalhador faz”.

Ela incorpora um conjunto de conhecimentos oriundos de várias áreas (fisiologia, sociologia, psicologia, lingüística) e os aplica visando às transformações necessárias ao *locus* de trabalho.

Como seu interesse é saber o que o/a trabalhador/a “faz”, “como faz”, “por que faz” e “se pode fazer melhor”, para ter acesso a esse conhecimento privilegia o estudo da atividade do/a trabalhador/a e não àquilo que está simplesmente prescrito, daí ser importante distinguirmos estes dois conceitos tão nobres para a ergonomia, *trabalho prescrito* e *trabalho real*, que correspondem na ergologia à *tarefa* e *atividade* respectivamente.

A ergonomia mais difundida nos países anglo-saxões (nomeada de “clássica” por Vidal), é centrada no sistema homem-máquina, na adaptação da máquina ao homem, na tentativa de gerar dados sobre o ser humano para o projeto de produtos e postos de trabalho.

Já a ergonomia da atividade que se disseminou sobretudo nos países de língua francesa, como já dito, é centrada no entendimento das condutas das pessoas em situação real de trabalho, voltada para o âmbito das variabilidades devido às limitações da prescrição. Busca compreender o modo pelo qual o/a trabalhador/a é mobilizado para dar conta das imprevisibilidades, marca inerente de todo trabalho (Montmollin)⁴⁰.

Através desta última concepção de ergonomia é possível conhecer o modo pelo qual os/as trabalhadores/as lidam com os constrangimentos e imposições colocadas pelo processo de trabalho, sendo possível identificarmos a discrepância existente entre o trabalho prescrito (que diz respeito àquilo que se deve fazer) e o trabalho real (que nos remete ao que efetivamente se faz). A partir desta distinção, notamos que os sujeitos sempre precisam se mobilizar para dar conta do vácuo ou das defasagens existentes entre o que está prescrito (que ora pode estar tão-somente burocraticamente formalizado ou conter prescrições pouco sistematizadas) e o seu trabalho real que também constituem elementos de interesse da ergologia, outro ponto de apoio teórico necessário ao desenvolvimento desta dissertação.

Segundo François Hubault, em citação de Schwartz, o trabalho está no cruzamento, ou seja, faz interface com dois processos de valorização: o de valorização econômica – o sentido do trabalho para a empresa onde se trabalha, o que produz valor – e o processo de valorização ao nível dos indivíduos que situa o sentido do trabalho para aqueles que o realizam.

O ergonomista não privilegia nem mais nem menos um destes processos. Na verdade, volta sua ação para a relação existente entre estes dois processos, para a dialética eficácia/saúde. Enfim, o que leva realmente em conta é o duplo critério: o da saúde dos/as trabalhadores/as e o da eficácia econômica (Daniellou)⁴¹.

2.2 Análise Ergonômica do Trabalho (AET):

O método da ergonomia da atividade, a Análise Ergonômica do Trabalho (AET), objetiva, com o seu *modus operandi*, compreender o trabalho como é efetivamente realizado e seus determinantes (Guérin *et al.*)³⁵.

A AET não é só um instrumento de conhecimento do comportamento, mas também um método de ação para a modificação das situações de trabalho. A intervenção é articulada sob o *ponto de vista da atividade*. Uma das formas de operacionalização deste conhecimento se dá através da observação da atividade no *curso da ação*, durante as situações de trabalho.

Para a AET, o conhecimento produzido sobre a atividade se faz possível nos moldes de uma construção compartilhada entre os teóricos e os protagonistas do processo, ou seja, com os/as pesquisadores/as e trabalhadores/as respectivamente.

Este princípio norteador permite aos protagonistas da atividade pensarem as suas práticas de modo a alcançarem formas mais favoráveis para exercê-las, sendo ajudados neste percurso pelo conhecimento produzido pelas disciplinas científicas ou pelos saberes acadêmicos.

O estudo da atividade de trabalho, em situações específicas, quando empreendido em conjunto por pesquisadores/as e trabalhadores/as, permite a construção de um conhecimento compartilhado e, por isso, enriquecedor – devido à colaboração entre os diferentes saberes que cada um possui – com vistas a encontrar novos modos operatórios até então impensados, mais produtores de saúde.

A abordagem das situações de trabalho, nos moldes da AET, abrange algumas etapas interligadas que se desenrolam sem uma cronologia extremamente fixa: a análise da demanda, o conhecimento geral da empresa, a análise da atividade e o diagnóstico com as indicações para a transformação.

A análise da demanda verifica a pertinência do estudo abrindo um espaço para que ela possa ser reformulada a partir de uma necessidade surgida do contato estabelecido com os/as trabalhadores/as ou com os/as dirigentes destes/as. Com base nesta possível reformulação, o contrato pode ser estabelecido entre as partes.

O conhecimento geral da empresa ou do local de trabalho abrange conhecer a organização em todas as suas nuances possíveis, ou seja, em seu ambiente técnico e humano: sua história, em que território está situada, a origem sócio-econômica e cultural de seus membros, os quadros funcionais que a compõem etc.

A análise da atividade é a colocação em foco da situação de trabalho a ser estudada e analisada, podendo estar circunscrita a setores do trabalho em que as queixas são mais freqüentes, que estão gerando maiores problemas ou são mais urgentes.

A etapa final é a do diagnóstico e das sugestões. Consiste em ser uma etapa de devolução sobre aquilo que foi observado e analisado, visando a partir daí, que os/as trabalhadores/as e demais envolvidos disponham de maiores subsídios para que transformem aquilo que, em seu trabalho, considerem necessário.

Mesmo após esta etapa, pode ainda ser necessária a reformulação do problema e, assim, retrabalhá-lo.

A apropriação deste método na pesquisa em questão passou por algumas adaptações. Não foi utilizado em seus moldes formais, tradicionais, preconizados pelos teóricos da ergonomia, devido alguns motivos, entre os quais, o fato da pesquisa não ter sido demandada por algum/a dirigente da escola ou por seus/as trabalhadores/as e por não focar necessariamente uma situação considerada problemática pela escola, a interação professor/aluno, mas que certamente pode chegar a ser em muitas organizações escolares.

As técnicas ou instrumentos utilizados para a coleta dos dados da pesquisa correspondem às comumente utilizadas pela ergonomia, a saber: as observações da atividade (em que foram feitas anotações das ações e interações verbais ou não-verbais do trabalho do/a professor/a em sala de aula), um questionário e entrevistas individuais semi-estruturadas (realizadas na escola) com a restituição do observado. As entrevistas versaram, entre outras questões sobre a concepção dos/as professores/as a respeito da

temática saúde, as possíveis relações que fazem a respeito do binômio trabalho/saúde, os sentimentos que mais vivenciam no trabalho, seu envolvimento com o alunado e a reflexão se as práticas cotidianas no espaço escolar têm repercutido sobre os outros espaços de sua vida social.

Quanto ao questionário, este surgiu da necessidade sentida em campo de ter definido quais realmente seriam os/as colaboradores/as na pesquisa, foi assim que o distribuí a 28 professores/as do ensino médio cuja carga horária coincidia com a minha na escola e que também demonstravam maior simpatia e disponibilidade para a participação.

Este instrumento foi utilizado como um disparador inicial da pesquisa direta com os/as docentes na crença de que, na medida em que fossem distribuídos e aceitos e, posteriormente respondidos e devolvidos, eu poderia ter em mente com mais clareza os/as trabalhadores/as com os quais eu poderia contar.

Dos 28 questionários distribuídos, 12 foram devolvidos e as respostas serviram para fundamentar o pressuposto que norteou a pesquisa, além de servir de subsídio para as entrevistas.

As perguntas do questionário foram relativas à identificação pessoal de cada um/a (estado civil, bairro onde moram se têm filhos etc.), a identidade laboral (a formação e titulações, anos de magistério, anos de atuação na escola pesquisada, tempo de formado, se trabalham em outras escolas ou se exercem outra atividade de trabalho paralela, números de aula que ministram por semana, o modo de inserção no magistério) e questões relacionadas à relação saúde/trabalho (a concepção de saúde, o modo como caracterizam o alunado da escola pesquisada, as principais dificuldades encontradas no trabalho), conforme questionário em anexo.

As falhas ou incongruências suscitadas por algumas das perguntas contidas no questionário bem como os eventuais mal-entendidos gerados pelas mesmas (às vezes respondidas de forma mais estereotipada) foram por mim avaliadas e consideradas e puderam ser retificadas ou reelaboradas durante as entrevistas.

Quanto ao momento de restituição aos/às professores/as sobre o que foi observado em sala de aula, procurou se aproximar do *método da autoconfrontação*. Segundo Alvarez⁴², este consiste num instrumento metodológico utilizado primeiramente por Theureau e Pinsky na ergonomia que, com o tempo, ganhou acepções variadas de acordo com o entendimento de diferentes autores/as, mas em termos gerais, podemos dizer que é o que permite ao/à pesquisador/a certificar-se do que foi observado (o visto e o dito durante a

atividade), apresentando isto ao/à trabalhador/a, o que propicia ao/à pesquisador/a um melhor entendimento das atividades realizadas e seus objetivos.

Este método pretendeu contribuir para que os/as professores/as pensassem sobre a dimensão coletiva do trabalho e sua implicação para realizá-lo, como se defendem das nocividades, sobre a variabilidade do trabalho em função das características das turmas em que atuam e do alunado que muda a cada ano, o que mais têm vivenciado no que tange às interações com os/as alunos/as e, ainda, a noção ampliada de saúde que abrange a relação trabalho/sofrimento/saúde/vida (aspectos muitas vezes divorciados tanto pelos empregadores, no caso o governo estadual, como pelos/as trabalhadores/as).

2.3 Ergologia:

De acordo com Funtowicz e Ravetz⁴³ a ciência tradicional ou normal e a pós-normal se diferenciam em suas estratégias:

CIÊNCIA NORMAL

- Exclui os conceitos de incerteza e complexidade.
- Recorre a uma comunidade isolada de especialistas.
- Faz abstração dos valores baseando-se na neutralidade e apoiando-se num universo de fatos inquestionáveis e dogmáticos.

CIÊNCIA PÓS-NORMAL

- Relacionada à complexidade e à incerteza.
- Recorre a uma comunidade ampliada de pares.
- Ultrapassa uma era em que a norma prática científica eficaz se assemelhava à rotineira resolução de quebra-cabeças, já que preconiza análises integradas.

Na ciência normal os conhecimentos da prática são entendidos como senso comum e por isso mesmo descartados. Já uma outra vertente possível de concepção científica, mais integradora, a qual podemos denominar de pós-normal – à semelhança da proposta ergológica – amplia os seus interlocutores na tentativa de propor soluções mais eficazes aos problemas sanitários atualmente desafiadores, como os relacionados ao trabalho, por exemplo. E na medida em que tais problemas são novos, complexos e de difícil compreensão, a ciência tradicional (normal) é desprovida de um arsenal mais amplo para lidar com estes novos enfrentamentos.

A ergologia não se propõe a ser uma disciplina científica. E embora possa ser definida como “*um conjunto de norma de produção de conhecimento sobre a atividade humana*” (Muniz p. 23)⁴⁴ que normaliza até mesmo as contribuições de outras disciplinas e dos conceitos científicos na produção de conhecimentos sobre a atividade dos seres humanos, a parceria que estabelece não se restringe ao campo do conhecimento científico.

Sobre suas origens este mesmo autor nos informa:

“No início da década de 1980, o declínio parcial do paradigma taylorista-fordista da produção de massa e a presença de inovações tecnológicas e organizacionais abruptas no mundo do trabalho criaram entre os trabalhadores e pesquisadores franceses uma demanda de espaços de formação e reflexão que os instrumentassem a intervir nessa conjuntura histórica. Um grupo de professores e pesquisadores de diferentes especialidades do conhecimento constituiu um coletivo pluridisciplinar de formação, pesquisa e intervenção sobre as situações de trabalho denominado Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho.” (Muniz, p. 18-9)⁴⁴.

Cabe um esclarecimento sobre o referido “coletivo pluridisciplinar de formação, pesquisa e intervenção”: os/as professores/as eram oriundos/as de diferentes disciplinas acadêmicas, e não só as científicas, mas igualmente a gerencial e filosófica. Por outro lado, os/as “alunos/as” (pessoas que buscavam a formação) eram trabalhadores/as de base (e embora sendo portadores/as de uma experiência prática, esta pode ser considerada também uma disciplina do trabalho).

A ergologia, beneficiária das contribuições trazidas pela ergonomia da atividade, aprofunda algumas questões levantadas por esta, dizendo que o trabalho envolve o *uso de si*, numa tentativa de recriação do meio frente às infidelidades constantemente colocadas por este e devido às situações nem sempre passíveis de previsão ou controle, pela impossibilidade de vivermos sob imposição estrita.

A ergologia nos apresenta o desconforto de saber que o trabalho jamais é totalmente antecipável. A técnica das *instruções do sócia*^{xi} criada por Oddone *et al.*, já nos trouxera esta constatação.

^{xi} Método originalmente empregado por Oddone que evidencia o quanto a atividade é dirigida (tanto para os trabalhadores como para o outro). Este dispositivo segue a seguinte instrução: “suponha que eu seja seu sócia e que, amanhã, eu esteja substituindo-o em seu trabalho. Vou lhe apresentar questões para saber como eu devo agir, para que as pessoas não se apercebam da substituição. Preciso de instruções detalhadas”.

O saber ergológico não dispensa o auxílio de disciplinas acadêmicas – dos especialistas – e nem dos que vivem a atividade na pele. E essa troca recíproca entre os que vivem o trabalho e os profissionais dos conceitos que refletem sobre o mesmo não é fácil, evidencia a dimensão da atividade como uma recriação permanente que deve ser constantemente pensada e articulada com diversos saberes.

A ergologia dá visibilidade à atividade de trabalho sendo marcada por quatro proposições básicas, segundo Schwartz & Durrive.^{45, xii}

A primeira diz que a distância entre o prescrito e o real é universal em função da enorme gama de variabilidade das situações de atividade. Por mais que os prescritores conheçam e pensem sobre o trabalho e o planejem, na atividade real, durante seu desenrolar (que, aliás, não é mera execução, mas ação com intenção), haverá sempre uma diferença entre o que foi planejado e aquilo que realmente se efetivou. *O registro das normas antecedentes* – também denominado de *Registro 1 (R1)* – é racional e frio porque é elaborado por especialistas e não pelos que vivenciam a atividade de trabalho, daí decorre a insuficiência deste saber para dar conta da atividade como um todo.

O *Registro 2* é da esfera do encontro, na verdade, um “encontro de encontros” porque é o momento da confrontação dos caminhos disponibilizados pelo *Registro 1* com o inédito que a situação singular coloca. É aí que o/a operador/a da atividade efetivamente entra em movimento e com isso fará arbitragens, procurará as soluções mais cabíveis para dar conta do trabalho.

Toda situação de trabalho está circunscrita a essas duas polaridades, a do *Registro 1* e a do *Registro 2*.

A segunda proposição ergológica diz que o conteúdo dessa distância é permanentemente ressingularizado, ou seja, ao mesmo tempo em que sabemos dessa distância, não poderemos dimensioná-la em sua totalidade, mas ao mesmo tempo torna-se necessário ir em busca dela, investigá-la. O reconhecimento desta distância valoriza o trabalho humano.

A terceira proposição diz que a distância entre o prescrito e o real do trabalho remete ao *corpo-si*, uma entidade um tanto enigmática, algo que pode ser comparado “às razões que a própria razão desconhece”, isto é, às escolhas que são feitas ao nível de uma economia do corpo, quase que “naturalmente”, sem pensar. Trata-se mais de um registro

^{xii} Todos os conceitos e proposições ergológicos definidos nesta dissertação constam no livro “*Travail et Ergologie*” ainda não publicado no Brasil.

fisiológico, muscular que facilita o trabalho o tornando mais *vivível* com vistas a evitar a fadiga ou posturas incômodas, enfim, são as minúcias operatórias nem totalmente conscientes e nem totalmente inconscientes, mas que atravessam o trabalho e que estão presentes durante a atividade.

A última proposição remete à dimensão dos valores que estão sempre sendo evocados no trabalho. Uma vez que a distância entre o prescrito e o real existe, é preciso, então, fazer escolhas e tais escolhas implicam num *debate de normas*, debates consigo mesmo e debate com os valores sociais que fazem a dialética entre as dimensões micro e o macro no trabalho.

Para resumir, é importante insistir que encontramos, em toda a atividade, as seguintes características:

1. *A existência de uma distância entre o prescrito e o real.*
2. *Esta distância é sempre ressingularizada.*
3. *A entidade que conduz e que arbitra essa distância é uma entidade simultaneamente alma e corpo.*
4. *A arbitragem mobiliza um complexo de valores, afinal o trabalho é sempre um encontro de valores.*

Há uma aproximação entre a ergologia de Schwartz e o conceito de saúde de Canguilhem. Enquanto este nos disse que o meio é infiel para tal referindo-se ao meio vivo, Schwartz aplicou esta máxima ao ambiente técnico – ao trabalho – enfim, ao ambiente ao mesmo tempo técnico, humano e cultural. Aliás, para Schwartz, o meio é *duplamente infiel*, e caracterizado por uma infidelidade crônica porque é impossível vivermos sob a padronização absoluta e predeterminar a atividade com total segurança. Existe sempre um escape da predeterminação.

A primeira infidelidade é referida ao meio, produtor de variações por nunca ser estático e jamais se apresentar exatamente duas vezes da mesma maneira^{xiii} – sendo infiel ora em maiores ou menores proporções. A outra infidelidade é gerada pela tentativa humana de gerir a infidelidade inescapável produzida pelo meio. É, portanto, uma dialética, pois ao mesmo tempo em que somos convocados a lidar e agir sobre estas lacunas ou deficiências do meio, na tentativa de diminuí-las, tais interferências, contraditoriamente, são produtoras ou potencializadoras de maiores infidelidades ainda, justamente pelos

^{xiii} Assim como nos advertiu Heráclito de Éfeso ao dizer que “Não nos banhamos duas vezes no mesmo rio porque suas águas se renovam a cada instante”.

toques pessoais que acrescentamos às situações vividas. As soluções encontradas por alguns/as podem não ser consideradas úteis por outros/as de nossos/as semelhantes.

Há sempre, então, um espaço para que o homem e a mulher renormalizem o que está estabelecido *a priori*, isto é, para reelaborar a prescrição de modo a encontrar um caminho mais favorável para dar conta de seu trabalho, ou seja, para que exercitem uma relação viva com o meio, mesmo que no infinitesimal.

É assim que, na medida do possível, intervêm e mudam as situações a favor de si próprios/as, pois do contrário, sem este *caráter industrial*, o seu trabalho paralisaria em algum momento.

Justamente por que há espaço para *o uso de si* (que se apresenta por meio de duas variantes, *uso de si por si* e *de si pelo outro*) a atividade não é mera execução, heterodeterminação, mas uso: é o indivíduo em seu ser que é convocado, ainda que isto não apareça de modo tão evidente (Schwartz apud Silva)⁴⁶.

Uso de si é a gestão da atividade, no caso o trabalho, através de recursos próprios frente a um meio infiel, que se apresenta a nós como num vazio de normas, que nos impele a tomar decisões quando acontece das *normas antecedentes* já não serem mais suficientes para gerir o trabalho.

A partir desta constatação, descobrimos que a execução das tarefas cotidianas no trabalho requerem recursos e capacidades infinitamente mais vastas do que aquelas que são explicitadas. Um exemplo revelador que pôde ser considerado como *uso de si* foi evidenciado na dissertação de Gomes⁴⁷. Esta pesquisa procurou compreender a sobrecarga de trabalho^{xiv} de professores/as da rede pública do Rio de Janeiro e identificou algumas das regulações feitas por estes/as trabalhadores/as na elaboração de modos operatórios para o alcance de seus objetivos pedagógicos, frente às condições de trabalho limitantes.

Para fazer face às restrições do trabalho escolar, recorriam a alguns recursos, tais como modificar o seu plano de aula devido à carência de materiais, providenciar materiais com seu próprio dinheiro ou confeccionar materiais tais como apostilas, etc.

O que se constatou como sendo sobrecarga – noção controversa por estar muito referida à esfera subjetiva e, portanto, extremamente variável de pessoa a pessoa – tinha a ver tanto com o dentro do trabalho (acima citado) tanto quanto ao fora (como as

^{xiv} Noção derivada da categoria carga de trabalho da medicina social latino-americana que identifica os elementos que interatuam dinamicamente, entre si, no corpo do/a trabalhador/a, e são capazes de provocar *desgaste* que, por sua vez, é definido como perda da capacidade potencial e/ou efetiva corporal e psíquica. As cargas são decompostas de maneira didática como sendo de ordem física, química, biológica, mecânica, fisiológica ou psíquica.

interferências na vida pessoal, já que o todo do trabalho de professor/a não dava para ser realizado integralmente dentro do tempo formalmente previsto e, além disso, havia as interferências de trajeto para se chegar ao local de trabalho e os hábitos de alimentação modificados por causa do trabalho, entre outros fatores).

A ergologia, já definida anteriormente por Muniz⁴⁴ como um conjunto de normas de produção de saberes sobre a atividade, busca unir três pólos para que uma verdadeira interlocução em torno da atividade seja possível: o pólo das disciplinas científicas ou dos saberes acadêmicos, o das forças de convocação e reconvocação (feita pelos/as protagonistas da atividade, ou seja, trabalhadores/as) e o das exigências éticas epistemológicas (pólo da discussão e do conhecimento compartilhado).

O primeiro pólo tem a academia como seus representantes, adquirindo uma legitimidade científica ou intelectual. É o pólo que tem os/as especialistas como os/as detentores/as desta modalidade de conhecimento que colabora e complementa o saber do segundo pólo, por meio de seus pontos de vista baseados em formulações teóricas ou filosóficas.

No segundo pólo encontram-se os/as trabalhadores/as, produtores/as de um saber prático, fruto de sua atividade de trabalho, mas que precisam ter seu conhecimento enriquecido pelo pólo anterior para melhor desenvolverem a atividade. Aqui se leva em conta a experiência e a subjetividade do/a trabalhador/a.

Finalmente, o terceiro pólo é o das exigências éticas e epistemológicas. É o pólo que permite a organização do diálogo e da cooperação entre os pólos 1 e 2. É onde se processam as discussões, os entendimentos e as negociações para o desenrolar de um trabalho conjunto a fim de fazer nascer um conhecimento compartilhado (Silva)⁴⁶.

Através destas ferramentas teóricas podemos abordar as regulações que os/as docentes empreendem para manter, dentro da sala de aula, a qualidade do relacionamento com seus/as alunos/as.

A partir da configuração destas interações pode-se compreender o sentido do trabalho para estes/as professores/as e no desenvolvimento das atividades pedagógicas propostas. Atentar se há a exigência de esforços prejudiciais à saúde, a partir do tipo de “clima” que conseguem estabelecer em sala de aula e como se dão as negociações entre alunos/as e professores/as, apontando as conseqüências para a saúde destes/as trabalhadores/as.

Tais regulações certamente demandam o conhecimento de teorias pedagógicas, da didática de ensino o desenvolvimento de habilidades no âmbito das relações humanas entre docentes e discentes, mas também o *uso de si* que cada professor/a lança mão em função de suas experiências de trabalho e de vida.

Seu trabalho está também na dependência das *normas antecedentes*, da história particular configurada por cada escola.

A noção de *normas antecedentes*, de que trata a ergologia, supõe o conhecimento da cultura local onde a escola está inserida, a experiência coletiva presentificada na organização de trabalho e nas condições de trabalho bem como os valores da sociedade que fazem parte do patrimônio histórico e cultural que irão repercutir sobre a atividade. Elas são dotadas de características de caráter híbrido porque:

a) abarcam as restrições de execução heterodeterminadas;

b) são construções coletivas;

c) apontam para valores, os do *bem comum* e os *monetários*. Abraçam, portanto, a dimensão político-jurídica. Valores que são objeto de debate e de conflito.

Informam, no caso desta pesquisa, as especificidades dos relacionamentos dos/as alunos/as com a escola, os relacionamentos dos/as alunos/as com os/as educadores/as, do/as alunos/as entre si e com os/as demais funcionários/as, entre outros. Abrange ainda as diretrizes formuladas pelas instâncias que prescrevem o trabalho bem como a ausência das prescrições, enfim, um conhecimento que ultrapassa aquele disponível pelas teorias ou disciplinas científicas, pelo saber formal, o que requer do/a professor/a um manejo bem particular nas turmas em que trabalha.

É uma noção que alarga o entendimento que temos sobre *trabalho prescrito* de que trata a ergonomia.

A ergologia, herdeira da concepção de saúde *canguilhemiana*, advoga que é no trabalho que a *atividade industriosa* do homem se manifesta com muita evidência na medida em que lida com disfuncionamentos, com lacunas do conhecimento, enfim, com o imprevisível da atividade que nunca é totalmente dimensionada pelo prescrito das tarefas. Essas lacunas refletem as *infidelidades do meio* de que trata Canguilhem e assim obriga homens e mulheres a darem algo mais de si no trabalho o que nem sempre é valorizado e reconhecido por este mesmo.

Como já disse Canguilhem, ter saúde é poder instaurar novas normas para viver e assim sendo, ergonomia da atividade e a ergologia são coerentes com a perspectiva de

saúde adotada por este autor, bem como a de Dejours, uma vez que estas fogem das definições mais difundidas e utilizadas por profissionais de saúde, bem como pelo senso comum que vincula o saudável ao estatisticamente representativo numa média populacional, deixando de considerar o que aparece à margem disto, os rearranjos mais específicos de saúde.

2.3.1 A relação trabalho/competência:

As exigências necessárias aos/às trabalhadores/as para se inserirem no cada vez mais escasso mundo do trabalho tendem a ser colocadas como responsabilidade dos/as mesmos/as, desconsiderando-se um contexto marcado pela ideologia neoliberal (meritocrática), de capital altamente concentrador de riqueza, de economia transnacionalizada, de desigualdade de oportunidades e de desregulamentação de direitos sociais historicamente conquistados (como os trabalhistas, por exemplo), entre outras desigualdades.

Neste “salve-se quem puder”, o individualismo é reforçado como forma de lidar com esses enfrentamentos. No campo pedagógico isto se manifesta através das exigências de competências, habilidades, flexibilidade..., um repasse à cada pessoa a responsabilização de adquirir de seu “pacote de competências” que, aliás, deve estar em consonância com o que é almejado pelo mercado, pois só a este preço se tornará “empregável”.

Ramos⁴⁸ preocupa-se com a adoção do termo *competência* adotado no campo educativo – mas que também tem seus desdobramentos no mundo do trabalho – quando substituído pelo de *qualificação*.

Considera negativa a ênfase dada à noção de *competência* quando destacada da *qualificação*. Avalia que no confronto com a noção de *competência*, alguns dos aspectos inerentes à noção de *qualificação* são enfraquecidos ao mesmo tempo em que se reforçam os aspectos relativos à subjetividade do/a trabalhador/a que o termo “competência” traz maior expressividade.

Ao considerar – baseada em Schwartz – que a *qualificação* é uma relação social que se expressa em sua dimensão conceitual (relacionada aos conceitos teóricos formalizados, ao processo de formação e diplomação), social (relativa aos conteúdos da atividade e o reconhecimento social da mesma) e experimental (que faz apelo à subjetividade do/a trabalhador/a e que foi durante algum tempo desconsiderada em sua devida importância), as primeiras dimensões ficaram enfraquecidas enquanto a última foi supervalorizada.

Schwartz, que também não concebe a *competência* dissociada da *qualificação*, formula uma conceitualização bem ampla do que considera competência. Aliás, prefere falar em *agir em competência* do que em competência.

Schwartz⁴⁵ acredita que a partir do momento em que as formas de trabalho e atividade se complexificaram, a noção de competência se desenvolveu, sendo cada vez mais freqüente a preocupação de se listar as competências para o trabalho em atividades específicas ou não, de objetivá-las, avaliar, julgar, separar, selecionar, baseando-se na idéia de que um estoque de competências seria relativamente transparente e relacionado a uma pessoa. Porém, como tudo que concerne à atividade não pode ser unilateral, a noção de competência nos remete a tudo aquilo que é requerido no trabalho para compreendermos o que se faz nele, que envolve aquilo que cada pessoa coloca no posto de trabalho de mais específico e ao que lhe é possibilitado oferecer graças ao meio de trabalho.

É tarefa difícil listar as competências para um determinado posto de trabalho porque as situações nele são sempre muito variadas, imprevisíveis, incomensuráveis. Mesmo assim, nada nos impede de pensá-la, já que em qualquer relação de trabalho, seja ela mercantil ou não, devemos nos engajar e responder com eficácia aos objetivos preconizados pelo local trabalho, mas o local de trabalho (a escola pública, por exemplo, como no caso dos/as professores/as) também deve oferecer as condições necessárias para o desenvolvimento destas competências, não deixando esta responsabilidade exclusivamente a cargo do/a trabalhador/a.

Assim sendo, os elementos presentes na competência seriam seis, segundo Schwartz. Cada pessoa é mais avançada em uns e menos em outros destes ingredientes:

1. O primeiro é o mais facilmente compreendido, mas não necessariamente o mais fácil de ser adquirido. Diz respeito ao domínio do protocolo, do conhecimento, do saber formalizado.

2. O segundo nos remete à capacidade de lidar com a dimensão singular e histórica de uma dada situação, de ser capaz de lidar com toda infiltração histórica no trabalho.

3. O terceiro ingrediente é a colocação em sinergia ou ressonância os dois primeiros ingredientes (o protocolar e o que supõe um tratamento diferenciado para cada situação singular vivenciada) para estabelecer um vai-e-vem entre o caso típico e a especificidade da situação. Este ingrediente tenta encontrar um ajuste ótimo entre o tipo de pessoa desejada e definida abstratamente para o trabalho e a pessoa real.

4. O quarto ingrediente são os valores que estão em jogo na atividade ou os *debates de normas*. Assim sendo, a motivação no trabalho só faz sentido se for compreendida na relação da pessoa com o seu meio, já que não pode ser única e exclusivamente remetida a ela mesma, pois o *agir em competência* é determinado por aquilo que pode valer para a pessoa, isto é, em que ponto a pessoa pode fazer com que o meio de trabalho lhe pertença de alguma forma que seja seu pelo menos em parte, que seja capaz de dominá-lo ao menos parcialmente.

A motivação do/a trabalhador/a não deve ser vista como exclusivamente intrínseca à sua pessoa, pois está na dependência do que o local de trabalho oferece a ela como “meio de viver”.

Como toda atividade implica um *debate de normas*, as pessoas enquanto trabalham desejam instituir ou fazer valer as normas que sejam suas – ou pelo menos algumas delas – e para que isto aconteça é preciso negociar permanentemente com as normas de vida dos outros que podem divergir das nossas próprias. Há, portanto, na atividade os valores denominados *sem dimensão* que nos impelem a agir e podem ser incompatíveis com os *valores monetários*, nos colocando num impasse.

A propósito deste ingrediente pode-se ter aí uma *dinâmica viciosa* ou uma *dinâmica virtuosa* da avaliação das competências.

A *dinâmica viciosa* supõe ser possível listar exaustivamente as competências, remetê-las totalmente à pessoa, como se ela fosse a única responsável por seu saber-fazer.

A *dinâmica virtuosa* consiste num vai-e-vem entre o que pode ser saudável para a pessoa e o que pode ser transformado no meio de trabalho onde lhe é solicitado estar presente de uma maneira *industriosa*. É operar na dialética dos registros entre as normas impostas à atividade e as normas instituídas na mesma.

5. O quinto ingrediente trata da ativação ou dobra do potencial da pessoa com suas incidências sobre cada um dos ingredientes. Opera como síntese, dá um significado às coisas que se passam no trabalho. É o elemento de reincidência. Coloca os sentidos – o sensorial – em alerta, onde tudo passa a ter um significado. Articula os ingredientes 3 e 4 relativo ao que a situação comporta de protocolar, de codificado e o que comporta de relativamente inédito.

6. O sexto ingrediente são as *entidades coletivas relativamente pertinentes* ou *ECRP* (que serão melhor explicadas posteriormente), estas dizem respeito às circulações coletivas, visíveis ou não, formais ou informais que estão fora das prescrições ou dos organogramas.

A questão das competências é uma outra forma de evocar as *dramáticas de uso de si*, de entrever o que há de extraordinário no trabalho, necessidade de articular a um só tempo vários ingredientes os colocando em sinergia, a favor de si.

Tendo visto todos estes ingredientes, percebemos que objetivar a competência é impossível. É preciso esclarecer que esta questão do *agir em competência*, para Schwartz, integra o conjunto da relação entre, de uma parte, os homens e as mulheres, e de outra, o seu meio de vida dentro do qual o trabalho se encontra.

2.3.2 Outros conceitos ergológicos:

Os outros conceitos/noções com os quais a ergologia também se equipa para fazer a abordagem ao trabalho, ainda não definidos ou apenas referenciados, mas importantes para a análise posterior dos achados da pesquisa, são agora definidos:

A) *Entidades coletivas relativamente pertinentes ou ECRP*: é um laço criado entre as pessoas que trabalham juntas norteadas por alguns valores em comum sem que estes estejam claramente explicitados. São circulações coletivas, visíveis ou não, formais ou informais que se situam fora das prescrições ou dos organogramas.

É uma entidade dinâmica entre o que está no pólo relativamente individualizado e o relativamente universalizável. É um lugar de trânsito entre o debate de valores da esfera política e o debate de valores globais que são retratados no território da atividade, ou seja, a nível local.

O que ocorre a nível global produz efeito nas atividades e nas *ECRP*. Nelas está permanentemente em jogo uma ética, a do *viver junto* ou da promoção de *bens comuns*. São suas características: distinguir-se de tudo aquilo que está posto no organograma, pré-definição de lugares, de postos, de responsabilidades. É uma *entidade* porque nela existem fronteiras invisíveis que se constroem e se reconstroem na medida em que engloba pessoas pertencentes a serviços diferentes. É *coletiva* porque nela transitam informações diversas e *relativamente pertinente* porque mudam em função da incorporação ou saída das pessoas.

Uma *ECRP* não pode ser circunscrita com antecipação no tempo e no espaço. Seu lado de eficácia depende da forma como as pessoas irão gerir entre si relações freqüentemente muito bem estabilizadas sobre bases hierárquicas, mas ao mesmo tempo se dando conta que cada um está em debate com as normas a retrabalhar, com a gestão das variabilidades e a fazer escolhas em função de seus valores.

Nas *ECRP*, como já dito, há os elementos de cooperação cujas fronteiras, natureza e densidade não podem ser jamais prescritas ou antecipadas. Elas expressam a preocupação

de bem fazer as coisas, de trabalhar de modo correto, seja devido à relação com a empresa (ou outro local de trabalho) ou em função das afinidades pessoais. Evidenciam uma densidade de vida comum que suplanta as prescrições expressando que a eficácia de um coletivo não se deve tanto ao que está formalizado.

B) *Corpo-si*: expressa as escolhas que são feitas no nível do corpo, de uma economia do corpo que evidencia como a atividade se materializa tendo tido as referências da prescrição.

O *corpo-si* é algo que atravessa tanto o intelectual, o cultural quanto o fisiológico, o muscular e o sistema nervoso. Não é possível, assim, estabelecer uma separação muito precisa no interior desta entidade para saber como ela se materializa tomando-se por base apenas a prescrição. Não é possível também estabelecer uma separação muito precisa no interior desta entidade para saber quem decide. É tudo ao mesmo tempo: arbitragens complicadas que perpassam o biológico e o cultural. Esta é uma entidade enigmática porque saber como se passa de um registro ao outro é realmente difícil. Nesta passagem não é nem o sujeito perfeitamente consciente e nem inconsciente que opera, mas certamente ambos. O *corpo-si* no trabalho não é objetivável, é enigmático, resiste em ser inteiramente delimitado e definido, ele é quase automaticamente inconsciente.

É uma expressão adotada pela ergologia na falta de uma outra melhor para se diferenciar do conceito de *subjetividade*, que deste se aproxima, mas se diferencia, posto que lhe é insuficiente. O *corpo-si* é o árbitro no mais íntimo da atividade. É a plena expressão de que nossas escolhas nem sempre são feitas conscientemente, nem sempre estão postas na mesa, posto que podem ser inconscientes ou automáticas.

O *corpo-si* é uma inteligência do corpo porque a maneira pela qual arbitramos e gerimos as variabilidades, as *dramáticas*, passam por essa economia do corpo, por essas sinalizações.

O *corpo-si* é biológico, mas ao mesmo tempo é atravessado pela história, pela história de cada um. O *corpo-si* é um dos elementos que nos permitem sair das objetivações demasiado fáceis, é aquilo que há de enigmático e que não se pode objetivar, que não pode ser apreendido pela consciência. A extraordinária complexidade do que se passa nesse *destino a viver* remete ao fato de que o *corpo-si* é um elemento de transgressão porque quando a filosofia se confrontou com o “fazer industrial” ela se interrogou sobre – mesmo não tendo sido essa questão central para ela – como a humanidade fabrica? Como produz?

O que sintetiza e caracteriza o *corpo-si* é:

a) a interface que faz entre o corpo e o mundo, a comensurabilidade do humano com outros seres vivos.

b) o fato do *si* ser domado porque está desde o nascimento no universo da cultura, porque é atravessado e saturado de valores, histórias, conflitos e normas antagônicas, enfim, é perpassado por técnicas, normas, construções sociais, sendo também história psíquica e uma outra dramática, a do mundo civilizatório com suas regras e leis.

C) *Dramática*: é a confrontação com o que acontece no trabalho no qual tentamos encontrar uma solução recorrendo à nossa própria história e, por isso mesmo, algumas vezes na solidão. Mas por outro lado, nas situações de trabalho, nunca agimos inteiramente sozinhos/as, uma vez que existe um/a outro/a permanentemente presentificado/a, seja aquele que avalia ou remunera-nos pelo trabalho realizado, seja o/a outro/a para o qual destinamos nosso trabalho, seja o modo de trabalhar do colega ao lado que nos influencia. A escolha de uma ou outra modalidade de ação implica numa relação de alteridade tendo sempre uma destinação para além de nós mesmos/as.

O que há de drama no trabalho não é necessariamente sinônimo de tragédia, quer dizer que alguma coisa inesperada acontece e isto nos obriga a arbitragens e a negociações, a escolhas muitas vezes nem sempre conscientes.

Tentando desdobrar essas *dramáticas* entre o local e o global é que podemos nos dar os meios de transformar o trabalho e principalmente aquilo que faz sofrer os homens e as mulheres. Esta *dramática* é quase sempre invisível porque estamos nela rotineiramente.

D) *Debate de normas*: no trabalho há sempre valores em jogo, ou seja, há sempre escolhas conscientes ou inconscientes e se há escolhas, estas são baseadas em valores, em algum critério, daí denominado o *debate de normas* que circunscreve todo trabalho. Estes debates podem ser debates consigo mesmo/a, ligados a uma racionalidade em que não conseguimos identificar com tanta precisão quem está decidindo porque o que aparece é a racionalidade do corpo, por exemplo, de “economizar-se” ou “manter o ritmo de trabalho”, como ouvi uma professora dizer: “*pôxa, estou cansada à beça hoje, mas vou dar aula, não posso faltar porque ainda tem uma reunião pedagógica na escola*”.

Além dos debates consigo mesmo há os debates e valores que são de ordem social, do *bem viver juntos* que fazem uma espécie de acordeão permanente entre o global e o microscópico que pode se expressar na preocupação de não atrapalhar o trabalho de outrem. De acordo com Schwartz⁴⁵ no texto “*Reflexão em torno de um exemplo de trabalho operário*”, se se crê que devemos lutar mesmo no infinitesimal, nas minúcias, para tornar

vivível a vida do/a vizinho/a, é porque se acredita em algo como o *bem viver juntos* e porque a política assume um valor importante para cada um de nós. Os valores atravessam, portanto, o meio da atividade, assim como toda sociedade. Através do *debate de normas* podem surgir as alavancas transformadoras da situação.

A psicodinâmica do trabalho – assim como a ergologia, a ergonomia situada e a clínica da atividade – confere um caráter enigmático ao trabalho. Reconhece nele três dimensões essenciais sem as quais o trabalho não pode ser realizado: a engenhosidade, a cooperação e a mobilização subjetiva. Dimensões não impostas, mas espontâneas, pois escapam a toda procedimentalização (Dejours & Molinier)⁴⁹.

Para Dejours²⁷, o trabalho submete os/as trabalhadores/as a uma série de relações intersubjetivas, seja com seus pares, superiores hierárquicos, cliente ou outros, numa dinâmica que envolve o sujeito, o real e o outro. Afirma também que toda organização é, de antemão, desestabilizadora da saúde e que é através da possibilidade de superação dos constrangimentos e pela mobilização da inteligência que a saúde e o prazer podem advir no trabalho.

Se o sujeito trabalhador não vivencia um reconhecimento oriundo de outrem, seu semelhante, em relação a seu trabalho – uma das formas de manter contato com o real – estará condenado a uma *alienação social* o que redundará num perigo para sua saúde mental, uma vez que esta está na dependência do julgamento do/a outro/a sobre o seu fazer.

2.4 Clínica da Atividade:

É representada por Yves Clot que coloca, no centro de suas análises, a relação entre atividade e subjetividade. Discute o trabalho a partir da atividade de trabalho e não a partir do sujeito que trabalha.

Entende o sofrimento como decorrente de uma atividade contrariada, um desenvolvimento impedido, uma amputação do poder-agir.

Para Clot, o trabalho não é apenas um trabalho psíquico, mas uma atividade concreta, irredutível.

À distância entre *trabalho prescrito* e *trabalho real* acrescenta o *real do trabalho*. Este conceito, como já referenciado na página 23, designa tudo aquilo que não se faz, o que não se pode fazer, o que se tenta fazer sem conseguir (fracassos), o que se desejaria ou poderia fazer, o que não se faz mais ou o que se pensa ou sonha poder fazer em um outro momento. Mostra que a atividade de trabalho não fica circunscrita apenas ao que se faz,

mas também ao que se deixa de fazer, além do deve ser feito. Na verdade, o *real do trabalho* remete a um transbordamento do que é realizado.

As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas devem também ser consideradas na análise da atividade, assim como as atividades improvisadas ou antecipadas.

2.5 A categoria atividade de trabalho e o ponto de vista da atividade:

Uma definição de trabalho formulada pelos/as teóricos/as da psicodinâmica do trabalho – mas que também serve aos outros referenciais teóricos desta dissertação – o considera como sendo “*a atividade coordenada de homens e mulheres para defrontar-se com o que não poderia ser realizado pela simples execução prescrita de uma tarefa de caráter utilitário com as recomendações estabelecidas pela organização do trabalho*” (Dejours & Molinier, p. 135)⁴⁹. Uma atividade que exige todo o funcionamento do corpo no exercício de uma inteligência que se desdobra para enfrentar o que não está disponibilizado pela organização do trabalho porque não foi previsto, por conter contradições e lacunas inerentes.

Atentar para o *ponto de vista da atividade* é considerar os processos globais, a financeirização da economia, a subcontratação, os processos econômicos, técnicos, resumindo, as evoluções de toda natureza que se refletem, em todo caso, no posto de trabalho. A apreciação das situações concretas de trabalho é considerada como critério fundamental para a possibilidade de mudanças no mesmo.

A análise da atividade de trabalho evidencia a riqueza infinita da atividade humana, não ficando somente na contemplação nem no âmbito da representação.

A finalidade da ergologia ou da Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho (APST) é interpelar à governança do trabalho com base em um parecer. É debater um ponto de vista que se encontra geralmente ausente no mundo laboral, isto é, aquele que leva em conta a perspectiva daquele/a que trabalha.

Segundo Duraffourg, no livro “*Travail et Ergologie*” de Schwartz & Durrive⁴⁵, se posicionar do lado do trabalho é se colocar em situação de interferir nos processos de decisão, concepção, organização, formação, enfim, de interpelar aos diversos setores da empresa. É articular tudo isso e ajudar a evitar que decisões sejam tomadas na mais perfeita ignorância de suas conseqüências para o trabalho. Para ele, é de chocar que saibamos que o *ponto de vista da atividade* esteja tão ausente dos locais de trabalho.

De acordo com Vidal³⁸, na categoria *atividade de trabalho* devemos considerar dois aspectos significativos, um no plano teórico e outro de ordem metodológica.

O plano teórico refere-se à “materialidade” da organização do trabalho, é relativo à realização, à execução da atividade que sempre implica numa confrontação com a estrutura organizacional do local de trabalho e da sociedade que imprimem modos específicos de se trabalhar. Esta organização formal pode tanto se tornar barreira ou facilitadora da atividade.

Já o plano metodológico refere-se a abordar a atividade relacionando essa denominada “materialidade” da organização do trabalho em conjunto com as condutas das pessoas na produção (em seus comportamentos e sentidos das ações). É assim que, os comportamentos aparentemente absurdos surgidos ao longo de determinadas atividades, só devem e podem ser entendidos na possibilidade da organização do trabalho ser observada e analisada de perto.

“A atividade de trabalho tem determinações sociais externas ao trabalhador já que não é ele quem estabelece os objetivos das tarefas nem seus critérios de boa execução, menos ainda a forma e a história das mediações presentes no processo de produção. Ele deve realizá-la (a atividade de trabalho) num contexto técnico, cognitivo e organizacional sob o qual pouco pode interferir e isto advém da forma sob a qual está estruturada a sociedade.

(...) A atividade de trabalho realizada tem implicações, repercussões, resultados sobre as pessoas – no nível de sua saúde e integridade física – e sobre a produção, podendo este desempenho ser avaliado em termos de qualidade dos produtos ou serviços da produtividade do trabalho, e nisto consistem os critérios da Ergonomia.” (Vidal, p. 119-20)³⁸.

Quando se fala em o *ponto de vista da atividade*, significa dizer que o que interessa é focarmos sob o ponto de vista daquele que trabalha, naquilo que realmente se faz, no modo como os homens e mulheres se engajam no trabalho, dando-lhes a possibilidade de colocar em palavras o que vivenciam, a energia gasta, aquilo que nem sempre é passível de reflexão ou pode ser compartilhado. Sua utilidade é rever os acertos e desacertos com vistas a possibilitar a (re)colocação e resolução de problemas, pois assim o trabalho torna-se menos aplicação de procedimentos, para ser mais formador e saudável.

O *ponto de vista da atividade* nos remete à infiltração da vida no trabalho, nos forçando remanejamentos e reorganizando nossa maneira de ser e proceder porque assim como na vida não devemos ter procedimentos rígidos, no trabalho também não. Embora os procedimentos em muitos casos possam e devam ser rígida, precisa e rigorosamente definidos, seu uso é que não deve necessariamente sempre sê-lo, afinal, rígido não quer dizer necessariamente único, exclusivo.

O *ponto de vista da atividade* se debruça sobre o trabalho como matéria estrangeira, como possível de sempre produzir mais conhecimento devido a seu caráter enigmático. Postula-se que o trabalho seja apenas cerca de 20% mecânico, o restante seria relativo a sua dimensão enigmática. Embora pensemos no trabalho como uma atividade muito enquadrada, ele se situa muito mais no registro das oportunidades, nas tentativas de lidar com os disfuncionamentos, com o imponderável, ou seja, é muito mais da esfera do *Registro 2* do que do *Registro 1*, mais *urdidura* do que *trama*.

2.6 O trabalho é *trama* e *urdidura*:

Schwartz⁴⁵ afirma a existência de uma relação entre a humanidade e seu ambiente técnico, entre os homens e suas capacidades de ação transformadora sobre o meio ambiente.

Essas relações são articuladas por duas dimensões, o *Registro 1 (R1)* e *Registro 2 (R2)* conforme já citados anteriormente. Dois registros universais que perpassam todas as atividades e que assumem uma significação sempre renovada, uma vez que o grupo, a sociedade ou a civilização conservam relações com seu ambiente, mas estas tendem a se transformar incessantemente.

Toda passagem de um registro para o outro inclui um complexo de valores que não pode ser ignorado, pois do contrário corremos o risco de não compreender o trabalho por não sabermos transitar entre esses pólos.

Ser determinado pelo *R1* é não viver em sua plenitude o trabalho, já que este registro é invariavelmente insuficiente, é altamente pré-determinado. Este registro se propõe a listar o trabalho sem, no entanto, esgotá-lo. É da esfera da construção, da norma, da imposição.

O *R1* é o antecipável, o codificado, é um guia, mas é insuficiente para que a produção vá para frente, para que o trabalho se desenvolva. Isso quer dizer que quando se

trabalha não existe uma simples submissão aos procedimentos, há o uso de um capital pessoal que é representado pela *urdidura* ou pelo *R2*.

O *R2* é o registro onde se expressa a vida que se recusa desenrolar a atividade sob os auspícios exclusivos do enquadramento, pois viver a atividade não é assujeitar-se à tarefa. É o registro que efetua a resingularização e a desneutralização das normas colocadas pelo registro anterior.

O que Daniellou denominou de *trama* e *urdidura*, Schwartz analogamente denomina *R1* e *R2*.

A representação dialética entre *R1* e *R2* elaborada por Schwartz, em Daniellou se apóia sobre a analogia da tecelagem. Trata-se de cruzar os fios da urdidura, um conjunto de fios tensos, paralelos e colocados previamente no sentido do comprimento do tear, com os fios na trama, um segundo conjunto de fios passados no sentido transversal do tear com o auxílio de uma agulha (o navete) de modo que a trama é passada entre os fios da urdidura a eles entrelaçados por intermédio da lançadeira. Aliás, o ritmo destes entrecruzamentos é o que determina as categorias particulares dos tecidos. Entretanto, o que representa a trama para a tecelagem está designado em Daniellou como *urdidura*, assim como o que para ele é a *trama*, na tecelagem está representada pela urdidura.

Segundo ele, os homens e as mulheres, em sua atividade de trabalho, tecem. Do lado *trama* estão os fios que os ligam ao processo técnico, às propriedades da matéria, dos instrumentos ou dos clientes, às políticas econômicas, às regras formais etc. Já do lado *urdidura* há os mesmos atores ligados à sua própria história, a seu corpo que aprende e envelhece como também às experiências de trabalho e de vida, aos vários grupos sociais que lhes ofertaram saberes, valores, regras que compõem o seu dia-a-dia.

A *trama* representa a memória conservada na e pela sociedade: seus objetos, técnicas, tradições, enfim, o codificado que orienta a atividade. A *urdidura* é a vivência destas técnicas no humano, como elas se movem. É o transporte do enquadramento para a atividade singular de cada um no seu trabalho.

O lado *trama* ou *R1* é mais visível, é o arquivo da humanidade, oriundo de um dedutivismo que dita as regras do jogo. Já a *urdidura* ou o *R2* se mostra menos facilmente, ela é enigmática, já que o que realmente move a atividade não são as regras em si, mas o que está por detrás dela, o humano na sua *capacidade industriosa*. Deste modo, se quisermos compreender como se opera a atividade, temos de integrar, articular, os efeitos de *trama* e os de *urdidura*.

A *trama* pode ser simbolizada pela enxó^{xv} ou mais contemporaneamente pelo computador, por um fax, enfim, pelos instrumentos ou equipamentos que nos informam sobre a atividade técnica, já a *urdidura* é a inteligência humana que aparece por detrás da *trama*, produzida em cada situação singular de trabalho.

É muito mais fácil, ao abordarmos o trabalho, nos restringirmos ao lado *trama*, a esse registro mecânico, no entanto, a *urdidura* ou o *R2* é a maior expressão de que existe um sujeito pensante por trás do trabalho, além daqueles/as que prescrevem.

Esta representação metafórica serve a todas as modalidades de trabalho porque em todo trabalho encontramos efeitos de *trama* e de *urdidura* (mesmo naquelas parcelizadas ao extremo – taylorizadas).

A ergologia visa compreender como ocorre essa articulação e quais as manifestações de *urdidura* no trabalho, seu interesse é voltado para essa dimensão micro. A articulação entre micro e macro faz surgir modos singulares de se trabalhar e destes emergem as alternativas possíveis na atividade que tanto podem ser mais favoráveis à saúde ou menos.

^{xv} Uma espécie de machadinha, na verdade, um instrumento utilizado em certos ofícios como o de carpinteiro e toneleiro.

CAPÍTULO III: SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Na passagem do século XX ao XXI vivenciamos transformações nas relações sociais, econômicas e políticas que ganham entendimentos e denominações diversas: globalização, mundialização, terceira revolução industrial entre outras. Fenômenos relacionados ao desenvolvimento histórico do capitalismo.

Segundo Carvalho⁵⁰, as transformações ocorridas no mundo contemporâneo têm sido tão velozes e de tamanha envergadura que parecem colocar a humanidade numa etapa singular de sua história. No campo da política e da economia essas mudanças podem ser denominadas de globalização e, no campo das ciências e cultura, de pós-modernidade.

Segundo Schwartz⁴⁵ ocorrem, na atualidade, muitas mudanças no trabalho e elas são de toda ordem (de relações jurídicas, técnicas ou geográficas), entretanto, o trabalho sempre se modificou, embora esta sensação tenha se avivado a partir dos anos 80. Basta pensarmos no salto qualitativo que se deu após o taylorismo, passando-se pelo fordismo até a época da acumulação flexível. Com isso, as competências se modificaram e estas esboçam algo da ordem do enigmático.

Novas tecnologias são inventadas em grande velocidade e estas também demandam novos perfis de trabalhadores/as já que o mercado de trabalho, em determinados setores, está exigindo homens e mulheres mais “flexíveis”, “competitivos”, “com tolerância à frustração”, “empreendedores”, com habilidades comunicativas e cognitivas, onde o “aprender a aprender” tem sido mais enfatizado do que o “saber-fazer”. Abraão e Pinho⁵¹ apontam para onde essas mudanças sinalizam:

“para a valorização da polivalência; do comprometimento organizacional; da qualificação técnica; da participação criadora; da mobilização da subjetividade; da capacidade de diagnosticar e portanto de decidir. Para os sujeitos, o desenvolvimento desse perfil implica em novas aquisições, novas competências e, sobretudo, na capacidade de transitar do tradicional ‘savoir-faire’ para um novo modo de ‘saber ser, saber fazer e saber pensar’.”(p.3)

Tais transformações interferem nas várias esferas da vida social provocando mudanças no âmbito social, político, cultural como no mundo da escola e obviamente no trabalho docente.

Duarte^{52, xvi} faz um alerta para o caráter adaptativo que pode estar subjacente às pedagogias do “aprender a aprender”^{xvii} e para as ilusões da denominada sociedade do conhecimento.

Defende a tese de que subjacente à denominação “sociedade do conhecimento” ocorre a tentativa de mascarar que a sociedade em que vivemos tenha deixado de ser essencialmente capitalista. Muito embora tenhamos passado por mudanças radicais na passagem do século XX para o XXI, não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado para uma sociedade nova a ponto de poder ser denominada de “sociedade do conhecimento”. Assim, sendo, nos adverte:

“Quando educadores e psicólogos apresentam ‘aprender a aprender’ como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações da realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.” (Duarte, p. 12)⁵².

A função ideológica desempenhada por esta crença seria a de escamotear as críticas ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que conduza a uma superação radical do mesmo, supondo que essa luta teria sido substituída por outras questões consideradas mais importantes, tais como a questão da ética na política, direitos do consumidor, pela consciência ecológica, entre outras.

Neste contexto de contradições, ao docente é requerido, na atualidade, que seja capaz de adquirir muitas competências profissionais para ensinar a fim de produzir os objetivos previstos em seu trabalho.

^{xvi} Duarte é um autor - mais próximo do campo da educação - que se debruça sobre a obra *vygotskiana* e faz a denúncia da errônea aproximação da teoria de Vygotsky dos ideários incompatíveis a ela, como por exemplo, o das pedagogias liberais do ‘aprender a aprender’, cuja origem está baseada na epistemologia genética piagetiana. É defensor da evidência da forte vinculação teórica do autor russo, pertencente à escola soviética de psicologia, ao marxismo. Os estudos do autor brasileiro constituem numa importante contribuição, para além do campo da educação, na medida em que frequentemente se recorre a Vygotsky quando o campo de estudos está referido às situações concretas de trabalho no que diz respeito à ‘atividade’, onde os processos sócio-históricos-cognitivos do trabalho são analisados.

^{xvii} As duas idéias básicas que fundamentam esta pedagogia são: aquilo que o sujeito aprende por si mesmo é superior em termos educativos comparado ao que ele aprende mediado por outra pessoa e que o método de construção do conhecimento é mais importante do que os conhecimentos que foram elaborados por outrem.

Perrenoud⁵³ – autor que tem feito grande sucesso no meio pedagógico e acumula uma série de livros já traduzidos no Brasil – faz uma listagem das competências preconizadas:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua.

Seu inventário não é definitivo e nem exaustivo, serve com referencial para falar do trabalho concreto do/a professor/a. Diz ainda que o trabalho deste/a consiste em decidir na incerteza e agir na urgência e, assim, considera este ofício como um dos três impossíveis (assim como nos indicou Freud) devido ao fato do aprendiz resistir ao saber e à responsabilidade.

Sobre o exercício do magistério, sabemos que este mudou ao longo dos anos: de profissão protegida por uma aura sagrada e desempenhada apenas por homens religiosos, passou por muitas transformações no curso da sociedade, inclusive de *status*.

Alcançou a laicidade ao deixar de ser exclusivamente exercido por religiosos e, mais recentemente, passou a ser predominantemente exercido por mulheres (sobretudo nas séries iniciais), no entanto, sua importância no cenário social e econômico permanece indiscutível, ainda que as condições para o exercício desta atividade na esfera pública não pareçam contemplar sua devida importância, pois esse trabalho é realizado com frequência em condições precárias e pouco estimulantes como é até de conhecimento do domínio público, do senso comum e, de certo modo, confirmado por algumas pesquisas acadêmicas de que temos conhecimento.^{15,47, 54 xviii}

Segundo Aquino⁵⁵ a escola urbana de 30 anos atrás difere da atual. Mudanças significativas se processaram: ela se massificou ao estender a oferta de vagas, o número de

^{xviii} Vide as pesquisas de Gomes (2002), Brito *et cols.* (2001) e Neves (1999).

estabelecimentos escolares aumentou significativamente e com isso os governos atuais se orgulham de ter quase todo o seu contingente de crianças freqüentando a escola. Com a abertura democrática, em meados dos anos 80, as escolas deixam de ser militarizadas^{xix} em seu funcionamento cotidiano e tornam-se mais liberais, assim instaura-se um outro tipo de relação civil entre os professores e alunos, diminuindo a assimetria entre ambos.

Alguns professores/as, antigos no magistério, vivenciaram na prática tais mudanças, já outros, a vivenciaram enquanto discentes e percebem estas diferenças agora na posição de professores/as. Assim, no contexto atual, provavelmente experimentam com mais freqüência do que há décadas atrás, reações mais afrontadoras por parte de seus alunos que ultrapassa a esperada atitude contestadora da adolescência. Em alguns casos, a violência atinge a instituição escolar, seja pela sua localização geográfica, pelas particularidades de seu entorno, seja por outros motivos.

Diante deste quadro da escola atual aqui apenas esboçado, a saúde dos/as trabalhadores/as de escola^{56, xx} é afetada e o pressuposto aqui levantado é o de que sobretudo a dos/as professores/as, uma vez que são eles/as os/as maiores responsáveis pela interação com os/as alunos/as, com quem desenvolvem um trabalho diário em sala de aula. Por isso, o interesse desta pesquisa é centrado na saúde do professorado.

Witter⁵⁷ considera que no cenário educacional, muitos são os que assumem papéis e funções determinadas, mas o/a professor/a é uma das figuras mais importantes. Reconhecida sua importância na sociedade, existe uma preocupação necessária com sua saúde: *“na escola, o trabalho mais diretamente vinculado à produção é o realizado pelo professor, daí a maior pressão do sistema incidir sobre ele”* (p.35).

Uma matéria jornalística recentemente publicada na Revista Veja⁵⁸ intitulada “Com medo dos Alunos” atesta o recrudescimento de um problema nas escolas brasileiras – mais especificamente nas particulares – a diminuição da autoridade do/a professor/a devido a um grande aumento da indisciplina dos/as alunos/as, o que tem até provocado um afastamento dos/as docentes da sala de aula por distúrbios psicológicos.

^{xix} O autor considera como ‘militarização’ algumas práticas incorporadas pelas escolas tais como a disposição diária dos alunos em fileira para o canto do hino nacional, uma maior exigência relacionada ao uniforme e disciplinamento dos comportamentos dos alunos, o que revelam um contorno fortemente hierarquizado em relação a determinadas figuras escolares cuja relação de respeito era obtida através da coação e do medo. Embora considere tais práticas como decorrentes da ‘militarização’ é importante considerar que elas são anteriores ao Golpe de 64 e, portanto, esta categoria é insuficiente para que possamos ter um real entendimento de suas origens no *locus* escolar, sendo, portanto, uma categoria fraca do ponto de vista antropológico, para diferenciar a escola atual à de décadas atrás.

^{xx} Como um exemplo de pesquisa que não focou a saúde dos professores, mas a de merendeiras e serventes, temos a dissertação de mestrado de Nunes (2000).

Segundo a matéria, uma das causas deste problema tem a ver com o tipo de relação estabelecida entre os clientes (alunado e responsáveis) e a direção da escola. A educação particular, na medida em que é paga pelos familiares dos/as alunos/as adquiriu, em determinadas escolas, uma forma de relação meramente comercial, em que aos olhos da direção escolar, o “freguês” (aluno/a ou seus responsáveis) tem sempre razão. Daí o/a professor/a sente-se completamente desautorizado quando se depara com alguma situação em que precisa repreender o/a aluno/a por algum comportamento inconveniente em sala de aula, já que não pode desagradá-los/as de modo algum.

Alguns dos depoimentos de professores/as trazidos pela matéria dizem que os problemas de indisciplina atingem também a escola pública, mas existe uma diferença que ao menos favorece um pouco mais o trabalho do/a professor/a: enquanto os pais de alunos/as das escolas particulares reagem muito mal às repreensões a seus/as filhos/as, nas escolas públicas os pais demonstram uma outra atitude, dão mais credibilidade ao que os/as professores/as dizem e, na sua maioria, apóiam a decisão escolar quando as repreensões são necessárias, pois vêem na escola uma aliada na educação de seus/as filhos/as.

A matéria, na revista em questão, traz uma abordagem generalizadora e unilateral da questão, afinal nem todas as escolas funcionam da maneira indicada, e neste sentido, abordagens de pesquisas *situadas*, aos moldes do que é proposto pela fundamentação teórica desta dissertação, são interessantes porque desvelam o que acontece de mais peculiar no *locus* escolar por se aproximar mais da realidade da escola investigada. A questão da indisciplina – quando em excesso – deve ser vista com atenção, já que prejudica o andamento do trabalho pedagógico e juntamente a atividade de trabalho do/a professor/a, repercutindo na saúde. No entanto, não se deve culpabilizar de antemão, nem alunos/as nem professores/as, mas antes, conhecer os valores que norteiam a organização escolar e num contexto mais amplo, a sociedade em que se vive e, a partir daí, buscar soluções conjuntas envolvendo todos/as os/as implicados/as.

Sucintamente falando, sabemos que o exercício do magistério se incumbe da responsabilidade social de compartilhar, com as gerações futuras, o conhecimento cultural e científico elaborado pelas ciências, artes e demais saberes produzidos ao longo das épocas históricas, a fim de uma reelaboração e reconstrução destes saberes.

O significado deste trabalho consiste, portanto, em atuar como mediador entre e o conhecimento informal relativo à vida cotidiana do aluno e o conhecimento sistematizado,

porém a atividade docente antes de ser um ofício técnico se caracteriza, historicamente, por sua dimensão afetiva.

De acordo com Basso¹, o que motiva o/a professor/a a agir não é propiciado exclusivamente por questões subjetivas mas pelas condições reais (materiais ou objetivas) em que a atividade se efetiva. Quando tais condições não permitem ao/a professor/a realizar-se como gênero humano (aprimorando e desenvolvendo novas capacidades, conduzindo-se autonomamente e criando necessidades de outros níveis e as satisfazendo), este trabalho se aproxima de um fazer alienado, configurando-se apenas como um meio de vida. O sentido pessoal dado ao trabalho deve confirmar o significado socialmente previsto, de modo que possibilite o enriquecimento subjetivo citado.

Significado e sentido não devem estar divorciados, pois do contrário o trabalho passa a existir como mero meio de subsistência e menos de saúde e ao cair num sem sentido traz repercussões danosas na vida do/a trabalhador/a.

Existe uma produção acadêmica recente que atesta que os/as professores/as vivenciam as conseqüências de uma situação de *mal-estar* em decorrência das transformações ocorridas na sociedade e conseqüentemente na educação e no trabalho, os/as fazendo vivenciar um sentimento de desmotivação pessoal e insatisfação ou uma *síndrome de burnout* (Esteve⁵⁹; Codo⁶⁰) e é sobre essa produção acadêmica bem como de outras que tratarei no tópico a seguir.

3.1 Algumas pesquisas:

Barros *et cols.*⁶¹ visaram compreender as relações entre trabalho e saúde dos/as docentes da rede municipal de Vitória/ES sob o ponto de vista da gestão do trabalho em dois períodos distintos, 1989-92 e 1995-97. No primeiro período analisado, predominou uma gestão escolar democrática, já no seguinte, uma gestão tecnocrática e tutelar. Gestões diferentes que redundaram em diferentes expressões de saúde dos/as trabalhadores/as,, contribuindo para a produção de diferenciadas formas de subjetividades.

Codo *et cols.*⁶⁰ em uma pesquisa nacional, cuja amostra contou com 39 mil profissionais de educação de todo o país, apontaram índices de 10,7% e 25,1% de despersonalização^{xxi} e exaustão emocional revelando um fenômeno denominado *síndrome*

^{xxi}Segundo Codo, diz respeito ao desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e até mesmo de certo cinismo em relação às pessoas a quem o trabalho é dirigido.

de burnout^{xxii} que não é exclusivo dos/as educadores/as, posto que está bastante disseminado entre os outros cargos escolares. No caso específico dos/as professores/as, a exaustão emocional atinge o nível de 26,30%.

Esta pesquisa parece apontar a existência de uma “paralisia” nos/as professores/as em relação ao seu trabalho, não vislumbrando possíveis saídas ou recursos para melhor lidarem com as dificuldades encontradas.

Já a tese de doutoramento de Neves¹⁵ analisou as interrelações trabalho/saúde mental, mais especificamente as vivências de prazer e sofrimento psíquico das professoras primárias do ensino público de João Pessoa/PB. Um roteiro de questões principais abordadas se situaram em torno da inserção no magistério, no processo de trabalho docente, dificuldades no trabalho, interface família/trabalho, lazer/trabalho, relações trabalho/saúde e regulação do trabalho e sistemas defensivos, tudo isso através dos grupos de discussão levados a cabo em três diferentes escolas.

Os achados, validados consensualmente, evocaram a constatação de que a docência ainda guarda uma aura de trabalho de doação, semelhante à prática religiosa e que o sofrimento no trabalho se dá em função das dificuldades enfrentadas em seu exercício, tais como a do controle de turma, a falta de tempo para intercâmbio com outros/as professores/as, a contaminação do tempo livre pelo trabalho, a responsabilidade pela realização do trabalho doméstico, a desqualificação, os baixos salários e o pouco reconhecimento social pelas atividades do/a professor/a.

A saúde dessas/es professoras/es é preservada na medida em que freqüentemente recorrem a estratégias defensivas para suportarem a demanda de trabalho, como rápidas e constantes saídas da sala de aula, licenças sem vencimento e absenteísmo.

Uma das variantes de absenteísmo identificada pela pesquisadora, denominada “faltar para não faltar”, um tipo de ausência de curta duração que atenua a possibilidade das professoras adoecerem mais do que já adoecem e evitar que se ausentem por mais tempo ou em dias mais tumultuados em organização da escola não poderia suportar. “*Esta parece ser uma forma de procurar proteger-se e, de certo modo, aos próprios alunos*” (Neves, p. 210)¹⁵.

^{xxii} Desgaste da energia emocional no trabalho devido às constantes exigências requeridas pelo mesmo, expressando diferenciados graus de despersonalização, exaustão emocional e envolvimento pessoal no trabalho, segundo a definição de Codo.

Esteve⁵⁹, pesquisador espanhol, foi um dos pioneiros no estudo sobre o *mal-estar docente*^{xxiii}. De 1982 a 1989 pesquisou, na Espanha, a incidência de licenças nos/as professores/as com os ciclos de estresse proporcionados por este tipo de trabalho. Sua pesquisa é modelar porque cita os indicadores deste mal-estar e as estratégias que podem ser adotadas para evitá-lo, questão a ser pensada desde o curso de formação de professores/as.

Freud⁶², bem antes de Esteve, apontou para a existência de um *mal-estar* só que de modo mais generalizado, na civilização. Embora não o tenha relacionado diretamente ao trabalho identificou três fontes possíveis para sua origem: uma que provém do poder superior da natureza, da fragilidade de nossos corpos e da inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade.

Seu pensamento evidencia que a complexidade da existência humana não pode ser reduzidamente explicada por um só fator. Assim sendo, o *mal-estar na docência* deve estar relacionado aos momentos históricos, políticos, sociais em que estamos inseridos, além da dimensão mais particular, micro, como preconiza a abordagem situada da ergonomia.

Esteve, ao abordar o *mal-estar docente*, descreve os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do/a professor/a. Este *mal-estar* se assemelha a uma síndrome provocada pela falta de apoio da sociedade aos/às professores/as, tanto no terreno dos objetivos de ensino como no *status*, remuneração e o que recebem de retorno (reconhecimento social) por seu trabalho.

Este autor aponta dois tipos de fatores provocadores do *mal-estar* nos/as professores/as e os separa em fatores de primeira e segunda ordem. Os de primeira ordem são:

1. Recursos materiais e condições de trabalho.
2. Violência nas instituições escolares.
3. Esgotamento docente e acúmulo de exigências sobre o professor.

Os fatores de segunda ordem são:

1. Modificação do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização.
2. A função docente: contestações e contradições.
3. Modificação do apoio do contexto social.

^{xxiii} Expressão ambígua que serve para se referir a algo que não vai bem no trabalho.

4. Os objetivos do sistema de ensino e os avanços dos conhecimentos.

5. A imagem do professor.

Lapo & Bueno⁶³ fizeram um estudo na tentativa de delimitar e caracterizar o fenômeno da evasão dos/as professores/as na rede pública de São Paulo durante o período de 1990-1995. Comparado com os números referentes aos dez anos anteriores, o período referido apresentou um crescimento significativo de evasão.

Para as autoras, o percurso realizado para a escolha da profissão nos fornece elementos para a compreensão do fenômeno do abandono, já que este não é tão somente determinado pelas condições do trabalho, mas pelas disposições internas do trabalhador. Identifica o ciclo de vida profissional desse/a professor/a – que vive a experiência da evasão, pois não se trata de um ciclo natural – que, grosso modo, começa com o entusiasmo da entrada na carreira até o seu progressivo desinvestimento que, ao longo do tempo, vai expressar formas diferenciadas de vinculação com este trabalho e que pode expressar diferentes formas de abandono, sendo o pedido de exoneração o mais radical de todos.

Messing *et cols.*⁶⁴, seguindo o modelo de análise da atividade do trabalho, se propuseram à identificação dos fatores tributários para a elevação da angústia das professoras de Quebec, no Canadá. Os resultados confirmaram a distância entre o *trabalho prescrito* e o *trabalho real*, uma vez que este lhes exige implicação afetiva, execução de atividades simultâneas entre outros fatores, o que torna o trabalho mais complexo do que uma simples atividade de ensino executada ao longo de seis horas diárias durante cinco dias na semana.

Já Betancourt & Palácios⁶⁵ chamam-nos atenção para o fato de que falar da saúde dos/as trabalhadores/as não consiste apenas considerar os denominados acidentes de trabalho, mas atentar para o que talvez seja o mais sutil e corriqueiro, mas nem por isso menos importante: para as sensações de intranqüilidade e falta de motivação que sem chegar a formar doenças definidas expressam condições de trabalho desfavoráveis que precisam ser modificadas.

Estes autores, em pesquisa no Equador, utilizando a triangulação metodológica numa amostra de professores/as e escolas, levantaram as variáveis relacionadas às condições de trabalho e as condições de vida e saúde dos docentes.

A saúde mental se apresentou como a mais afetada através de nervosismo, angústia e irritabilidade. As escolas pesquisadas ainda foram avaliadas segundo o grau de risco que podiam oferecer no que tange a aspectos relacionados à infra-estrutura, serviços básicos,

equipamentos e materiais de que dispõem etc. e, de acordo com a classificação adotada, elas foram divididas entre escolas que apresentavam condições muito boas, aceitáveis, de risco e perigosas. Estas duas últimas classificações somadas alcançaram índices alarmantes de 35% do total.

Um dos objetivos da investigação foi o de difundir os resultados para o magistério nacional. Este processo de difusão alcançou, em sua marcha, a imprensa escrita bem como a televisiva, o que contribuiu como medida inicial para a proposição de mudanças necessárias no trabalho docente.

Brito *et cols.*⁶⁶, em pesquisa cuja solicitação partiu do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE/RJ), empreenderam uma análise sobre a saúde de professores/as, merendeiras e serventes da rede pública do Rio de Janeiro. Assim, durante os anos de 1998 e 1999, fizeram um levantamento de tipo epidemiológico da incidência de readaptação profissional^{xxiv} ocorridos entre os anos de 1993-1997, registrados na Perícia Médica do Estado.

Os dados levantados expressam a deterioração das condições de saúde dos/as trabalhadores/as de escola. No caso dos/as professores/as, a clínica que mais concedeu readaptação, no período analisado, foi a psiquiatria e a otorrinolaringologia, seguidas da cardiologia e ortopedia. Nas merendeiras e serventes foram a cardiologia, a ortopedia, a reumatologia e a clínica médica.

Esta pesquisa teve desdobramentos importantes como as Oficinas de Saúde e um Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas Públicas dedicado aos/às trabalhadores/as de educação, num sistema de co-análise das situações de saúde/trabalho, numa aliança entre o conhecimento científico dos/as pesquisadores/as de compreender/transformar o trabalho, com os conhecimentos práticos dos/as trabalhadores/as aos moldes da concepção ampliada de pesquisa.

Inspiraram-se nas experiências do Movimento Operário Italiano de luta pela saúde cujos princípios norteadores das investigações se assentavam no protagonismo do grupo homogêneo, na observação espontânea e autônoma dos/as trabalhadores/as acerca da nocividade, na validação consensual do observado e na não-delegação aos especialistas

^{xxiv} Dispositivo administrativo encontrado no setor público para afastar temporariamente os/as trabalhadores/as que não se encontram em plenas condições de saúde para o exercício das atividades habituais de trabalho, sendo, então deslocados para a realização de outras tarefas.

sobre o julgamento e interpretação dos dados levantados sobre a nocividade no trabalho (Brito & Athayde)¹¹.

As investigações de Brito *et cols.*^{13,54,66} foram também enriquecidas pelas contribuições de Schwartz em sua crítica à noção desenvolvida por Oddone de *comunidade científica ampliada*, denominação que parece privilegiar a competência dos/as acadêmicos/as em detrimento dos/as outros/as participantes que também encontram-se engajados na investigação.

Estas integraram um programa de pesquisa interdisciplinar e interinstitucional tendo a pesquisadora Jussara Cruz de Brito e a ENSP/FIOCRUZ, assumido a coordenação do projeto, do qual participaram pesquisadores/as de outras instituições tais como da UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), UFPB (Universidade Federal da Paraíba) e a ABRASCO (Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva).

Seus estudos, juntamente com os/as demais parceiros/as de pesquisa, serviram de inspiração para o desenvolvimento de outros no CESTEH/FIOCRUZ, sobretudo nos/as alunos/as de pós-graduação de mestrado e doutorado, tais como os de Marchiori⁶⁷, Bonaldi⁶⁸, Silva⁴⁶, Hyppólito⁶⁹, Gomes⁴⁷, Nunes⁵⁵ e, mais particularmente, esta dissertação.

Outro pólo de interlocução, embora não tenha integrado o referido Projeto, se deu no Espírito Santo, na UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), como por exemplo com a pesquisa de Barros *et cols.*⁶¹, já citada anteriormente e a de Mascarello⁷⁰.

Esta última, em pesquisa de dissertação de mestrado realizada com professores/as do ensino médio da rede pública de Vitória/ES, buscou nos aproximar da realidade dos/as docentes na perspectiva de investigar o trabalho em sua relação com o processo saúde/doença. Seu interesse foi desvelar como o processo de precarização do trabalho no setor de ensino se materializa no dia-a-dia e se é vivido em sua intensidade e aceitação ou se é revertido em situações mais favoráveis, tentando compreender o sofrimento e o prazer envolvidos no trabalho, identificando como os/as docentes se defendem das nocividades, das situações adversas e como podem produzir prazer nesse trabalho que os/as desafia permanentemente.

Bonaldi⁶⁸ em dissertação de mestrado buscou conhecer o lugar ocupado pela saúde no SINDIUPES (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Espírito Santo) em sua articulação com o processo de trabalho e produção de saúde/doença nos profissionais de educação do estado, o fazendo por meio de entrevistas com seus diretores,

contatos informais com educadores/as e funcionários/as do sindicato e acompanhamento do trabalho cotidiano dentro da organização a fim de ter acesso às idéias, projetos e políticas desenvolvidas e ventiladas ou efetivamente implementadas, voltadas para a saúde dos/as trabalhadores/as da educação pública no estado.

Em sua investigação, deparou-se com práticas e discursos engessados do pensar a saúde dentro do sindicato. Sua proposta de análise das práticas implementadas visaram contribuir para enriquecê-las ou oxigená-las na busca de outras possíveis alternativas, na tentativa de contribuir para a melhoria das condições de vida dos/as trabalhadores/as, atentando para a importância da participação de todos/as os/as envolvidos/as no processo em fóruns de discussão para o estabelecimento das políticas de saúde aos moldes de uma comunidade ampliada de pesquisa. Seu entendimento é de que só assim pode ocorrer um maior enriquecimento das discussões e encaminhamento de propostas.

Marchiori⁶⁷ utilizando-se dos referenciais teóricos da ergonomia da atividade e da ergologia empreendeu a análise da atividade de docentes em uma escola municipal de Vitória/ES com vistas a produzir conhecimento sobre este trabalho. Evidenciou a distância entre o *trabalho prescrito* e o *trabalho real* das professoras primárias e as ações que as movem para gerirem as variabilidades presentes no trabalho, cujos esforços repercutem na saúde dadas as condições e organização do trabalho escolar.

Patrocínio *et cols.* citados no livro de Burgos⁷¹ fizeram uma pesquisa com professoras de escolas públicas de Rio das Pedras, favela do município do Rio de Janeiro, situada no bairro Jacarepaguá, cujo objetivo era tentar compreender as representações que tinham sobre a “cultura nordestina” e a “cultura carioca”, parte integrante do cotidiano da favela. Elegeram as professoras como observadoras privilegiadas e intérpretes dessas relações culturais pelo fato destas refletirem, em parte, *habitus* e valores culturais da favela na qual trabalham. Apareceram representações de identidades bem demarcadas, como as aqui citadas, que revelam que os “nordestinos” vão para a escola realmente estudar, algo que parece estar vinculado ao desejo de ascensão social: “*o aluno típico de Rio das Pedras é o aluno de família nordestina, às vezes ele também é nordestino e tem muito dos valores nordestinos: respeito, família, trabalho, escola e educação como meio de melhorar de vida; a escola como ponto de partida para ascender na vida ...*” ou ainda: “*... a maneira de falar, aquele modo meio funk de falar, você não vê isso em aluno daqui, e a liberdade que eles têm na Cidade de Deus, aqui não têm, e a comunidade aqui fica aberta 24 horas por dia, mas as crianças são recolhidas*” (p. 176).

Enquanto algumas das pesquisas citadas nesta dissertação se centram em mapear determinados fenômenos que se passam no exercício da atividade docente (como a de Codo *et cols*⁶⁰ e Lapo & Bueno⁶³) sem a proposta de “conhecer para transformar”, outras se diferem desta perspectiva.

As que se diferem dão aos protagonistas da atividade de trabalho, neste caso, os/as trabalhadores/as de escola pública, a oportunidade de pensarem o tema saúde e as suas relações com o trabalho em seu sentido e significado, bem como a possibilidade de reverem a sua atividade prática no *curso da ação*, orientados, durante este percurso, pelos conhecimentos até então produzidos pelos saberes acadêmicos para que assim, seja possível a proposição de alguma mudança na forma de trabalhar ou uma formação em defesa da saúde no trabalho. Exemplos de pesquisa que seguiram esta orientação foram as de Brito *et cols.*^{7,11,54}, Barros *et cols.*⁶¹, Esteve⁵⁹, Messing *et cols.*⁶⁴, Betancourt & Palácios⁶⁵, Neves¹⁵, Nunes⁵⁶, Gomes⁴⁷, Hyppólito⁶⁹, Silva⁴⁶, Bonaldi⁶⁸, Marchiori⁶⁷ e Mascarello⁷⁰ citados anteriormente.

3.2 Breve recorte histórico das políticas educacionais:

Para Oliveira *et cols.*⁷² a ampliação do direito à educação no Brasil na década de 70 e início dos anos 80 fez crescer a rede pública de ensino. Este crescimento se deu de forma desordenada, bem característico das contradições políticas do período – não democrático – num *mix* de descentralização administrativa com planejamento centralizado, burocratização e dissociação da educação com a política.

Nos anos 80 a luta foi por uma escola pública democrática (inclusive o movimento dos/as docentes universitários gradativamente colocava como palavra de ordem a qualidade), momento caracterizado por uma politização maior, de reflexão sobre outras formas de organização e administração, admitindo-se esta como um local de trabalho e, como tal, também reflexo das contradições da sociedade e por isso mesmo até contrária, em alguns momentos, aos interesses dos envolvidos e dependentes diretos da educação pública.

Em 1988, com a promulgação da mais recente Carta Magna brasileira, houve o reforço e reconhecimento da necessidade de ampliação da educação básica (atual educação infantil, ensino fundamental e médio) e um avanço em relação aos direitos dos/as trabalhadores/as da educação pública, ao dispor sobre a liberdade destes/as se organizarem em sindicatos.

Já os anos 90 puderam ser caracterizados como o da década da reforma educacional que se processou em diferentes níveis (federal, estadual e municipal), atingindo vários aspectos educacionais tais como as reformas de ensinar, avaliar, planejar e administrar.

“ ... As reformas educacionais dos últimos anos, incluindo as gestões democrático-populares, trouxeram novas exigências profissionais para os professores, sem a necessária adequação das condições de trabalho. Podemos considerar que resultaram em maior responsabilização do professor pelo desempenho da escola e do aluno. Aumentaram ainda, tais reformas, a responsabilidade dos professores sobre sua formação, obrigando-os a buscar constantemente, por sua própria conta, formas de requalificação.

... As reformas educacionais têm atuado fortemente sobre a organização escolar, trazendo novas formas de avaliar. Tais mudanças exigem, muitas vezes, novos critérios para a enturmação dos alunos, novos procedimentos na anotação e observação dos mesmos, no dispêndio de maior tempo do professor para atendimento aos alunos e reuniões com colegas para planejamento e avaliação do trabalho. Essas mudanças, por sua vez, repercutem diretamente sobre a organização do trabalho escolar, pois exigem mais tempo de trabalho do professor, tempo este que se não aumentado na sua jornada objetivamente, acaba se traduzindo numa intensificação do trabalho, o que o obriga a responder a um número maior de exigências em menos tempo.” (Oliveira et cols., p. 6)⁷².

Os/as mesmos/as autores/as apontam ainda outros desafios que aparecem neste cenário de reformas como as mudanças no parâmetro de avaliação e os problemas de indisciplina com os/as alunos/as.

Todos esses fatores em decorrência da suposta eficiência da escola pública brasileira no sentido de sua extensão: *“ou seja, ela chega até os pobres e, por isso mesmo, traz para os professores outras tarefas que vão além do que determina a sua função: cuidar da higiene, da nutrição, da saúde, entre outras necessidades de seus alunos”*. (Oliveira et cols., p. 7-8)⁷². Muitas destas demandas não podem ser resolvidas pelos/as professores/as por serem desprovidos/as dos meios, saberes, responsabilidades e das condições de trabalho para tal, assim:

“As transformações pelas quais a organização do trabalho docente tem passado, são também o reflexo de novas demandas apresentadas à educação pela reestruturação produtiva. Uma maior escolarização tem se estabelecido como a principal alternativa à inserção no mercado de trabalho. Para atendimento às novas demandas da organização dos sistemas de produção, espera-se da escola e, principalmente do docente, a formação de um profissional flexível, polivalente, de acordo com os novos padrões de qualificação.”

Nosella⁷³ fez uma síntese da filosofia da educação brasileira aí distinguindo três períodos distintos:

1. o da escola brasileira republicana (1889-1930);
2. o da escola brasileira populista e corporativa (1930-1990);
3. o da escola brasileira do final do século: a difícil recuperação da qualidade (1990 em diante).

Segundo ele, no primeiro momento pretendeu-se democratizar o ensino primário (hoje séries iniciais do ensino fundamental) e assim o fez, mas de forma mutilada e parcial. Seu sucesso se deveu mais à idéia de uma rede de ensino público, primário e laico.

O segundo momento é caracterizado pelo obscurecimento do conceito e da prática de trabalho intelectual, pelo afrouxamento do rigor do trabalho escolar, pela dicotomia ensino profissionalizante e ensino secundário, pela escolarização da cultura popular e pelos equívocos da formação de professores/as e dos/as outros/as profissionais de educação.

O terceiro momento, caracterizado basicamente pela tentativa de superação da política educacional populista e corporativista, procurou preconizar a generalização do sistema escolar de qualidade *pari passu* à expansão de um sistema produtivo industrial orgânico e moderno, repensar a expansão da escolarização pelo sistema supletivo, resgatar a qualidade da formação do profissional de educação e garantir a qualidade com avaliação.

3.3. O que se passa na sala de aula no real do trabalho?

O trabalho do professor no contexto atual já foi comparado ao trabalho de um ator, que se vê subitamente surpreendido, durante a sua encenação, por uma mudança do cenário no qual atua, porém sem que nada lhe avisem (Esteve)⁵⁹. Foi comparado também ao

trapezista que apesar de já dançar no trapézio há algum tempo, a cada vez que sobe neste sente-se como se fosse a primeira, vivenciando a seguinte situação:

“... sua aula não é um número que possa repetir mecanicamente. Você tem diante de si um número que nunca é o mesmo e sabe preparar-lhe surpresas (...) por que uma aula foi tão barulhenta e a outra cativou a turma? Por que este novo conceito foi compreendido e aquele não? Você pensa ter convencido seus alunos, mas eles resistem. Imagina que eles compreenderam, mas eles se calam. Espera a contradição de seus alunos, mas desta vez eles fazem uma exceção ... Para ensinar é necessário saber improvisar ...” (Hout, p. 25)⁷⁴.

Estas metáforas expressam o reconhecimento da dimensão de imprevisibilidade do que acontece em sala de aula, tornando a situação do trabalho escolar quase sempre muito heterogênea e singular, sem que haja muitas garantias quanto a um método ou forma infalível de ser professor/a e bem sucedido em seu ofício.

De acordo com Saujat (apud Marchiori)⁶⁷ a tarefa do/a professor/a é constituída de relações que englobam ao menos três níveis: o da organização do trabalho prescrita pela instituição escolar (programas, recomendações, manuais etc); o do trabalho de reconcepção e de reorganização operada pelos coletivos de professores/as e o retrabalho destes segundo o nível de atuação por segmento. Cabe ao/a professor/a, portanto, a autonomia de optar pela direção a ser tomada já que:

“A atividade do professor não poderia ser vista somente como uma resposta às prescrições, mas sobretudo, como um diálogo entre as atividades de concepção e reconcepção, correspondentes ao primeiro e segundo níveis de prescrição (Saujat, 2003). Quanto ao terceiro nível, ele teria um estatuto particular, pois ele remete ao trabalho real, ao momento que o professor prepara as aulas. Porém, assim que esse trabalho de preparação é realizado ele se torna novamente uma prescrição, resultante das arbitragens ‘pessoais’ efetuadas sobre as prescrições ‘neutras’ e ‘impessoais’ dos dois primeiros níveis” (Marchiori, p. 40)⁶⁷.

No plano das normas antecedentes, podemos trazer para análise a Lei de Diretrizes e Bases (9394/96)⁷⁵ que regula a educação nacional, cabendo aos/às docentes do ensino médio em seu artigo 35:

I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV. a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A partir destas diretrizes, cada municipalidade e mais na ponta ainda, cada escola, elabora seu projeto político pedagógico, planos de aula e só a partir de todas estas prescrições chega-se à atividade real do trabalho docente.

Schwartz⁷⁶, em conferência-debate realizada no PAIEF/UNIRIO no dia 27 de agosto de 2004, no Rio de Janeiro, intitulada “Transmitir e Ensinar: entre saberes acadêmicos e recriações de experiências. Como fazer com isso seu ofício de professor?” se indaga por que a dimensão docente é mais discutida no Brasil do que na França, tomando o seu país de origem como exemplo.

Supõe que o seja devido às dificuldades das famílias brasileiras para educarem seus/as filhos/as e mantê-los/as na escola. Fatores que criam muitas variabilidades no trabalho docente e diferentes situações institucionais que impossibilitam uma prática homogeneizadora. Isto gera histórias diferenciadas e estas variedades moldam a saúde dos/as professores/as fazendo com que haja renormalização a cada curso, a cada turma, realidade ou escola.

CAPÍTULO 4: O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NA ESCOLA

Para o alcance dos objetivos da pesquisa foram utilizadas, como técnicas, observações em sala de aula (análise da atividade), um questionário prévio e entrevistas semi-estruturadas e a restituição do observado aos/às professores/as.

4.1 Referencial metodológico (as etapas da AET em ação):

A proposta de trabalho foi apresentada em três escolas públicas do município do Rio de Janeiro (todas situadas na favela de Rio das Pedras), verificando-se a pertinência da mesma, a autorização necessária e a disponibilidade dos/as trabalhadores/as para colaborarem na pesquisa, para assim poder se firmar uma parceria.

A escola pesquisada não foi a demandante da análise, ela partiu de minha experiência pessoal de ouvinte de colegas professoras que falavam do sofrimento e vivências de prazer em diferentes escolas em que trabalhavam. Numa dessas escolas parecia haver uma maior convergência entre significado e sentido do trabalho educativo, em função de determinadas características do alunado, contribuindo para o fluir de trabalho de professor/a, tornando o “dar aula” uma atividade possível e, até prazerosa, por ser menos desgastante. Assim, me dirigi a escolas da região apresentando meu projeto de pesquisa, partindo de pressuposto de que as interações entre professores/as e alunos/as fornecem indícios importantes sobre a saúde dos/as professores/as.

Decidi pesquisar a escola da região onde o trabalho docente parecia mais saudável e apontar os possíveis motivos.

A escola me acolheu com simpatia acredito – creio que pelo fato de já ter uma tradição em acolher alunos/as universitários/as que solicitam estagiar ali.

Sendo assim, a escola onde se desenvolveu a pesquisa está situada no bairro de Jacarepaguá, na favela Rio das Pedras, na cidade do Rio de Janeiro. Foi fundada na década de 90, no então governo (federal) Collor, com sua política de implementação de escolas de horário integral destinada às crianças das séries iniciais. Com o correr dos anos passou a ser administrada pela esfera estadual e a estender seu alunado até o antigo segundo grau, atual ensino médio.

No momento funciona em três turnos, da segunda série do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio, servindo a 2800 alunos para os quais trabalham 104 professores/as.

O espaço físico da escola é amplo. Há 30 salas de aula além da sala da secretaria, da direção, coordenação, dentista, pediatra e enfermeira (estes últimos profissionais de saúde são da corporação dos bombeiros e estão na escola uma vez por semana prestando assistência aos/as alunos/as e professores/as em casos emergenciais ou de resolução clínica de baixa complexidade, tais como obturações simples, problemas dermatológicos, febres, etc.), biblioteca e os laboratórios de artes, matemática e biologia e uma sala de vídeo. Nestes laboratórios, os/as professores/as das respectivas disciplinas e na sala de vídeo podem desenvolver atividades diversificadas mediante reserva prévia.

A parte externa da escola ainda abriga uma ampla quadra coberta onde acontecem as aulas de educação física e canteiros para a plantação de vegetais que, no momento, encontra-se desativado.

Há também, no interior da escola, um amplo refeitório anexo a uma cozinha industrial onde são preparados e servidos o café da manhã, almoço e lanche da noite ou jantar para os/as alunos/as, professores/as, estagiários/as bem como para seus/as demais funcionários/as.

A escola é uma das atuais setenta *Escolas de Paz*⁷⁷ da rede de escolas estaduais (outras 40 estão se incorporando ao projeto, segundo informação que recebi da direção da escola). O Programa Escolas de Paz faz parte de um acordo de cooperação entre a UNESCO e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e segue as orientações do Programa Abrindo Espaços, recomendado pela UNESCO como estratégia de construção de uma Cultura de Paz.

Desde 2000 as escolas públicas vêm oferecendo, nos finais de semana, atividades de cultura, arte, lazer e esporte à comunidade, principalmente para os jovens em situação de vulnerabilidade social. A idéia é criar incentivos e condições para que os jovens possam se expressar, crescer, pensar e construir seu projeto de vida. A escola, de acordo com as finalidades deste projeto, torna-se um espaço privilegiado, educando também para os valores universais e de cidadania, atuando também como local de encontro de diversos moradores do local para reflexão e superação coletiva das necessidades locais.

Para esse projeto, a escola é aberta aos sábados, para a população local. Nela acontecem várias oficinas cuja duração é de oito da manhã às quatro horas da tarde e ainda

é oferecido almoço aos/às seus/as participantes. Alguns funcionários/as e professores/as que atuam como monitores/as ou supervisores/as trabalham na escola dentro deste projeto, recebendo, para tanto, uma remuneração extra que não vem em seu contra-cheques, mas é pago à parte. Trabalham quinzenalmente, num regime de revezamento.

Há também outros/as colaboradores/as neste projeto que são remunerados pelo Estado para oferecerem suas oficinas sendo alguns/as são da própria favela.

Dentre as oficinas existentes há as de Artes (música e artes plásticas que desenvolvem atividade de coral e teoria musical, artesanato e dança), as Esportivas (capoeira e jogos cooperativos) e as atividades informativas sobre assuntos relacionados à saúde, como as que já aconteceram de “DST e AIDS” e a de “Alimentação Saudável e Saúde”) e as atividades denominadas de lazer, atividades lúdicas ou passeios referentes a datas comemorativas do calendário escolar.

Apesar de “suas boas intenções”, o referido projeto é discutível, pois se integra à política clientelista e populista do Governo Garotinho^{xxv} e gera debates entre os professores.

Segundo a avaliação da direção da escola, há uma grande procura e adesão às atividades aí desenvolvidas e interesse dos moradores da favela em participar, uma vez que encontram na escola uma possibilidade de renda ou diversão.

A escola, aos domingos, de tempos em tempos, também serve de extensão do templo religioso da Igreja Nossa Senhora do Loreto, localizada na Freguesia, para a realização de Primeira Comunhão das crianças da favela.

O alunado atendido pela escola é sobretudo de moradores da própria favela que tem como característica marcante ser habitada por uma maciça maioria de migrantes nordestinos (muitos/as alunos/as nasceram no nordeste ou são filhos/as de pais nordestinos) e ser um lugar tranquilo onde todos podem circular devido a ausência de marginais traficantes de drogas, o que é incomum nas favelas cariocas.

Mas, se por um lado, não há traficantes de drogas na favela Rio das Pedras, existe a chamada “polícia mineira”, conforme matéria publicada no Jornal O GLOBO⁷⁸ do dia 20 de março do ano corrente, ou seja, grupos de policiais que montam suas próprias milícias, à margem do poder oficial, para expulsar traficantes e marginais do local e oferecer

^{xxv} A sucessora do ex-governador do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho, foi sua própria esposa, Rosângela Matheus, mais popularmente conhecida como Rosinha Garotinho, atual governadora do estado.

segurança aos/às moradores/as em troca de pequenas contribuições mensais em dinheiro, fazendo reinar um clima de paz e segurança na localidade.

Esta favela é composta por uma população de quase quarenta mil habitantes, sendo, segundo o Censo 2000, a quarta favela em população da cidade do Rio de Janeiro, conforme dados extraídos do livro de Burgos⁷¹. À semelhança de uma cidade composta por diversos bairros, é dividida em zonas consideradas menos e mais nobres, entre elas, Rio das Flores e Pinheiro respectivamente.

Apesar da maioria do alunado ser constituído por moradores da favela, ela serve também a estudantes de outras localidades próximas, como aos do Anil, Gardênia Azul, Cidade de Deus, Freguesia, Tanque e Pechincha que compõem o bairro de Jacarepaguá.

Minha inserção nesta escola se deu a partir dos contatos iniciados em julho de 2004. Apresentei-me à coordenação da escola como estudante do curso de pós-graduação da ENSP/FIOCRUZ, cujo interesse de pesquisa voltava-se para a Saúde do Trabalhador, mais especificamente interessada no que as interações entre alunos/as e professores/as podem influenciar na saúde destes/as trabalhadores/as, já que é para o alunado que o trabalho do/a professor/a está mais diretamente voltado.

Fui acolhida com simpatia e encaminhada para voltar dias depois para conversar com um/a dos/as quatro diretores/as da escola que estariam ali para autorizar ou não o desenvolvimento do meu projeto de pesquisa.

Assim, retornei à escola e conversei com uma das diretoras que acolheu a minha demanda inicial e comentou que “*a comunidade*” na qual a escola está inserida “*não dá muitos problemas*” e que “*aqui é bom de se trabalhar, mas nem por isso deixamos de ter alguns problemas com professores que andam muitos desmotivados, desestimulados, principalmente as PII*”^{xxvi}. Ela reclama rapidamente que no dia seguinte à minha visita ali, seria a festa junina da escola e, como não haveria aula, algumas professoras se sentiam desobrigadas de participar da festa.

A diretora coloca como critério de confirmação para a possibilidade de desenvolvimento do projeto, a leitura do mesmo, mas devido a suas férias iminente o projeto não é lido por ela, mas por um outro diretor adjunto que, após a leitura, me autoriza a pesquisa e ainda comenta serem muito interessantes algumas das informações contidas no

^{xxvi} Designação dada às professoras das quatro primeiras séries iniciais no ensino fundamental.

mesmo, como por exemplo, os dados de pesquisa sobre a readaptação profissional de professores/as, merendeiras e serventes referindo-se à pesquisa de Brito *et cols.*⁵⁴

Uma funcionária da escola para a qual sou em seguida apresentada e que trabalha no “núcleo” (espécie de departamento pessoal da escola), mesmo sem ter lido meu projeto, me diz saber que as merendeiras e serventes adoecem muito cedo em função de sua atividade de trabalho e que ali há uma mescla de contratadas por empresa de terceirização e funcionárias do estado, me revelando que a cozinha é o setor nevrálgico da escola, já que há uma franca animosidade entre algumas merendeiras e entre merendeiras e serventes que se desentendem entre si devido à divisão de tarefas, fazendo com que umas se sintam mais sobrecarregadas, por trabalharem mais do que as outras.

Começo a freqüentar a escola de segunda a quinta-feira, no início do mês de agosto, em diferentes turnos, muitas vezes me estendendo por mais de um turno até me acostumar com a rotina da escola desde o turno matutino até à noite.

De acordo com o preconizado pela AET, procuro, a partir das observações e freqüência à escola, conhecer o funcionamento e a dinâmica da mesma em seus diferentes turnos. Para isso, conto quase sempre com o apoio do diretor da escola que é muito presente na mesma, solicitado pelos/as professores/as e funcionários/as, revelando ter muitos canais de comunicação com todos/as aqueles/as que dele precisam, inclusive alunos/as.

Graças a ele sou introduzida na escola e apresentada como a psicóloga que vai entrevistar alguns/as professores/as para que falem sobre o tema “saúde” a partir de suas “relações” com os alunos.

Sou apresentada a vários e, à medida que isto acontece, tento fazer o registro de seus nomes no meu diário de bordo para que eu não os/as esqueça bem como a disciplina que ensinam e é em meio a uma dessas apresentações que uma dessas professoras me pergunta em tom de brincadeira “*e professor tem saúde?*”.

Sou apresentada também aos/às funcionários/as da portaria, vigias, serventes, merendeiras e coordenadoras para que não estranhem a minha presença na escola e permitam o meu livre acesso. Passo também a conhecer as professoras “PII”, ainda que meu interesse de pesquisa não seja voltado para as professoras deste segmento.

De início, permaneço o meu tempo na escola entre a sala da direção, a sala dos/as professores/as e até na sala de aula de uma turma de terceira série para ajudar uma professora com quem fiz uma rápida amizade e cujas crianças são muito receptivas e

carinhosas. Circulo ainda pela escola, com o diretor que assim me convida, para ir conhecendo tudo o que se passa por ali: problemas com a manutenção do prédio, solicitação de alunos/as, solicitação dos pais, cálculo e retirada dos alimentos do freezer para o preparo do almoço do dia seguinte ... Nestas circulações ele me convida a pensar junto.

A sala da direção – que é ao lado da sala dos professores – é um lugar sempre movimentado, onde circulam muitos/as docentes, às vezes tão somente para dar um “oi” para quem estiver na direção, para comunicar que vão faltar num determinado dia de aula, para fazer alguma queixa ou expressar sua preocupação com um/a determinado/a aluno/a ou turma etc.

Os pais ou responsáveis dos/as alunos/as também procuram a direção da escola. Em geral, suas solicitações giram em torno de pedidos de transferência, para se informar sobre o comportamento do filho/a na escola, saber se realmente estão comparecendo às aulas, entre outras. Alguns casos são resolvidos ali, ou quando não, são encaminhados para coordenação.

Alguns/as trabalhadores/as sabendo da presença de uma psicóloga na escola, mesmo tendo sido apresentada como uma pessoa que iria permanecer ali somente até o mês de dezembro para fazer uma pesquisa com professores/as do ensino médio, me solicitam a ajudar como se fosse uma psicóloga *da* escola, em diversificadas demandas que partem tanto dos/as alunos/as, professores/as e funcionários/as e até mesmo do diretor, do tipo: saber se posso avaliar um aluno que parece ter problemas de aprendizagem, avaliar alunos agressivos, conversar com um aluno que parece ter desencadeado uma dissociação psicótica, orientar uma mãe cuja filha de dezesseis anos engravidou e ambas estão com dificuldades de se relacionar ou orientar alunos quanto à escolha profissional e inserção no mercado de trabalho.

A princípio estas demandas me soaram como alheias ao meu propósito de pesquisa, entretanto fui alertada por minha orientadora, de que tais demandas fazem parte do processo de trabalho que se inscreve na escola que podem estar expressando tanto a necessidade de interlocução com especialistas da área da educação bem como um empenho pessoal para tentar ajudar aos/às alunos/as das situações que escapam de sua alçada de atribuições enquanto professores/as.

Para a maioria destes pedidos respondi com uma certa dificuldade que “*não*”, tentando lembrar da minha limitação de tempo e do meu trabalho de pesquisa que tinha de

dar conta, explicando que ali não era o lugar e momento adequado para que eu fizesse o que me solicitavam devido a falta de espaço adequado ou de materiais, me desautorizando delas ainda que o diretor da escola me incentivasse a acolhê-las dizendo que esses casos se, estudados, poderiam acrescentar na minha formação profissional.

Quanto à análise da demanda – uma das etapas prevista pela AET – cabe lembrar que esta propriamente inexistiu em minha pesquisa, a demanda foi induzida. Aliás, no Brasil, diferente da França, não há uma tradição, nem por parte dos/as trabalhadores/as nem dos/as empregadores/as, de propor análises com a ótica da ergonomia da atividade por isso esta pesquisa não se enquadrou inteiramente nos moldes da AET. No entanto, foi bem acolhida pela escola e pelos/as professores/as que dela participaram e que fez emergir neles/as o que já havia sido suscitado em mim, isto é, que apesar das interação entre alunos/as e professores/as na escola pesquisada não serem conflituosas, capazes de trazer repercussões desfavorecedoras à saúde, esta é uma dimensão muito importante para o trabalho deles/as, na medida em que pode, em menores ou maiores proporções, impedir ou permitir o desenvolvimento de seu trabalho, parte importante de sua vida.

4.2 A investigação em curso – as técnicas utilizadas:

Os parceiros nesta pesquisa foram 10 professores/as do ensino médio com os quais realizei entre uma e duas entrevistas semi-estruturadas, cada uma com duração média de 35 minutos (desconsiderando-se aí as interrupções que aconteciam tanto por outros/as professores/as como por parte de alunos/as e funcionários/as). Dentre esses/as professores/as com apenas 6 procedi à análise da atividade em sala de aula. A intenção era fazer essa análise com todos/as, mas não foi possível ou devido incompatibilidades de horário, ou pelos/as professores/as terem estagiários/as em suas turmas.

Antes das entrevistas e da análise da atividade acontecerem, pedi a alguns/as professores/as que respondessem a um questionário com 30 perguntas por mim formuladas (conforme já citado na página 29) e me mantive travando contatos informais com eles/as, na sala da coordenação ou de professores/as ou nos corredores da escola.

Distribuí o questionário a 28 professores/as do ensino médio – fornecendo-lhes breves explicações sobre a pesquisa – como uma forma de disparador da mesma, tanto para verificar o interesse deles/as, visando uma colaboração futura, como para reorganizar as abordagens futuras por meio das entrevistas. Assim sendo, obtive retorno de 12 questionários (em anexo).

As entrevistas com questões semi-estruturadas foram organizadas em parte, com base nas respostas do questionário e, foi assim que, através delas, pude compreender melhor as concepções de cada professor/a a respeito dos temas abordados, sobre a relação saúde/doença com o processo de trabalho.

A análise que fiz das respostas foi a de avaliar se elas se aproximavam de uma concepção de saúde mais ampla ou restrita; se tinham uma vivência de trabalho mais gratificante ou se o vivenciavam o trabalho mais como uma obrigação, como meio de garantir exclusivamente sua sobrevivência; como caracterizavam o alunado; as dificuldades encontradas no trabalho e que tipo de exigências o trabalho requeria em suas vidas, tanto na vida no trabalho quanto na esfera doméstica.

A observação em sala de aula gerou, inicialmente, desconfiança entre alguns/as professores/as pelo motivo de eu não ser uma estudante de um curso de licenciatura da disciplina que ministram, já a proposta de entrevista foi mais facilmente aceita e bem compreendida.

A dúvida maior se concentrava sobre o que seria observado e o que eu faria com as informações. A essas dúvidas respondi que os/as observaria em seus movimentos e interações em sala de aula, sobretudo o que o contato com os/as alunos/as exigiam do/as professores/as, além do ambiente geral da sala em que a aula transcorria.

Assegurei-lhes o sigilo e o retorno sobre as observações para cada professor/a numa espécie de momento de reflexão sobre o seu trabalho e restituição do observado.

Durante os quatro meses que permaneci na escola fui apresentada a muitos/as professores/as e me aproximei daqueles/as que via com mais frequência na escola ou que tinham uma carga horária de trabalho maior e foram receptivos/as ou mais amistosos à minha abordagem. Oportunidades que me permitiam entabular um *rapport* visando à preparação do terreno para um contato futuro, mais sistematizado.

Os contatos informais que tive com as professoras do primeiro segmento do ensino fundamental serviram para eu melhor conhecer a dinâmica escolar e saber um pouco do que elas têm a dizer sobre seu trabalho e sobre seus/as alunos/as. Contatos informais do mesmo tipo também puderam ser mantidos com duas coordenadoras do ensino médio e com um inspetor da escola. Todos/as esses/as trabalhadores/as serviram para mim como informantes-chave.

Elaborei também um questionário institucional (em anexo) para o núcleo de pessoal da escola e coordenação já que sentia que as informações obtidas em conversas verbais

algumas vezes estavam desencontradas (como as referentes ao número de alunos/as e professores/as, fundação da escola, projetos nela existentes, dados de morbidade).

4.3 A escola em números e o perfil de morbidade de seus trabalhadores/as:

Como já foi dito anteriormente, a escola onde desenvolvi a pesquisa é de grande porte. Dos 104 professores/as, 54 atuam no ensino médio, sendo que do total geral cerca de 10% são professores/as de designação temporária em disciplinas tais como educação física, matemática, física e química.

Havia, até o final do ano de 2004, cinco trabalhadores/as readaptados/as na escola (uma professora das séries iniciais e uma merendeira que passaram a trabalhar na biblioteca, uma merendeira que passou a trabalhar como inspetora, um servente que passou a atuar auxiliando a direção e um professor no cargo de direção).

Os casos de licença na escola durante o ano em análise foram o de uma merendeira, uma servente e duas professoras, por motivos de saúde.

4.4 Perfil dos/as professores/as colaboradores/as diretos da pesquisa:

Dos/as 12 professores/as do ensino médio que responderam ao questionário prévio, com 10 cheguei a fazer entrevista, mas com apenas 6 procedi à observação em sala de aula para análise da atividade e entrevistas, quatro do sexo masculino e duas do feminino. Todos com vínculo como funcionários/as públicos concursado/as.

A idade dos professores variou de 36, 43, 48 e 55 anos e estes estão inseridos no magistério estadual entre 4, 10, 8 e 17 anos respectivamente. Três são casados e um solteiro. Dois moram em bairro próximo do trabalho e dois, distante. Dois possuíam uma outra profissão antes de se inserirem no magistério (os professores de 36 e 55 anos), sendo que o mais novo destes ainda concilia as suas duas profissões e tem planos de abandonar o magistério. Ele ainda possui duas especializações *lato sensu*. A média de aula semanal de todos os professores juntos perfaz um total de 41 aulas, pois essa carga horária varia de 26 e 60 aulas semanais, incluindo-se aí o trabalho desses professores em outras escolas. Atuam na escola pesquisada entre 2 e 7 anos.

As professoras participantes deste estudo foram duas, uma com 40 e a outra com 44 anos, atuantes no magistério a 18 e 22 anos respectivamente. Uma delas é casada e a outra, separada. Ambas são moradoras de Jacarepaguá, mas mesmo assim uma destas precisa pegar duas conduções para chegar ao trabalho. Sempre trabalharam como professoras,

nunca exerceram um outro ofício. Uma atua na escola pesquisada há cinco anos e, a outra, há dez. Ambas ministram 32 aulas semanais em suas respectivas disciplinas, sendo que uma delas apenas na escola em que ocorreu a pesquisa. A outra tem um outro vínculo, no município. A mais velha destas já cursou três especializações *lato sensu*. Ambas nunca pensaram em mudar de profissão.

4.5 As relações entre gênero e trabalho:

Enquanto nas séries iniciais do primeiro segmento do ensino fundamental há um predomínio de professoras, a partir do segundo notamos um número crescente de professores ministrando aulas para tais séries.

Na escola por mim pesquisada, 2 dos 4 professores entrevistados se encaminharam para o magistério após outras experiências profissionais ou paralelo ao magistério. Já as professoras entrevistadas iniciaram a sua vida profissional como professoras mesmo.

Considero esta pequena “amostra”, ou melhor dizendo, esta constatação de pesquisa, um indicativo de como as relações de gênero e da divisão social do trabalho estão presentes e se configuram em determinados tipos de emprego, profissão ou ofício.

A tendência da sociedade é propor, mesmo que disfarçadamente, o encaminhamento das mulheres para profissões consideradas como mais “femininas” por requererem competências ou habilidades normalmente atribuídas às mulheres como aquelas envolvendo paciência e cuidado, por exemplo. Enquanto aos homens cabe seguir sua qualificação profissional ligando-se às consideradas de natureza “masculina”, como as que envolvem força, poder, habilidades sempre mais engendradas com comando. Como nos atesta Brito (p. 41)⁶⁶:

“As experiências das mulheres e homens no trabalho são marcadas por relações sociais de classe e de gênero, que acabam gerando diferentes níveis de salários e dificuldades no acesso a alguns tipos de emprego e profissão. Essas relações criam também divisões do trabalho e, por isso, características de trabalho diferentes para os diferentes grupos de mulheres e de homens”.

Tais relações de gênero também puderam ser ventiladas e captadas na fala do diretor adjunto do colégio que se sentia muito solicitado pelos/as funcionários/as em função de ser o único homem, diretor, em meio a outras três diretoras e crê que seja tão solicitado pelo

fato de ser homem, um diferencial durante tantos anos de uma direção exclusivamente feminina.

4.6 Sobre o alcance dos objetivos do estudo:

A partir daqui respondo aos objetivos preconizados pela pesquisa. A reprodução da análise da atividade e das falas é fruto da colaboração dos/as professores/as que participaram da pesquisa. Suas vivências e discursos sobre a atividade de trabalho são remetidas à fundamentação teórica que orienta essa dissertação e confirma o pressuposto que orientou a pesquisa, o de que as interações entre alunos/as e professores/as é um importante aspecto influenciador na saúde. Na escola em questão, exerce no grupo de trabalhadores/as pesquisados/as uma influência mais favorável do que desfavorável devido ao tipo de interação que se consegue estabelecer com o alunado.

A) A concepção de saúde e a relação saúde/trabalho:

“Ter saúde é estar bem fisicamente e mentalmente também e isto depende de mim, não tem a ver com o meu trabalho, eu que tenho que tá bem pra trabalhar. O trabalho não pode influenciar na saúde porque a gente tem que ficar atento, se cuidar, ir ao médico”
(professor entrevistado I).

Esta fala reflete o pensamento de um professor que parece destoar dos demais. Ele concebe a saúde como questão de foro íntimo, como se fosse uma conquista pessoal, de responsabilidade exclusivamente sua, divorciada da organização e das condições de trabalho. Já que algumas nocividades são passíveis de atingi-lo, cabe a ele próprio cuidar de si mesmo da melhor maneira possível, ser responsável por sua saúde independente do meio infiel em que se vive o trabalho.

Afirma a necessidade de ter de estar bem de saúde para trabalhar, pois de outro modo lhe parece difícil dar conta de sua atividade. Tem, portanto, uma relação ética com o trabalho o que o leva a exigir-se ter de estar bem para trabalhar.

“O trabalho influencia na minha saúde tanto do lado positivo quanto do lado negativo como já te escrevi antes. No negativo porque há um certo estresse com a falta de muita coisa, de condições pra dar uma aula boa, por exemplo, o barulho em volta da escola incomoda, tem essa rádio comunitária, tem o som dos carros de som que fazem propaganda, o som é alto (...). O lado positivo é que

existe um clima de paz nesta comunidade, as famílias são mais participativas, ouvem mais o que a gente tem a dizer, os alunos são mais amadurecidos até pela vivência difícil que têm. Eles têm seus problemas, uns mais, outros menos, mas eu vejo mais é o problema pedagógico. Se têm problema na vida, não trazem pra escola de uma maneira agressiva, eles conversam ou faltam, procuram esse tipo de ajuda, conversar, não descarregam na sala com o professor. Já no município é diferente, também os alunos são menores, e eu me desgasto muito mais.” (professor entrevistado II).

“Eu entendo a saúde como um conjunto de fatores, no ambiente de trabalho favorável, limpo e silencioso, com bom relacionamento entre as pessoas ... a valorização da vida profissional também é um aspecto da saúde pra ter perspectivas melhores para o futuro.” (professora entrevistada II).

“Quando a aula é na quadra eu me movimento muito e isto me cansa, tem dias que procuro poupar a minha voz, aí uso o apito. Minha disciplina é bem aceita (educação física) e minha saúde depende disto, desta aceitação, além da saúde do meu corpo.” (professora entrevistada I).

Estes últimos depoimentos expressam uma concepção de saúde mais ampliada, nem idealizada e nem restrita, relacionada à ausência de doença, mas sobretudo vinculada ao trabalho. Articulam a saúde às condições de trabalho (escassez de materiais e ambiente ruidoso), à dimensão pessoal e relacional como fator que possibilita viver de modo mais favorável o trabalho.

A última professora confirma a dependência do relacional (a aceitação) estabelecido com os/as alunos/as para a manutenção de sua saúde.

“Tem dias que eu durmo mal. Às vezes é por excesso de trabalho, eu fico tão cansada que não consigo relaxar, porque tem o trabalho de professora e o trabalho em casa também, com os afazeres domésticos ... quantas vezes eu já não deixei de sair pra me divertir pra ficar em casa arrumando uma coisa ou outra porque se

as coisas estão bagunçadas em casa eu não consigo trabalhar direito, menos ainda me divertir. O salário não dá pra remunerar uma empregada doméstica, senão eu teria. Aí sobrava mais tempo pra mim.” (professora entrevistada II).

O trabalho deixa sinais sobre a saúde de quem trabalha que se manifestam na vida como um todo, como é o caso da professora que expressa a dupla jornada de trabalho feminina, com tempo insuficiente de descanso entre uma atividade e outra e a determinação do trabalho sobre seus modos de viver (deixar de sair, deixar de se divertir, deixar de recorrer à trabalhadora doméstica para ter diminuída a sua sobrecarga de trabalho).

“Por trás do trabalho de professor tem muita coisa, não é só ensinar nossa matéria não e por isso a gente não recebe nada mais não ... Você que viu a gente dando aula e notou as interferências, e elas são muitas: é barulho do nosso vizinho, é aluno falando o tempo todo, com conversa paralela e eu me esgoelando; o barulho da rua; do inspetor falando, isso porque tem 40, 42 em sala e olha o tamanho pequena, a gente tem que lidar com isso todos os dias, o pior é quando faz calor, essa estrutura aqui esquenta muito e se eu ligo o ventilador ele faz um barulho que compete comigo, aí preciso aumentar o tom da voz e se aumento a voz é pior pra mim, aí fico sem escapatória, homem tem voz mais grossa, mas também cansa.” (professor entrevistado IV).

Este professor, durante a restituição das observações, constata as interferências que o viver a atividade de trabalho como docente o coloca. As condições de trabalho repercutem sobre o desenvolvimento da atividade (ruídos, temperatura, tamanho da sala) requerendo dele maiores esforços para lidar com a simultaneidade dessas interferências. Convidado a refletir sobre sua frase *“aí fico sem escapatória”*, acaba identificando alguns modos operatórios a que recorre para lidar com as situações constrangedoras no trabalho: pedir a colaboração do alunado para que façam silêncio, utilizar o laboratório por ser mais confortável, escrever mais no quadro negro e passar estudo auto-dirigido aos/às alunos/as em sala de aula.

Seguindo as etapas da metodologia da AET, após conhecer os aspectos mais globais da escola e após ter acordado com os/as professores/as as observações em sala de aula,

procedi a estas e dentre os constrangimentos mais citados, relativos ao trabalho, foram os físicos.

Neste caso, as interferências mais significativas foram duas e elas contribuem para reduzir a qualidade do trabalho sendo limitadoras das ações dos/as professores/as. Uma versa sobre o tamanho da sala em dissonância com o número elevado de mesas e cadeiras que servem aos/às aluno/as. A atividade de trabalho evidencia estar circunscrita tanto àquilo que se faz quanto ao que não se consegue fazer. Sobre alguns dos constrangimentos no trabalho um professor diz:

“Propor uma outra disposição das mesas e carteiras em sala de aula é complicado, só faço isso quando muitos alunos faltam e fica menos gente em sala, senão for assim nunca posso fazer, a não ser se eu avisar antes, se eu combinar antes com eles pra quando eu chegar encontrar disposição ‘tal’ em sala de aula” (professor entrevistado IV).

A outra interferência negativa diz respeito ao ruído do ventilador em sala de aula que “*compete*” com a voz dos/as professores/as. Há queixas também relacionadas com o calor excessivo, com a arquitetura que não aproveita a ventilação natural e meio ecológico destruído pela favelização.

“Esses ventiladores da sala são potentes e têm um barulho da pá circulando que engole a minha voz. Eu e a ‘fulana’ comentamos com a direção (...) sei que incomoda a outros professores também, não tem jeito não, estão novos e a direção falou que só troca se pifar” (professora entrevistada II).

Uma outra professora chega também a comentar:

“Quando o ventilador fica ligado eu até procuro falar menos e escrevo mais no quadro” (professora da escola).

Queixas que remetem à qualidade da manutenção dos equipamentos escolares.

B) As interações com os/as alunos/as:

As observações sistemáticas em sala de aula foram realizadas com seis professores/as de diferentes disciplinas compondo um total de 27 horas de observação divididos igualmente entre eles/as. Procedi à releitura de todas as transcrições das aulas e categorizei as interações mais significativas da seguinte forma: a) explicação da matéria, b) respostas dadas em função das perguntas dos/as alunos/as, c) resposta dos/as aluno/as em

relação a algum pedido ou pergunta do/a professor/a, d) pedidos de atenção ou de silêncio, e) expressão facial e corporal ou olhares de reprovação/desagrado ou agrado dirigido a algum aluno/a, f) movimentação do/a professor/a em sala de aula (incluindo o escrever no quadro de giz e circulações pela sala), g) aumento do tom da voz, h) interrupção da linha de pensamento do/a professor/a num silêncio súbito (seja devido ao barulho de conversas, toque de telefones celulares ou entradas e saídas dos/as alunos/as da sala), i) elogios ou palavras de incentivo em relação a comportamentos ou desempenho escolar, j) orientação ou informação sobre assuntos que extrapolam as matérias que ensinam, l) negociações relativas a datas de prova, seminários e prazo de entrega de trabalho; m) uso de certas expressões verbais sinalizadoras do início ou reinício das atividades; n) pedido do/a aluno/a de repetição da explicação da matéria ensinada pelo/a professor/a; o) convite à participação; p) responsabilização pela vida escolar.

Dentre estas interações, as que podem ser colocadas no registro do “controle de turma” seriam a d, e, g, h, j, l e m. As que estariam relacionadas ao registro de ensinar seriam a a, b, c, f, i, n, o e p.

Algumas cenas:

Cena 1: aula da professora II

A professora entra na sala e diz boa tarde para todos/as, com isso os que estão em pé vão se encaminhando para se sentarem em seus lugares. Já outros/as que estavam fora da sala vão entrando (alguns pedem licença, outros não, entram direto).

A professora limpa a sua mesa (com um dos papéis que traz à mão) para poder acomodar seus materiais que está muito empoeirada de pó de giz. A turma ainda está barulhenta e movimentada.

Diz que vai fazer a chamada (a turma fica mais silenciosa). Pergunta para a turma para que lhe digam quem faltou. Os/as alunos/as informam.

Pede silêncio dirigindo seu olhar para um setor específico da sala. É atendida. Avisa que trouxe a prova corrigida (alguns/as alunos/as se excitam um pouco com a notícia) e que vai dedicar um tempo de aula para comentar a correção, mas também vai lançar matéria nova.

Sobre a prova, comenta que os/as alunos/as deveriam rever as suas respostas depois de respondê-las, pois julga alguns erros cometidos pura falta de atenção ou distração por acreditar que eles/as podiam acertar o que estava sendo perguntado.

Uma aluna atrasada entra na sala pedindo licença, ao que é respondida com um meneio de cabeça.

Pede para um aluno apagar o quadro de giz para ela e é prontamente atendida.

Solicita a leitura de questão por questão aos/às alunos/as lhes chamando pelo nome, nenhum se recusa. Vai comentando os padrões de respostas corretos e interagindo algumas vezes com os/as alunos/as que dizem de que maneira que responderam às questões. Alguns/as querem saber porque alguns pontos lhes foram tirados. Em meio a essas dúvidas, surge um burburinho maior em sala e a professora eleva um pouco mais o tom de voz e vai se deslocando para onde há mais polêmica dentro da sala por causa da correção, esclarecendo dúvidas.

Vai prosseguindo a correção e interagindo. Dirige um comentário positivo a um aluno específico quanto a sua resposta. A turma, em tom de brincadeira, o ovaciona. A professora ri e prossegue sua correção até terminá-la.

Ao final das correções lança conteúdo no quadro escrevendo nele, por cerca de 4 minutos. Sai da sala avisando que já volta enquanto os/as alunos/as copiam. Esta ausência dura cerca de 5 minutos e durante ela os/as alunos/as vão copiando e conversando. A professora retorna e aí a conversa em sala diminui. Pergunta a um aluno específico se ele já copiou. Ele diz que sim. Faz a mesma pergunta para uma aluna e a mesma responde com um muxoxo. A professora comenta *“que preguiça é essa menina? Assim você não passa no ENEM^{xxvii} não ...”* A aluna ri e diz *“que é isso professora!”*

Procede à explicação da matéria que é mantida com atenção e silêncio da turma por cerca de 9 minutos, aí surge uma pergunta de aluno que é respondida.

Cena 2: aula do professor I

O professor dá a impressão de estar muito bem disposto para dar a sua aula. Fica de frente para a turma e coloca seus materiais sobre a mesa e espera em silêncio que os/as alunos/as se acomodem até fazerem silêncio para que possa começar a falar. Pergunta: *“fulana, o que temos pra hoje?”* A aluna responde que é um texto previamente marcado para ser discutido. Um aluno diz em tom de brincadeira que não é hoje não. O professor diz em tom amigável *“é hoje sim fulano e eu sei que você leu”*. O aluno diz: *“pior que não professor, eu trabalhei a noite toda de ontem”* O professor: *“mas o texto é tão pequeno rapaz ... e já tava há uma semana marcado ... quem mais não leu?”*. Alguns/as alunos/as

^{xxvii} Exame nacional do ensino médio.

aditem não terem lido e por considerar que muitos não leram diz que vai dar 5 minutos para quem não leu ler em sala e para quem já leu vai colocar duas questões no quadro para começarem a responder por escrito ou oralmente. Escreve no quadro. Regula a porta da sala por causa da iluminação que dá interferência no quadro negro. Passa o tempo previsto.

Pede para que alguém se candidate a fazer um breve resumo do assunto que estão estudando, ninguém se habilita, o professor incentiva: “*vamos lá gente!*”. Sugere um nome, a aluna concorda em fazê-lo. A partir daí prossegue com sua aula.

Cena 3: aula do professor III

O professor entra na sala e se dirige ao quadro negro. Escreve a matéria do dia. O alunado que está dentro da sala, copia. Os/as alunos/as que estavam fora da sala, à medida que vão entrando, começam também a copiar. O professor escreve no quadro durante 6 minutos. A turma faz silêncio aos poucos. Só quando termina de escrever, o professor cumprimenta a turma com um “*boa tarde*”. Faz a chamada rapidamente. Pergunta se todos já copiaram a matéria. Alguns se manifestam dizendo “*não, professor*”. Espera por mais alguns minutos. Começa a explicação da matéria, mas antes pede a atenção dos/as alunos/as (a explicação dura 12 minutos no total). Em meio à explicação é interrompido por um forte barulho (semelhante a uma explosão) que parece vir do lado externo da escola. O professor se aproxima da porta da sala para ver o que é. A turma se agita um pouco. Retoma as explicações. Se certifica se os/as alunos/as compreenderam o explicado. Dois alunos pedem para que ele repita uma determinada seqüência da aula. O professor repete. Passa exercícios no quadro. Se dirige às carteiras dos/as alunos/as verificando a feitura dos exercícios. Adverte sobre a importância de fazer o exercício em sala já que percebe que alguns alunos estão lendo revista. Discursa um pouco sobre a importância de se aproveitar o tempo em sala de aula e evitar acúmulos de dúvidas e matérias e assim adverte que no final do ano não quer ninguém lhe pedindo pontos para que alcançar a média de aprovação. Aproveita para lembrá-los/las que ficar “*pendurado*” no sistema de dependência é muito ruim, na verdade uma “*enganação*” para eles/as mesmos/as. Procede às correções convocando a participação da turma.

Conforme o observado nestas cenas, a aula flui de modo amistoso e pouco conflituoso. Os atores sociais (professores/as e alunos/as) interagem entre si compartilhando certas normas ou regras durante as tarefas, regras estas que nem sempre são claramente colocadas em palavras, mas são reguladoras da instituição escolar e

compartilhadas pelos discentes do ensino médio como um todo. Por exemplo, o/a professor/a cobra o que havia sido programado, os/as alunos/as respondem ao programado e, quando não respondem, o/a professor/a tenta dimensionar o motivo, negocia o que é possível para realizar a atividade prevista e assim constituem uma nova aliança de trabalho sem que se imponha a vontade do mestre de modo intransigente ou muito rígido.

A imagem que temos das aulas observadas é a de um espaço em que se ensina e se aprende (mesmo em meio às dificuldades pessoais de escolarização de alguns/as alunos/as). Os/as professores/as esperam do alunado um engajamento nas tarefas, o que não é alcançado em sua totalidade, mas o é em boa parte, mesmo em diferentes turmas. Deste modo, a interação que se estabelece constitui-se num indicador de saúde para os/as professores/as já que contribui para o desenrolar da atividade de trabalho.

Quatro professores admitem que, a cada início do ano letivo, estabelecem regras compartilhadas com as turmas para o desenvolvimento do ano escolar (o modo de avaliação, trabalhos a serem realizados, participação em algum evento cultural da escola, enfim, um esboço do que poderá se desenvolver, mas que poderá ser negociado e modificado).

Após as observações em sala de aula, pude restituir o observado a alguns/as professores/as e em dois casos específicos houve surpresa, sendo que um me disse: *“nossa eu fiz tudo isso na aula? Nem percebi”*.

Sobre as tentativas de estabelecer a ordem disciplinar, estas não são muito desgastantes como confirmam os/as professores/as do ensino médio do colégio porque, em geral elas consistem em alguns chamamentos aos/as alunos/as para que não conversem durante a explicação ou se tiverem que se comunicar que falem baixo entre eles/as para não atrapalhar o curso da aula, especialmente o de uma explicação importante, ao que os/as alunos/as respondem prontamente. Muitas vezes também, o fato de se dirigir ao quadro lançando a matéria do dia, já funciona como uma forma de se conseguir o silêncio inicial necessário.

Uma professora comenta o seguinte:

“Poderia acontecer de, de repente, eu não me dar bem com ninguém na escola, mas com o aluno eu tenho que me dar bem, a gente tem que se entender e se respeitar em sala porque é horrível ser hostilizada em sala de aula sem mais nem menos porque muitas vezes os especialistas de educação, as pedagogas, vêm com um

discurso pronto, falam que se o aluno não aprende é porque o professor não ensina direito, que se tem bagunça em sala é porque o professor não se impõe ou é inábil ..., realmente até acontece, mas se você for ver no fundo é outra coisa, é problema mesmo do aluno que não sabe direito o que vem fazer aqui e qual a importância da escola na sua vida.” (professora entrevistada I).

O que acontece na escola pesquisada, é que as tentativas de estabelecer o “controle de turma” são consideradas mais tranquilas no ensino médio. No ensino fundamental, segundo os/as docentes, essas tentativas são mais desgastantes, por isso admitem a preferência por turmas do segundo e terceiro anos do ensino médio, sobretudo as do turno da noite por serem alunos/as mais velhos que, em sua maioria trabalham, e são considerados mais “*amadurecidos*”, mais atentos às aulas e interessados/as apesar de terem dificuldades escolares, enfim, alunos/as que não trazem problemas relacionados à indisciplina, que se dirigem a esses/as trabalhadores/as de antemão mais respeitosamente, como dois adultos que sabem negociar e que se entendem.

O “*deixar fluir*” a aula sem que precisem fazer constantes interrupções é um fator que segundo os/as professores/as dá uma tranquilidade maior para se trabalhar e os/as desgastam menos. Uma professora diz: “*eles sabem o que é ser aluno e nós sabemos o que é ser professor*”.

Quanto a esta característica marcante do alunado da escola, parece estar relacionada a uma configuração de *normas antecedentes* relacionadas aos valores de vida e também aos constrangimentos materiais a que estão submetidos/as, que neste caso, parecem facilitar o trabalho dos/as professores/as no sentido de favorecer as boas interações, ao invés de obstacularizá-las.

Embora o sentido da escolarização em segmentos das classes populares não se configure de modo homogêneo, pois ao mesmo tempo em que pode expressar um distanciamento em relação à escola, nela também podem depositar a esperança de ascensão social. Portanto, a variável sócio-econômica não serve para nos informar da totalidade das relações que as classes populares mantêm com a escola, sendo necessário lançar mão de outras variáveis, como por exemplo, a história particular de cada família ou de cada coletivo escolar.

Segundo os/as professores/as, parece existir, em Rio das Pedras, uma identidade nordestina que não se perde e que parece estar coesa. Mesmo não estando no estado de

origem, algo relativo a uma relação mais compromissada com a escola (diferente dos/as alunos/as não originários deste grupo cultural), relacionada a uma valorização maior do estudo a que tiveram acesso no “*sul do país*”.

Tomemos outras falas dos/as professores/as:

“A escola é muito grande, volta e meia os materiais se perdem ou estragam, somem. As bolas compradas não são de boa qualidade, aí não sei se é a direção que compra ou se é o Estado que manda, só sei que a qualidade não é boa, não é a que os professores de educação física gostam de usar, aí quando vejo que tá muito ruim eu faço acordo com os alunos para alguns trazerem a bola que têm, eu peço pra eles trazerem e a gente faz um revezamento” (professora entrevistada I).

“Pelo menos nessa escola aqui os maiores problemas não são os alunos não, são outras coisas, são alguns incômodos do dia-a-dia que precisam mudar, pequenas coisas que vão se somando e se tornam grandiosas, por exemplo, o tamanho das turmas, barulhos, ruídos, falta de armários, de livros ... muita coisa que poderia se suprida pelo governo do estado mas não é. Mas a gente se organiza pouco pra reivindicar, a gente perde muito por isso também, porque vai achando que nem tem mais jeito” (professor entrevistado III).

“Se eu não trazer os meus materiais próprios, a aula fica ruim, monótona ou até impossível, porque se tem aluno que nem pensa em comprar livro, quanto mais o material que eu peço que nem é caro não ... aí assim minha aula fica impossível, e aí fica ruim pra mim e a aula não dá pra acontecer, aí eu ando carregado, levo peso porque aqui não tem armário nem nada pra guardarmos as coisas ... Aí às vezes eu até me pergunto se estou fazendo certo, se devo fazer, trazer, mas se eu não trazer, a aula não acontece, simplesmente não se faz” (professor entrevistado II).

Aqui notamos a forte implicação e antecipação dos/as docentes para lidarem com as *infidelidades do meio*, como a de não dispor de materiais de qualidade para o trabalho o que

implica na necessidade de se renormalizarem, de produzir soluções, pequenos ajustes para que trabalho não seja prejudicado, para evitar os disfuncionamentos. Fazem *uso de si por si* para poderem dar prosseguimento à sua aula, ao que se impõem como um padrão mínimo de qualidade.

Debatem-se ainda na dúvida sobre o que representa esse seu empenho, se estão fazendo realmente o que é certo, colocando seus esforços pessoais no trabalho, embora estes permaneçam invisibilizados e, com isso, até podem estar contribuindo para que os valores do *bem comum* não se modifiquem, que não sejam colocados como prioritários. Mas, ao menos, agem com os recursos próprios se engajando no trabalho porque este agir, mesmo a nível micro, lhes favorece mais do que prejudica.

Um *debate de normas* que presenciei durante a pesquisa foi uma discussão entre a possibilidade ou não dos/as professores/as, quando se sentirem muito prejudicados/as, em casos realmente extremos, terem o direito ou não de pedirem para o/a aluno/a que se comporta de modo inconveniente retirar-se da sala de aula sem que se considere isso um “anátoma” pedagógico.

Durante os encontros casuais entre os/as docentes (que em geral aconteciam na sala da coordenação) esta discussão surgiu entre eles/as, baseando-se numa vivência ruim de uma professora em outra escola. Cada professor/a envolvido na discussão defendeu no mínimo com bom senso o seu ponto de vista numa discussão até acalorada.

Um outro *debate de normas* se relacionou ao projeto *Escolas de Paz* em que se discutiam a relevância ou não do mesmo além de apontar sua contradição: o da escola estar servindo de um ambiente cultural e de lazer nos finais de semana aos que não dispõem de outras opções, quando na verdade, o ideal seria que estas pessoas pudessem ter acesso à essas atividades de lazer e cultura em outros bairros da cidade para não ficarem restritos ao local que moram. Há professores/as que se admiram com o fato de muitos/as alunos/as dali não conhecerem nem o centro da cidade em que vivem.

Os/as professores/as mostram o quanto trabalhar é fazer *uso de si por si e de si pelos outros* devido às normas, às prescrições, a algo que remete à subordinação, mas também ao imprevisível. *O uso de si pelos outros* é da esfera do que se faz e que nem sempre é muito desejado (mas o *uso de si pelo outro* não é de todo ruim, pode ser bom na medida em que estabelece diretrizes importantes para o trabalho) porque é enquadrado, demandado pelo outro. Há também muita coisa que é feita por conta própria devido a um *vazio de normas*

requerendo o *uso de si por si*. Todo trabalho é *uso de si por si* devido à existência de um *vazio de normas* que está permanentemente incluído em todo trabalho.

Um exemplo de *uso de si* encontrado durante a pesquisa foi o da professora de matemática que ensina aos/as seus/as alunos/as o jogo de xadrez. Segundo ela, este aprendizado traz resultados satisfatórios no desempenho dos/as mesmos/as, os/as ajudando a raciocinarem melhor e a elevar auto-estima. O sucesso de seu projeto é grande a ponto desta professora ser bastante conhecida na escola, pelo alunado, graças a esta iniciativa. Inclusive, durante o ano de 2004, ela promoveu as “olimpíadas” do jogo que contou até com a distribuição de troféus, o que mobilizou muito suas turmas e movimentou a escola e, fez nascer, em alguns/as alunos/as, a idéia de se tornarem multiplicadores e como tais oferecerem ensinamentos do jogo de xadrez através do mural da escola a quem mais desejasse aprender o jogo.

O *uso de si* refere-se, portanto, a esse destino a ser vivido, à essa margem de liberdade que faz valer as normas de vida próprias do sujeito, o que, aliás, não deixa de implicar um risco, pois pode também conduzir a um fracasso, na medida em que se age por conta si mesmo/a.

No decorrer da pesquisa também presenciei a constituição de uma ECRP entre professoras de língua portuguesa, história e literatura.

Esta ECRP nasceu dos contatos travados entre as professoras na sala de coordenação da escola, onde uma dupla de professoras de português desejava para si e para os/as alunos/as um novo estímulo nas aulas desta disciplina. A partir disso conceberam, a princípio, entre as duas, um planejamento integrado de suas aulas, já que o que havia sido estabelecido pela coordenação no projeto pedagógico da disciplina – a integração das aulas e a realização encontros periódicos de planejamento – não estava sendo minimamente cumprido no decorrer do ano, sobretudo pelo desinteresse do coordenador da disciplina.

Como até então nada de novo acontecia, decidiram elas mesmas, reinventar o seu trabalho, como uma delas disse: “*fazer algo com quem tá a fim de fazer*”. Daí conceberam algumas aulas baseadas em três filmes nacionais recentes com os quais puderam desenvolver o seu conteúdo programático e trabalhar de alguma forma integrada, inclusive agregando outras disciplinas.

A partir desta idéia inicial, três outras professoras se integraram ao trabalho que estava se desenvolvendo, uma de história e mais duas de literatura.

A avaliação deste mini-projeto foi considerada muito positiva pelas professoras, sobretudo por abordar questões relevantes às três disciplinas de maneira integrada que, segundo elas, serviu de “termômetro” para a constituição de projetos futuros.

Foi algo surgido de forma espontânea, oriunda de uma insatisfação trazida pelo *vazio de normas* da prescrição do trabalho que não estava sendo cumprindo e, de algo mais, da necessidade de reinventar o trabalho para não ficar sempre na mesmice, dada a *capacidade industriosa* do ser humano.

A *abordagem situada* revela que cada local de trabalho tem a sua própria história, subjacente a cada território, uma configuração própria relacionada às *normas antecedentes*, heterodeterminadas, que fazem parte daquela organização específica. Normas que podem tanto se tornar inviabilizadoras quanto viabilizadoras do trabalho. No caso citado, elas constituem um dos elementos que tornam o trabalho naquela escola mais saudável.

“É bem melhor trabalhar aqui do que em outras escolas do estado ou do município ... Aqui é favela, esteticamente é feia do lado de fora da escola, na rua tem esgoto jorrando, correndo, mas a gente aqui não é amolado ... os alunos não são santos, tem bagunça também, tem aluno chato, mas a gente faz um chamamento e eles atendem, é diferente de outras escolas sabe? Acho que é porque aqui não tem tráfego, os alunos não são marginais, são pobres, mas não tem bandidinho não, igual na Cidade de Deus que tem aluno marrento, aluno marrento intraqüiliza o nosso trabalho.” (professor entrevistado D).

As interações não ficam restritas aos momentos em sala de aula, reduzidas a um ensinamento frio das disciplinas, já que o trabalho em educação abrange esferas mais amplas da vida.

“Uma vez um aluno que eu gosto muito entrou em sala, tava com um tênis de marca novinho e eu sei onde ele trabalha, que é atendente de padaria aí eu brinquei com ele, com aquele tênis que chamava atenção que eu acho meio contra-senso ele ter, aí eu discretamente dou uns toques nas minhas aulas, falo das propagandas e toda uma cultura capitalista que quer nos impor um monte de valores com os quais a gente não deve compartilhar, mas a

gente entra na roda mesmo, mas tem também que se policiar pra não ficar nessa.” (professor entrevistado III).

Este professor expressa a sua preocupação com uma produção de subjetividade capitalística na escola, entendida aqui como o fazem Guattari & Rolnik⁷⁹, ou seja, como uma produção que não é meramente individual, mas baseada a partir de agenciamentos que comportam uma série de componentes heterogêneos como os de ordem biológica ou social e que sofre influências do capitalismo. Este aqui entendido não só como uma forma de produção econômica ou material, mas também produtora de desejos maquinados moldando a relação do homem com o mundo e dele consigo mesmo.

C) Sentido do trabalho:

“É bom trabalhar com estes alunos embora alguns sejam fracos, uns acompanham, outros não e aí dá a maior diferença em sala de aula e a pedagogia diz ter um monte de teorias pra lidar com isso, mas a teoria é diferente da prática, o trabalho é bem diferente de teorizar, às vezes as turmas são muito heterogêneas entre elas e numa mesma turma os alunos têm dificuldades diferenciadas. Com uns eu sinto que posso avançar e com outros devo ficar no básico mesmo, mas se eu ficar me preocupando com isso eu fico maluco, eu tenho 40 alunos em média por cada turma, não dá não pra ficar me preocupando individualmente, só mesmo em casos extremos, nem sou remunerado pra isso, por isso trabalho em três turnos quase todo dia, se eu trabalhasse numa turma ou duas só ainda dava (...).” (professor entrevistado I).

“ (...) mas dá pra ser professor, dá pra ensinar e pra aprender sim, tem aluno que não quer nada mesmo e não vem me dizer que é porque o professor é o ruim que aqui não tem muito disso não, é porque não estão a fim mesmo, estão só pra pegar diploma, pra dizer que têm o ensino médio. Não só por culpa deles, mas porque já estão viciados mesmo, sabe que se a reprovação acontecer é no último caso mesmo, ainda tem até a dependência (...) e aqui temos casos em que reprovamos mesmo, se não souberem o mínimo

do mínimo em mais de três matérias, aí não dá.” (professor entrevistado III).

“Muitas vezes tem trabalho que eu passo e tenho que cobrar nota, mesmo se meu objetivo maior não é esse, mas se eu não disser às vezes que vale nota eles não fazem ou porque trabalham, por causa de filho, porque alguém adoeceu em casa, essas desculpas ...” (professora entrevistada II).

“Eu sou humana e como tal com defeitos e virtudes. E sou assim, quando vejo um aluno daqui mais interessado, eu dou aula pensando nele no que eu posso estimular mais pra ele crescer e de repente se destacar na minha matéria e por aí ter um caminho, uma vocação ... não abandono os outros não mas penso naquele que quer algo mais, até porque eu os alerto que a cobrança lá fora é bem maior se for se pensar num vestibular. Se eu ensinar menos do que eu ensino eu vou me sentir professora primária por isso não subestimo eles não ... Tem tantas cobranças na vida, aqui tem que ter também, mas sem intransigências é claro, e eu acho que às vezes eles parecem coitadinhos, a auto-estima baixa, reclamam se eu aperto um pouquinho mais ... aí eu pergunto se eles querem um trabalho subalterno pra vida toda ou se algo melhor, aí acho que mexo com algumas coisas lá dentro deles que dá um ânimo maior, com isso eu tenho um ótimo relacionamento com eles, com todos mesmo...” (professora entrevistada II).

“Eu cheguei a trabalhar numa outra escola estadual, depois eu vim pra essa, e na outra escola eu ia pro trabalho forçada, lá eu não era eu, era outra pessoa, tinha que ser outra, mais endurecida porque senão eu tava frita.” (professora entrevistada I).

Estas falas remetem às variabilidades do trabalho, referem-se à variabilidade interindividual do alunado que por sua vez são produtoras de variabilidade no/a professor/a, na sua maneira de dar aula e no seu foco a determinados/as alunos/as, não se esquivando da

falsa neutralidade no trabalho. Sem deixar de serem éticos, gerenciam as diferenças e refletem como elas produzem efeitos sobre a sua motivação para o trabalho.

Na dependência do dia ou da época do ano, estão mais ou menos cansados, mais ou menos tolerantes ou motivados e cada um possui um jeito próprio de ser professor/a. No entanto, o que há de comum entre os/as professores/as entrevistados/as é estarem atentos/as para a dimensão ética de seu trabalho que, entre eles, mostrou ser um valor importante. Esta dimensão se expressa em cuidados tais como não serem exigentes demais, intransigentes ou frios e distantes do alunado procurando um equilíbrio para que o trabalho pedagógico não caia em sua qualidade.

Uma professora demonstra esta situação:

“Sabe, fulana, o fulano? Ele quando chegou na escola era um bichinho do mato lembra? Hoje a gente nota a maior diferença, a gente nota a participação da escola nisso, ele se abriu pro mundo”.

Os/as docentes confirmam a aproximação entre o significado e o sentido do trabalho na medida em que auto-avaliam a sua atuação e recebem um *feedback* positivo sobre a mesma que se expressa num reconhecimento social sobre o seu trabalho e seus esforços.

Sem serem idealistas demais, constata-se o trabalho de professor/a assume uma grande importância para a clientela para qual atuam porque contribui para que os/as alunos/as alcancem, através da escolarização/educação, uma situação de vida melhor do que aquela em que se encontram, sem falsas expectativas. Muitas vezes os/as alunos/as comentam com os/as docentes sobre seus progressos na esfera do trabalho ou na vida pessoal/familiar, vinculando tais progressos ao que puderam aprender na escola.

Esta vivência no trabalho dos/as professores/as remete ao conceito *dejouriano* de reconhecimento sobre o trabalho realizado, o julgamento de utilidade, emitido pela clientela para qual trabalham (Dejours)²⁷. Trata-se de uma retribuição simbólica que gratifica o/a trabalhador/a.

Mesmo em meio à escassez de recursos materiais, o trabalho na escola em questão não gera uma constância de sofrimento, segundo pude atestar com os/as professores/as participantes da pesquisa, devido ao fato das interações estabelecidas com os/as alunos/as não serem impeditivas da atividade docente.

O sofrimento no trabalho, que não se restringe à dor psíquica, mas à impossibilidade de agir com plenitude, sem muitos impedimentos, estaria mais relacionado aos

constrangimentos ambientais (físicos) e materiais a que estão expostos, ligado à impossibilidade de agir no trabalho de um modo mais potente em função dessas restrições.

Na medida em que é possível estabelecer um fluxo de interações com os/as alunos/as, por meio de regras compartilhadas e respeitadas por eles/as, inexistem impedimentos da atividade, contribuindo de modo positivo na saúde.

Dejours⁸⁰ constata que falar da saúde é sempre mais difícil do que falar do sofrimento e de doença. Sobre esta, evocamos mais facilmente. Esta dissertação expressa a tentativa de constatar que a saúde no trabalho é uma vivência possível.

Fico com a impressão de que, enquanto a organização do trabalho escolar continuar se esquivando de dispor dos recursos materiais em favor do desenvolvimento da atividade, se tornará cada vez mais difícil o reconhecimento da existência de prazer no trabalho. Entretanto, as situações constrangedoras não podem opacizar o que de saudável acontece nas relações de trabalho, como o contato entre os/as trabalhadores/as e aqueles para os/as quais oferecem o seu serviço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação nasceu de uma inquietação pessoal que encontrou eco e sentido através do conhecimento formalizado e organizado a que tive acesso, aos poucos, sobre as relações entre a saúde e trabalho dos/as professores/as, situadas no campo da Saúde do Trabalhador, a partir da perspectiva da ergonomia da atividade, ergologia e clínica da atividade.

Para que esta pesquisa se desenvolvesse foi necessário o surgimento em mim de uma retificação subjetiva. Afinal, antes desta pós-graduação eu estava praticamente convencida de que o que eu mais poderia falar acerca destes/as trabalhadores/as seria de sofrimento e resignação e bem pouco de prazer e transformação e que, além disso, a pesquisa acadêmica seria por si só útil se pudesse fazer um denunciamento das condições e organizações do trabalho não muito favoráveis ao trabalho escolar.

Entretanto, a partir do contato com trabalhadores/as professores/as bem como através de uma abordagem vitalista de saúde e de uma concepção de trabalho como atividade reinventada e não mera execução, descubro um discurso e/ou atividades no trabalho mais proativas e afirmadoras da vida, capazes de expressar que mesmo diante das adversidades e dificuldades no trabalho (materiais, de infra-estrutura ou de recursos humanos), este ainda consegue se estruturar como *vivível* por não ser obstacularizado na comunicação mantida com a clientela para a qual ele é voltado.

Os referenciais teórico-metodológico deste estudo permitem proceder à análise da atividade docente através do *curso da ação* e por meio de entrevistas em que, posteriormente, o/a trabalhador/a é convidado a refletir sobre o observado.

A troca de pontos de vista através do diálogo sobre o trabalho procura evidenciar a dimensão da discrepância entre o prescrito e o real da atividade e algumas das variabilidades inerentes a ela, como as que foram descritas ao longo destas páginas. Na metáfora de Daniellou, evidenciar os efeitos de *trama* e os de *urdidura*. No dizer de Schwartz, fazer a articulação entre *Registro 1 (R1)* e *Registro 2 (R2)*, considerando a atividade de trabalho sempre como algo singular, dificilmente transponível de uma situação para outra, uma vez que sempre se configura como única, isto é, situada.

Articular tais dimensões possibilita ter acesso à *atividade industriosa* que é o trabalho humano em sua íntima relação com a saúde e valorizá-lo, além de tornar este conhecimento útil ao/à trabalhado/a, capaz de enriquecer, ampliar ou reformular a sua

atividade. Ajudar a repensar até onde pode estar contribuindo para que tudo aquilo que causa constrangimentos no trabalho esteja sendo tão bem gerido a nível micro a ponto de invisibilizar as mudanças que deveriam ser tomadas no nível macro.

A ergologia apresenta a possibilidade de colocar em debate e em confronto as experiências de vida/trabalho, os conceitos sempre dotados de imperfeição e em situação de provisoriedade em relação às experiências reais, aspectos indispensáveis às tentativas de construção de algo coletivo a partir destes debates, como o que se processou, por exemplo, entre alguns/as professores/as da escola a respeito de terem ou não o direito de solicitar que o/a aluno/a se retire da sala de aula quando este está atrapalhando a atividade pelo motivo de desrespeitosa indisciplina (esta que não tem aqui uma conotação moralizadora).

O traço mais marcante da escola onde se desenvolveu a pesquisa é a forma maciça como os/as professores/as a caracterizam: como uma escola “boa” para se dar aula devido ao padrão de comportamento de seu alunado e “tranqüila”, onde se pode circular inclusive à noite, por seu entorno, sem medo, ainda que situada dentro de uma favela. Isto se deve ao fato de ser uma das poucas favelas da cidade que não tem disputa ou algum tipo de liderança de traficantes de drogas atuando no local, habitada por uma população eminentemente oriunda da região nordeste do Brasil (embora também saibamos da existência de tráfico de drogas e de violência nesta região do país) que se configura de uma tal maneira que impede que este tipo de delito nela se estabeleça. Não significa, no entanto, que lá a violência inexista, ela também aparece, mas de outras formas que fogem do escopo deste trabalho.

Nos depoimentos que colhi, conheci professores/as que mesmo morando distantes desta escola e já tendo oportunidade de pedir transferência para uma escola mais próxima de sua residência resistem a esta idéia com receio de, numa mudança, encontrarem uma situação diametralmente oposta à encontrada ali. Conheci também professoras que tendo duas matrículas no estado, decidiram acumular toda a sua carga horária na escola em questão, já que ali encontraram um ambiente de trabalho melhor: pouco conflituoso e por isso menos gerador de ansiedade, tensão e desgaste com os/as alunos/as.

Como foi citado na introdução da dissertação, segui as informações difusas que tinha sobre o trabalho de professoras nesta localidade e as pistas encontradas no livro intitulado *A Utopia da Comunidade* de Marcelo Burgos. Tais pistas me abriram caminho para investigar uma escola pública da favela.

A suspeita de que parti foi a de que o alunado serviria de sustentação ao pressuposto da pesquisa, o de que as interações com os/as alunos/as exerceriam uma importante influência na saúde do/a professor/a.

Os/as professores/as da escola pesquisada consideram-se, de certo modo, privilegiados/as, ou por ouvirem de outros/as colegas de profissão histórias de como pode ser difícil trabalhar em determinadas escolas ou por já terem experienciado, em outras situações, muita frustração e desgaste, atuando em outras escolas públicas ou particulares. Frustração, quando a sua atividade de trabalho foi por muitas vezes impedida devido aos inconvenientes da indisciplina e até falta de respeito, fazendo com que sentissem que o/a aluno/a ia à escola mais para “zoar” ou ter direito a um diploma no final do curso que pode ser obtido sem muito compromisso com o estudo. Desgaste, quando para poder dar a sua aula, o/a professor/a precisava aumentar a voz para fazer-se ouvir ou precisava repreender mais os/as alunos/as, enfim, se aborrecer, se angustiar por ter de adotar uma couraça que não é sua, por ter que se defender mostrando-se menos afetuoso do que se é, ou menos simpático para que não ser confundido com professor/a “*frouxo*”.

As boas interações, mantidas entre docentes e discentes na escola, aproximam significado e sentido do trabalho e, por isso, os/as professores/as ali podem falar um pouco mais de saúde do que de doença, mais de prazer do que de sofrimento.

O que realmente constatei foi que o trabalho na escola configurava-se como *vivível*. Esta confirmação foi trazida tanto pelos/as professores/as mais experientes da escola como pelos/as menos experientes a que tive acesso.

Mesmo reconhecendo que o trabalho como *vivível*, não somos impedidos de apontar o que vai mal no trabalho e deveria ser melhorado.

Se ao menos nesta escola as interações com os/as alunos/as podem ser apontadas como favorecedoras à saúde por não repercutirem de modo intensamente danoso no trabalho e na vida, os problemas que apresenta não diferem dos comumente encontrados em outras escolas da rede: salas pequenas para o número de alunos/as por turma que é de 40 alunos/as em média; carteiras escolares inadequadas e com pouco espaço de circulação entre elas; barulho do ventilador e ruído externo ou de outras salas que atrapalham a concentração; calor; entorno escolar insalubre devido ao lixo e valas de esgoto expostos; acesso à região dificultado (pela escassez e demora da circulação das linhas de ônibus embora esteja ganhando uma significativa melhora devido a proliferação de vans e kombis, modalidades de transporte alternativo); mudanças constantes das políticas públicas de

ensino; falta de um projeto de educação continuada para os/as docentes; diferenças extremas na escolarização dos/as alunos/as; baixos salários; dispersão da escola quanto à efetiva aplicação do projeto político pedagógico elaborado; continuação do uso quadro de giz (considerado retrógrado por ser provocador de alergias); carência de livros didáticos do ensino médio para que possam ser eventualmente usados pelos/as alunos/as, já que poucos os compram; falta de materiais, tais como bolas e rede para aulas de educação física e, por fim, a falta de especialistas na escola (ressentem-se da falta de psicólogos, fonoaudiólogos, professores de informática e assistentes sociais), ou seja, características da precarização generalizada na rede estadual de ensino.

Fatores que sobrecarregam o trabalho docente e que os/as professores/as tentam driblar recorrendo ao *uso de si* sem que muitas vezes percebam isto, só mesmo quando páram para pensar sobre sua atividade de trabalho.

Apesar de tudo, na escola em questão, o trabalho é *vivível*, graças ao modo como se dão as relações dos/as professores/as com o cliente-usuário, no caso, os/as estudantes e graças à margem de liberdade e de controle que conseguem ter em seu trabalho.

Num contexto macro em que muitas organizações escolares públicas encontram-se desacreditadas e enfrentam dificuldades diversas como as relacionadas à escassez de recursos para sua manutenção e funcionamento plenos, crise da autoridade docente e até violência, encontrar um *locus* escolar onde os/as professores/as reconhecem a existência de relações com o alunado não deterioradas e pouco conflituosas, revela-se como um importante fator que ainda consegue operar a favor da saúde.

Ainda assim, o que foi expresso como sendo “*bom*” e “*tranquilo*” no trabalho merece ser contextualizado pelo próprio quadro comparativo que os/as professores/as fizeram relacionando a outras escolas em que o trabalho é obstacularizado e dificultado devido ao padrão de comportamentos dos/as alunos/as.

O que esta dissertação buscou explorar foi o fato de que a escola pesquisada, longe de ser um oásis – já que um quadro de dificuldades materiais e estruturais é reconhecido pelos/as professores/as – na análise da atividade docente, a interação com o alunado é o elemento decisivo para o fluir do trabalho repercutindo positivamente sobre a saúde dos/as professores/as. Caminhou no sentido de incorporar os/as alunos/as na análise sobre a saúde dos/as professores/as.

Ao invés de simplesmente apontar a que riscos os/as professores/as podem estar expostos, procuramos dimensionar o que ainda pode ser produtor de saúde. Para isso foi

necessário captar e valorizar as inventividades surgidas no trabalho, ao que os/as trabalhadores/as recorrem para fazer face aos vazios prescritivos com que se deparam, donde emergem respostas genuínas e criativas produtoras de eficácias no trabalho e, conseqüentemente, de saúde e vida.

Durante os quatro meses que permaneci em campo, presenciei um constante *debate de normas* entre os/as docentes que vislumbram a possibilidade de melhoria na educação quando puderem ter voz ativa e interferir sobre as políticas macro que ditam sobre seu trabalho, porém enquanto isto não acontece, não estão inertes, pois conduzem eles/as mesmos/as os projetos que criam por conta própria a nível micro e que parecem ser bem sucedidos já que oxigenam seu trabalho dando-lhes um novo fôlego e, por acréscimo, a sua vida (já que o trabalho é parte de sua vida).

Além da discrepância existente entre o trabalho prescrito e o real, surge um incômodo quando parte essencial do prescrito – capaz de orientar e ajudar no desempenho da atividade real – não é minimamente cumprido. Exemplos disto foram citados quando descrevi a criação de dois projetos na escola, um aos moldes de uma *entidade coletiva relativamente pertinente* como o que foi descrito no relato sobre a integração ocorrida entre algumas professoras de diferentes disciplinas e o *uso de si por si* da professora de matemática que ensina xadrez aos/as seus/as alunos/as por considerar que esta prática traz benefícios ao aprendizado.

Além da prescrição não cumprida, existe também a possibilidade de deparar-se com o *vazio de normas* como o caso da professora que frente a um surto psicótico de um aluno não soube de início o que fazer e a quem recorrer.

Falar em saúde no trabalho do/a professor/a, implica levar em consideração muitas dimensões que escapam do controle direto destes/as. Neste âmbito, as questões envolvidas são complexas, híbridas, requerem soluções igualmente complexas já que articulam o micro e macro, molar e molecular.

Para tentar responder àquela professora – citada na página 70 – que ao sermos apresentadas e tendo recebido rápidas informações sobre a pesquisa, se dirige a mim com uma frase curiosamente provocativa “*e professor tem saúde?*”, pelo que pude constatar com os/as professores/as por meio das observações na análise da atividade, entrevistas e questionário, deixo esta dissertação como resposta.

Alguns meses depois, quase já no final do ano letivo de 2004, eu a reencontro na escola e ela me faz uma nova pergunta: “*E aí? Você já descobriu uma solução pra resolver os problemas de saúde dos professores?*”.

Cabe lembrar que esta professora não foi uma das colaboradoras diretas na pesquisa e deixaria mais uma vez para ela, esta dissertação como resposta, já que graças a seus colegas de trabalho pude me encaminhar para uma resposta, ao menos provisória, a de que a saúde é uma conquista do dia-a-dia e uma parte dela é possível com a reconstrução ou interferência pessoal e permanente no seu meio de trabalho. Ou conforme nos sinaliza Schwartz, saúde é chegar a um equilíbrio mais ou menos aceitável entre as próprias normas, oriundas de uma história própria; do coletivo relativamente pertinente e do coletivo social mais amplo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Basso IS. Significado e Sentido do Trabalho Docente. Caderno CEDES 1998; Campinas, 19 (44): 19-32.
2. Clot Y. *Clinique du Travail, clinique du réel. Journal des Psychologues.* 2001; p. 48-51.
3. Guimarães R, Tavares R, organizadores. Saúde e Sociedade no Brasil: anos 80. Rio de Janeiro: Relume Dumará; 1994.
4. Machado JH, Minayo-Gomez C. Acidentes de Trabalho: concepções e dados. In: Minayo MCS, organizadora. Os Muitos Brasis: saúde e população na década de 80. Rio de Janeiro: Abrasco; 1995. p. 117-42.
5. Minayo-Gomez C, Thedim-Costa S. A Construção do Campo da Saúde do Trabalhador: Percursos e Dilemas. Cad de Saúde Pública 1997; 13 (2): 21-32.
6. Almeida Filho N. Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. Ciência e Saúde Coletiva 1997; 2 (1/2): 5-20.
7. Brito JC. Saúde do Trabalhador: reflexões a partir da abordagem ergológica. In: Figueredo M, Athayde M, Brito J, Alvarez D, organizadores. Labirintos do Trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A; 2004; p. 91-114.
8. Lei 8080 de 19 de setembro de 1990. Lei Orgânica da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde.
9. Yanes L. *El trabajo como determinante de la salud. Salud de los Trabajadores* 2003; 11 (1): 21-42.

10. Oddone I, Marri S, Briante G, Chiatella M, Re A. Ambiente de Trabalho: A Luta dos Trabalhadores pela Saúde. São Paulo: Hucitec; 1986.
11. Brito J, Athayde M. Trabalho, Educação e Saúde: o ponto de vista enigmático da atividade. Revista Trabalho, Educação e Saúde 2003; 1(2): 239-265.
12. Laurell AC. Processo de Trabalho e Saúde. Rev Saúde em Debate nº 11. Rio de Janeiro: Ed. Muro; 1981. p. 8-22.
13. Brito J. Saúde da Mulher Trabalhadora: uma linha de pesquisa indispensável. In: Saúde, Trabalho e Modos Sexuados de Viver. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 1999; p. 11-31.
14. Laurell AC, Noriega M. Para o estudo da saúde na sua relação com o processo de produção. In Processo de Produção e Saúde: Trabalho e Desgaste Operário. São Paulo: Hucitec; 1989. p.99-119.
15. Neves MY. Trabalho Docente e Saúde Mental: a dor e a delícia de ser (tornar-se professora) [Tese de Doutorado]. Rio de Janeiro: IPUB, UFRJ; 1999.
16. Minayo-Gomez C, Barros E. Saúde e Trabalho e Processos de Subjetivação nas Escolas. Rev Psicologia: Reflexão e Crítica 2002; 15 (3): 649-663.
17. Sennet R. Deriva. In: A Corrosão do Caráter: Conseqüências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo. São Paulo: Record; 2000. p. 13-33.
18. Dallari SG. O Direito à Saúde. Rev Saúde Pública 1988; 22 (1): 57-63.
19. Canguilhem G. O Normal e o Patológico. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária; 1995.

20. Sandroni P. O que é mais-valia. São Paulo: Ed. Brasiliense (Coleção Primeiros Passos); 1982.
21. Fleury AC, Vargas N. Aspectos Conceituais da Organização do Trabalho: A obra de Taylor e a Administração Científica do Trabalho e A obra de Ford e a Linha de Montagem. In: A Organização do Trabalho. São Paulo: Atlas; 1983. p. 17-37.
22. Franco LAC. Capitalismo e Trabalho. In A Escola do Trabalho e o Trabalho da Escola (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). São Paulo: Editora Cortez; 1998 p. 7-35.
23. Antunes R. Fordismo, Toyotismo e Acumulação Flexível. In: Adeus ao Trabalho. São Paulo: Editora Cortez; 1995. p. 13-38.
24. Caponi S. A Saúde como abertura ao Risco. In: Czeresnia D, Freitas CM, organizadores. Promoção da Saúde – conceitos, reflexões e tendências. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2003. p. 55-77.
25. Dejours C. Por um novo conceito de saúde. Rev Brasileira de Saúde Ocupacional 1986; 54 (14): 7-11.
26. Athayde M. Gestão de Coletivos de Trabalho e Modernidade. Questões para a Engenharia de Produção. [Tese de Doutorado]. Rio de Janeiro: COPPE/UFRJ; 1996.
27. Dejours C. *Addendum* da Psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho. In: Lancman S, Sznalwar L, organizadores. Christophe Dejours: Da psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2004.
28. Lima MEA. A Psicopatologia do Trabalho: origens e desenvolvimentos recentes na França. Rev Psicologia Ciência e Profissão 1998; 18 (2):10-15

29. Dejours C, Abdoucheli, E, Jayet C. *Psicodinâmica do Trabalho: Contribuições da Escola Dejouriana à Análise da relação Prazer, Sofrimento e Trabalho*. São Paulo: Atlas; 1994.
30. Caponi S. *Georges Canguilhem y el estatuto epistemológico del concepto de salud*. Rev História, Ciência, Saúde 1997; 4 (2):287-307.
31. Cohn A, Marsiglia R. *Processo e Organização do Trabalho*. In: Rocha LE, organizadora. *Isto é Trabalho de Gente? Vida, doença e trabalho no Brasil*. São Paulo: Editora Vozes; 1993. p. 56-75.
32. Marx K. *O Processo de Trabalho e Valorização*. In: *O Capital*. Livro I, Rio de Janeiro: Abril Cultural; 1983.
33. Albornoz S. *O que é Trabalho*. São Paulo: Editora Brasiliense (Coleção Primeiros Passos); 2002.
34. Athayde MRC. *Trabalho e Psicologia: que relações?* In: Jacó-Vilela AM, Mancebo D, organizadoras. *Psicologia Social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: EDUERJ; 1999. p. 195-219.
35. Guérin F, Laville A, Daniellou, F, Duraffourg J, Kerguelen, A. *Compreender o Trabalho para Transformá-lo: a prática da ergonomia*. São Paulo: Edgard Blücher; 2001.
36. Leplat J, Hoc JM. *Tarea y actividad en análisis psicológico de situaciones*. In: *Ergonomía: conceptos y métodos*. Madrid: Editora Complutense; 1998. p.164-177.
37. Noulin M. *Ergonomie*. Toulouse, France: Octares Editions; 2002.
38. Vidal MC. *A Materialidade da Organização do Trabalho como Objeto da Intervenção*. In: Silva-Filho JF, Jardim S, organizadores. *A Danação do Trabalho*:

organização do trabalho e o sofrimento psíquico. Rio de Janeiro: Te Corá Editora; 1997. p. 89-138.

39. Vidal MC. Introdução à ergonomia: curso de especialização de ergonomia contemporânea do Rio de Janeiro da COPPE/UFRJ (apostila). Disponível: <http://www.gente.ufrj.br/ceserg/arquivos/erg001.pdf>. (acessado em 27/12/2004).

40. Montmollin M. *Ergonomías*. In: Castillo J, Villena J. *Ergonomías: conceptos y métodos*. Madrid: Editorial Complutense S A; 1998.

41. Daniellou F, coordenador. *A ergonomia em busca de seus princípios*. São Paulo: Edgard Blücher; 2004.

42. Alvarez D. *A temporalidade, a organização do trabalho e a avaliação da produção acadêmica: o caso do Instituto de Física da UFRJ* [Tese de Doutorado]. Rio de Janeiro: COPPE/UFRJ; 2000.

43. Funtowicz S, Ravetz J. Ciência pós-normal e comunidades ampliadas de pares face aos desafios ambientais. *Rev História, Ciência, Saúde* 1997; 4 (2):219-30.

44. Muniz HP. *A gestão do tempo de permanência do paciente de neurocirurgia no hospital universitário* [Tese de Doutorado]. Rio de Janeiro: COPPE/UFRJ; 2000.

45. Schwartz Y, Durrive L. *Trabalho e Ergologia*; 2005 (no prelo).

46. Silva E. *Trabalhadores/as de Escola e a Construção de uma 'Comunidade Ampliada de Pesquisa': a busca da promoção da saúde a partir dos locais de trabalho* [Tese de Doutorado]. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz; 2003.

47. Gomes L. *Trabalho Multifacetado de Professores/as: a saúde entre limites*. [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz; 2002.

48. Ramos MN. A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? São Paulo, Ed. Cortez; 2001.
49. Dejours C, Molinier P. O trabalho como enigma. In: Lancman S, Sznelwar L, organizadores. Christophe Dejours: Da psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2004.
50. Carvalho AI. Da Saúde Pública às Políticas Saudáveis – Saúde e Cidadania na Pós-Modernidade. *Ciência e Saúde Coletiva* 1 (1), 1996:104-21.
51. Abrahão JI, Pinho DLM. As transformações do trabalho e desafios teóricos metodológicos da ergonomia. *Rev Estudos de Psicologia (Natal)*; 2002.
52. Duarte N. As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas ilusões da assim chamada Sociedade do Conhecimento. In: *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?* Campinas, SP: Autores Associados (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo); 2003. p. 5-16.
53. Perrenoud P. Introdução: Novas competências profissionais para ensinar. In: *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 2000. p. 11-22.
54. Brito J, Barros ME, Neves MY, Athayde M. *Trabalhar na Escola? “Só inventando o Prazer”*. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA; 2001.
55. Aquino JG. A Indisciplina e a Escola Atual. *Rev da Faculdade de Educação da USP*, 1998. São Paulo; 24 (2): 181-204.
56. Nunes B. *O Sentido do Trabalho para Merendeiras e Serventes em Situação de Readaptação nas Escolas Públicas do Rio de Janeiro [Dissertação de Mestrado]*. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz; 2000.

57. Witter GP. Professor-Estresse: Análise de Produção Científica. Revista Psicologia Escolar e Educacional 2003; 7 (1). p. 33-46.
58. Revista Veja. Ed. Abril, edição 1904, ano 38 nº 19, 11 de maio de 2005.
59. Esteve JM. O Mal-Estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC; 1999.
60. Codo W. Educação: Carinho e Trabalho. Petrópolis: Vozes/Brasília, CNTE-Unb; 1999.
61. Barros ME. A escola, as transformações dos mundos do trabalho e o trabalho docente. In: Borges LH, Moulin MGB, Araújo MD, organizadores. Organização do Trabalho e Saúde: múltiplas relações. Vitória: EDUFES; 2001. p. 275-93.
62. Freud S. O Mal-Estar na Civilização. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores); 1978.
63. Lapo F, Bueno BO. O Abandono do Magistério: vínculos e rupturas com o trabalho docente. Rev Psicologia da USP 2002; 13 (2).
64. Messing K, Seifert A, Escalona E. *El minuto de 120 segundos: analizar la actividad de trabajo para prevenir problemas de salud mental en educadoras de escuelas primarias. Salud de los Trabajadores* 1997; 7 (2): 69-87.
65. Betancourt O, Palacios M. *Trabajo y salud en el Magisterio del Ecuador*. In: *Salud de los Trabajadores* 1999; 7 (2): 101-120.
66. Brito J, Athayde M, Neves MY, organizadores. Caderno de Textos: Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB; 2003.

67. Marchiori FM. “No Pulsar da Atividade”: uma análise do trabalho e da saúde dos professores numa escola municipal de Vitória/ES [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz; 2004.
68. Bonaldi C. Discutindo Saúde: uma experiência no sindicato dos trabalhadores em Educação Pública do Estado do Espírito Santo (SINDIUPES) [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz; 2004.
69. Hyppólito AO. Uma experiência de monitoramento em Saúde do Trabalhador em uma escola pública do estado do Rio de Janeiro [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz; 2004 .
70. Mascarello MRP. ‘Nos Fios de Ariadne’: uma cartografia da relação saúde-trabalho dos professores de uma escola da rede pública do estado do Espírito Santo. [Dissertação de Mestrado]. Vitória: UFES; 2004.
71. Burgos MB. A Utopia da Comunidade: Rio das Pedras, uma favela carioca. Rio de Janeiro: Editora PUC; 2002.
72. Oliveira DA, Gonçalves GBB, Melo SD, Fardin V, Mill D. Transformações na organização do trabalho docente e o sofrimento do professor. Disponível: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/depphul.htm> (acessado em 27/12/2004).
73. Nosella P. A Escola brasileira no final do século: um balanço. In: Frigotto G, organizador. Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século. Rio de Janeiro: Petrópolis/Vozes (Coleção Estudos Culturais em Educação); 1999. p. 166-216.
74. Houot, B. *Coeur du Prof.* Paris: Calmann-Levy; 1988.
75. <http://www.mec.gov.br>

76. Schwartz Y. Transmitir e ensinar: entre saberes acadêmicos e recriações de experiências. Como fazer com isso seu ofício de professor? In: Conferência-Debate do PAIEF, UNIRIO. Rio de Janeiro: 27 de agosto de 2004.
77. <http://www.escolasdepaz.com.br>
78. Jornal O Globo. Milícias de PMs expulsam tráfico. Rio de Janeiro: nº 26.158 p. 19-20; 20 de março de 2005.
79. Guattari F, Rolnik S. Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes; 1986.
80. Dejours C. A Loucura do Trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez-Oboré; 1992.

ANEXOS

Questionário de pesquisa sobre a relação trabalho/saúde:

1. Nome completo _____
2. Faixa etária
a) 25 a 29 b) 30 a 35 c) 36 a 40 d) 41 a 45 e) 46 a 50 f) 51 a 55 g) 56 a 60 h) 61 ou mais
3. Bairro onde mora _____
4. Estado civil _____
5. Tem filhos? _____ Quantos? _____ São seus dependentes ? _____
6. Há quanto tempo trabalha como professor/a? _____ Exerce ou já
exerceu outra profissão paralela? _____ Qual ? _____
7. Tempo de formado _____
8. Que matéria/as ensina ? _____
9. Há quanto tempo trabalha no colégio? _____
10. Em qual/is escola/s trabalha (se trabalha em outras escolas além deste colégio)?

11. Quantas aulas ministra diariamente (especificar os dias da semana e os turnos, inclusive as
aulas fora deste colégio, se houver) ?

12. Tipo de vínculo no colégio e nas demais escolas, se trabalha em outra/as.

13. Quais os sentimentos que tem vivenciado ultimamente em relação ao seu trabalho como
professor/a?

14. Já pensou ou pensa em mudar de profissão? Por quais motivos?

15. Quais as características do alunado do colégio? Como avalia seu relacionamento e interações com os alunos do colégio (especificar as diferenças e semelhanças caso atue em diferentes segmentos ou séries e escolas) ?

16. Enfrenta dificuldades no relacionamento com os alunos do colégio ou com os outros alunos das escolas em que trabalha (se trabalha em outras escolas)? De que tipo? Se enfrenta dificuldades, a quem recorre para solicitar ajuda?

17. Enfrenta dificuldades para ministrar suas aulas no colégio? De que tipo? (se materiais, excesso de barulho, dificuldades no relacionamento com outros professores, com a direção ou coordenação; espaço inadequado, falta de interesse do alunado, indisciplina ou outro fator).

18. O que você entende por “saúde”?

19. Você considera que o trabalho de professor influencia sobre sua saúde? De que maneira?

20. Qual dia da semana sente-se mais cansado?

21. Em algum momento de sua vida como professor já esteve de licença por motivo de saúde ou readaptado? Quando e por qual motivo ?

22. O trabalho interfere na sua vida doméstica? De que maneira?

23. Como se deu sua inserção no magistério?

24. Possui cursos de especialização, mestrado ou doutorado (especificar).

25. Na sua opinião, quais as maiores dificuldades do trabalho como professor?

26. Como considera a sua formação didático-pedagógica (se foi deficiente em que aspectos e o que faz para suprir quando se esbarra com as dificuldades).

27. Que tipos de exigências (físicas e psíquicas) o seu trabalho como professor requer?

28. Que tipos de estratégias utiliza, em sua aula, ou até mesmo fora dela, para conseguir a atenção e interesse dos alunos (citar se estabelece regras, prazos de entrega de trabalhos, se faz chamamento dos pais dos alunos na escola, até que ponto tolera ruídos e conversas de seus alunos no momento da aula etc).

29. Você considera que existe uma distância entre o seu trabalho prescrito (aquilo que está determinado para ser feito) e o trabalho real (aquilo que você realmente faz) como professor, ou seja, percebe que há a dimensão do imprevisível em seu trabalho? Quando e de que maneira?

30. Que tipo de idéias você poderia sugerir para a melhoria de seu trabalho e de sua saúde (tanto ao nível de reformas educacionais, mudanças na formação do professor, mudanças no *locus* escolar ou outras sugestões) ?

OBRIGADA POR RESPONDER E DEVOLVER ESTE QUESTIONÁRIO

Questionário para o núcleo de pessoal e coordenação da escola:

1. Ano de fundação da escola.
2. Número de professores que trabalham na escola (por segmento).
3. Número de funcionários de apoio.
4. Número de alunos.
5. Quadro funcional dos trabalhadores com suas respectivas atribuições.
6. Número de orientadores ou coordenadores e funções desempenhadas.
7. Número de profissionais de licença ou readaptado.
8. Existe carência de algum profissional ou funcionário na escola?
9. Projetos existentes na escola.
10. Como caracteriza o alunado atendido na escola (por cada segmento).
11. Quais os problemas mais freqüentes enfrentados pela escola?
12. Como considera os relacionamentos existentes na escola entre professores/alunos, alunos/alunos/, professores/direção, professores/coordenação e professores/demais funcionários.