



Ministério da Saúde

**FIOCRUZ**  
**Fundação Oswaldo Cruz**



ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA  
SERGIO AROUCA  
ENSP

Amanda Ornela Hyppolito

**Singularidades do trabalho em uma escola pública municipal de educação integral:**  
uma pesquisa-intervenção sobre saúde e trabalho das protagonistas das atividades

Rio de Janeiro

2018

Amanda Ornela Hyppolito

**Singularidades do trabalho em uma escola pública municipal de educação integral:**  
uma pesquisa-intervenção sobre saúde e trabalho das protagonistas das atividades

Tese Apresentada ao Programa de Pós-graduação em Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Saúde Pública.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra Jussara Cruz de Brito  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra Mary Yale Neves  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra Letícia P. Masson

Rio de Janeiro

2018

Catálogo na fonte  
Fundação Oswaldo Cruz  
Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde  
Biblioteca de Saúde Pública

H998s Hyppolito, Amanda Ornela.  
Singularidades do trabalho em uma escola pública municipal de educação integral: uma pesquisa-intervenção sobre saúde e trabalho das protagonistas das atividades / Amanda Ornela Hyppolito. -- 2018.  
249 f. : il. color.

Orientadora: Jussara Cruz de Brito.  
Coorientadoras: Mary Yale Neves e Letícia P. Masson.  
Tese (doutorado) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2018.

1. Saúde do Trabalhador. 2. Saúde. 3. Trabalhadores.  
4. Mulheres. 5. Educação. 6. Jornada de Trabalho.  
7. Trabalhadoras da Educação. 8. Docentes. I. Título.

CDD – 22.ed. – 363.11

Amanda Ornela Hyppolito

**Singularidades do trabalho em uma escola pública municipal de educação integral:**

uma pesquisa-intervenção sobre saúde e trabalho das protagonistas das atividades

Tese Apresentada ao Programa de Pós-graduação em Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, na Fundação Oswaldo Cruz, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Saúde Pública.

Aprovada em: 29/05/2018

Banca Examinadora

Prof. Dr. Hélder Pordeus Muniz  
Universidade Federal Fluminense – Instituto de Psicologia

Prof. Dr. Milton Raimundo Cidreira de Athayde  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Instituto de Psicologia

Prof.<sup>a</sup> Dra. Kátia Reis de Souza  
Fundação Oswaldo Cruz – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca

Prof.<sup>a</sup> Dra. Simone Santos Oliveira  
Fundação Oswaldo Cruz – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca

Prof.<sup>a</sup> Dra. Jussara Cruz de Brito (Orientadora)  
Fundação Oswaldo Cruz – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca

Prof. Dra. Mary Yale R. Neves (Coorientadora)  
Universidade Federal Fluminense – Instituto de Psicologia

Prof.<sup>a</sup> Dra. Letícia Pessoa Masson (Coorientadora)  
Fundação Oswaldo Cruz – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca

Rio de Janeiro

2018

A todas as trabalhadoras-educadoras de escolas.

## AGRADECIMENTOS

Às minhas orientadoras pelos encontros em verdadeira humildade epistemológica e pelo privilégio de aprender e conviver não só academicamente, mas em laços de amizade. Jussara Brito, querida orientadora e professora ao longo de toda minha jornada em pesquisa. Obrigada pela compreensão, paciência e acolhida neste tempo devir de sua vida. Mary Yale, por sua força, determinação e fé por sempre procurar algo de positivo nos erros do caminho. Obrigada por abrir sua porta e me permitir estar em meio a sua família. À Letícia Masson, pelas longas conversas em além-mar, que em meio tantos trabalhos nunca me privou de um diálogo esclarecedor e reconfortante.

Aos alunos do grupo de pesquisa da UFF, Gisele, Estela, Fernanda, Cassiane, Maryanna, Diogo, Monica, Jaqueline e Juliana que comigo compartilharam idas a campo e diálogos profícuos - esse trabalho é nosso.

Minha gratidão ao departamento de Saúde e Sociedade do Instituto de Saúde Coletiva da UFF, em especial a Marcos Moreira, Gabriela, Moema, Elizabeth. A Tania, que com sua amizade, incentivo e apoio foi fundamental para efetivação deste trabalho.

A toda minha família pela ajuda e palavras de encorajamento. Gleicione, meu marido, pelo apoio incondicional e a meus filhos Vítor e Arthur, pela compreensão das ausências e respeito aos momentos de ideia.

Por fim, agradeço as trabalhadoras que conosco realizaram este projeto apostando em outras formas de viver a escola.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. “Por isso aprendemos sempre”.

(Freire, 1989)

## RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar, sob o ponto de vista da atividade, a relação entre o trabalho e a saúde das trabalhadoras de uma escola pública municipal de educação integral de Niterói/RJ, construindo simultaneamente uma Comunidade Ampliada de Pesquisa e Intervenção (CAPI). Os procedimentos metodológicos adotados nessa pesquisa-intervenção foram: ‘visitas’ à escola, observações do trabalho, conversas dialógicas com as trabalhadoras, uso do Questionário Saúde e Trabalho em Atividades de Serviço (QSATS) e Encontros sobre o Trabalho (EST). Constatou-se que o trabalho nesta escola é marcado por relações sociais de gênero e de classe, existindo distintos tipos de vínculos empregatícios (regime estatutário, trabalhadoras com contratos temporários e terceirizadas) e diversas situações de sobrecarga de trabalho. Compreende-se que a essas dimensões estão associadas questões específicas relativas a diferentes dinâmicas do processo saúde-doença, porém foram detectadas formas de sofrimento patógeno e adoecimento que são comuns ao conjunto de trabalhadoras e que provavelmente são vinculadas a aspectos transversais ao trabalho nessa escola, tais como: dores de cabeça, nas costas e no estômago; desânimo e fadiga geral; ansiedade e irritabilidade; problemas musculares e de articulações. Contudo, as trabalhadoras elaboram estratégias originais e criativas para lidar com as variabilidades no/do trabalho e preservar a saúde. A necessidade de “sair para respirar” e poder retornar às atividades, além de diferenciadas formas de cooperação entre trabalhadoras de segmentos distintos foram defesas e estratégias de regulação do trabalho comuns evidenciadas ao longo da pesquisa. A educação integral implantada gera um quadro de maior complexidade, ampliando as funções e/ou as jornadas de trabalho. O cuidado com as crianças se configura como um elemento de destaque na produção de sentido do trabalho de educar, um valor comum, contribuindo para a construção de um coletivo de trabalho ampliado envolvendo todas as trabalhadoras-educadoras. Considera-se que essa modalidade de pesquisa-intervenção, compartilhada e dialógica, possibilitou espaços de discussão sobre o trabalho - com destaque para os Encontros - apontando caminhos para a construção de uma CAPI. Tal experimentação contribuiu para que as trabalhadoras ampliassem seu olhar e se tornassem mais potentes para a construção coletiva de ações afirmadoras de vida e saúde no trabalho.

Palavras-chave: Saúde do trabalhador; saúde; trabalhadoras da educação; coletivo de trabalho, comunidade ampliada de pesquisa e intervenção (CAPI).



## ABSTRACT

This study aimed to analyze, guided from the work activity, the relationship between the work and the health of the female workers of a municipal public school of integral education in Niterói/RJ, building an Expanded Community of Research and Intervention (CAPI) simultaneously. The methodological procedures adopted were: school visits, job observations, dialogues with the workers, application of the Health Questionnaire and Work in Service Activities (QSATS) and Work Meetings (EST). It was found that the work in this school is marked by the social relations of gender and class; there are different types of employment relationships (statutory regime, workers with temporary contracts and outsourced) and various situations of work overload. These dimensions are associated with specific issues related to the dynamics of the health-disease process. Forms of pathogenic suffering patógeno and illness that are common to the group of workers and are probably linked to aspects that are transversal to the work in this school, such as: pain head, back and stomach; discouragement and general fatigue; anxiety and irritability; muscle and joint problems (mainly reported among cooks and general service aides) were detect. However, women workers develop unique and creative strategies to deal with variability and preserve health. The need to "go out to breathe" and be able to return to the activity and the different forms of cooperation established among workers from different segments were defenses and common labor regulation strategies evidenced throughout the research. The integral education implanted in the school generates a complex picture, enlarging the functions and the working days of all. Child care is seen as a common value and a prominent element in the production of a sense of the work of educating, contributing significantly to the construction of an expanded work group involving all the schoolgirl workers. This modality of research-intervention shared and dialogical, made it possible to create favorable spaces for discussions about work, with emphasis on the Meetings, pointing out the ways of building an CAPI. Such experimentation contributed to the women workers to broaden their gaze and become more potent for the collective construction of affirmative actions of life and health in work.

**Keywords:** Worker's health; education workers, health, collective work, expanded community of research and intervention (CAPI)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>PARTE I – BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS</b>	
<b>1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	22
1.1 A CONCEPÇÃO DE SAÚDE QUE NOS MOVE .....	22
1.2 A ERGONOMIA DA ATIVIDADE .....	25
1.2.1 <b>Trabalho prescrito x trabalho real</b> .....	27
1.2.2 <b>As variabilidades nas situações de trabalho</b> .....	28
1.2.3 <b>Aspectos coletivos do trabalho</b> .....	29
1.2.3 A PSICODINÂMICA DO TRABALHO .....	30
1.3.1 <b>Sufrimento no trabalho e construção de defesas</b> .....	33
1.3.2 <b>Coletivos de trabalho e regras de ofício</b> .....	35
1.3.3 <b>Mobilização subjetiva e trabalho</b> .....	36
1.4 O MOVIMENTO OPERÁRIO ITALIANO (MOI) .....	38
1.5 A ERGOLOGIA .....	41
1.5.1 <b>A atividade de trabalho</b> .....	42
1.5.2 <b>Trabalhar é gerir</b> .....	45
1.5.3 <b>Dimensão coletiva da atividade</b> .....	47
<b>2 MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA</b> .....	50
2.1 ETAPAS DA PESQUISA .....	53
2.1.1 <b>Busca bibliográfica e análise documental</b> .....	54
2.1.2 <b>As “visitas” à escola</b> .....	56
2.1.3 <b>Observações das atividades de trabalho</b> .....	57
2.1.4 <b>Conversas dialógicas com as trabalhadoras</b> .....	58
2.1.5 <b>Questionário Saúde e Trabalho em Atividades de Serviço – QSATS</b> ....	60
2.1.6 <b>Encontros sobre o Trabalho (EST)</b> .....	64
2.1.6.1 Encontros com os diferentes segmentos de trabalhadoras da escola .....	67
2.1.6.2 Um grande Encontro: viver coletivamente a escola .....	71
2.2 ANÁLISE DOS MATERIAIS PRODUZIDOS E MEIOS DE VALIDAÇÃO .....	75

## PARTE II – A SAÚDE E TRABALHO NA ESCOLA: ACHADOS DE PESQUISA

3	<b>PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES AO CAMPO DE PESQUISA</b> .....	78
3.1	A PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DA RELAÇÃO SAÚDE E TRABALHO DAS TRABALHADORAS DA EDUCAÇÃO (2006 – 2015) .....	80
3.2	O MUNICÍPIO DE NITERÓI E A EDUCAÇÃO PÚBLICA .....	85
3.3	A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E SUA IMPLANTAÇÃO EM NITERÓI .....	88
3.3.1	<b>Trajectoria histórica e aspectos legais</b> .....	89
3.3.2	<b>Caminhos da educação integral em Niterói</b> .....	95
3.4	A ESCOLA E SEU ESPAÇO .....	97
3.5	O TRABALHO EM UMA ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL E SEUS TEMPOS .....	101
3.6	TRANSVERSALIDADE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO TRABALHO EM ESCOLAS .....	107
4	<b>TRABALHO E SAÚDE DAS PROFESSORAS DO PRIMEIRO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	110
4.1	ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DAS PROFESSORAS .....	110
4.1.1	<b>Os diferentes vínculos e as jornadas docentes na escola</b> .....	113
4.2	DAS NORMAS ANTECEDENTES ÀS RENORMATIZAÇÕES .....	116
4.2.1	<b>Especificidades presentes nas atividades das professoras de apoio</b> .....	121
4.3	AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS .....	124
4.4	RISCOS À SAÚDE DO TRABALHO DOCENTE .....	127
4.5	PROCESSOS DE ADOECIMENTO NO TRABALHO .....	131
4.6	A BUSCA PELA SAÚDE NO COTIDIANO DE TRABALHO .....	135
5	<b>ATIVIDADES DE TRABALHO E A SAÚDE DE COZINHEIRAS ESCOLARES</b> .....	139
5.1	SOBRE AS TRABALHADORAS .....	139
5.2	AS ANTECIPAÇÕES À ATIVIDADE DE TRABALHO .....	140

5.3	A ENGENHOSIDADE INVISÍVEL DAS TRABALHADORAS .....	146
5.4	AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS.....	150
5.5	MODOS DE LIDAR COM O ADOECIMENTO E O MEIO ADVERSO: AUTOMEDICAÇÃO E IMPROVISAÇÕES .....	153
6	<b>A RELAÇÃO SAÚDE E TRABALHO DE AUXILIARES DE SERVIÇOS GERAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA .....</b>	160
6.1	CARACTERIZAÇÃO DAS AUXILIARES DE SERVIÇOS GERAIS.....	160
6.1.1	<b>Como as garis se tornam auxiliares de serviços gerais: a terceirização do trabalho nas escolas públicas de Niterói .....</b>	161
6.2	AS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO ..	166
6.2.1	<b>O que pode ser antecipado – registro um .....</b>	168
6.3	AS ATIVIDADES DE TRABALHO E SUAS COMPLEXIDADES – <b>registro dois .....</b>	170
6.4	AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS.....	173
6.5	QUANDO O TRABALHO REPRESENTA UM RISCO À SAÚDE .....	175
6.6	PROCESSOS DE ADOECIMENTO NO TRABALHO .....	178
6.7	AÇÕES AFIRMADORAS DE SAÚDE E VIDA NO TRABALHO .....	180
7	<b>TRABALHO E SAÚDE DE ZELADORES E TRABALHADORAS VINCULADAS À ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR .....</b>	182
7.1	A RELAÇÃO SAÚDE E TRABALHO DOS ZELADORES ESCOLARES .....	182
7.1.1	<b>As normas antecedentes do trabalho de zeladoria de uma escola .....</b>	183
7.1.2	<b>As atividades de trabalho de zelador escolar e suas renormatizações ...</b>	185
7.1.3	<b>As relações que estabelecem com as diversas trabalhadoras da escola .</b>	188
7.1.4	<b>Principais queixas, comprometimento à saúde e estratégias de enfren- tamento: .....</b>	189
7.2	AS TRABALHADORAS VINCULADAS À ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR .....	192
7.2.1	<b>Caracterização das trabalhadoras .....</b>	192
7.2.2	<b>Sobre a antecipação de suas atividades de trabalho .....</b>	195
7.2.3	<b>As atividades das trabalhadoras vinculadas à administração escolar ..</b>	198

7.2.4	<b>As relações intersubjetivas .....</b>	200
7.2.5	<b>Sinais de sofrimento patógeno e/ou adoecimento no trabalho e estratégias de regulação e defesa .....</b>	201
8	<b>RELAÇÃO TRABALHO-SAÚDE NA ESCOLA: SOFRIMENTO PATÓGENO, PROCESSOS DE ADOECIMENTO COMUNS E RENORMATIZAÇÕES COLETIVAS PARA TRANSFORMAR A ATIVIDADE EM FONTE DE PRAZER .....</b>	205
8.1	<b>Vivências de sofrimento patógeno e/ou adoecimento no trabalho .....</b>	206
8.2	<b>O sentido do trabalho na escola e a dinâmica do reconhecimento .....</b>	211
8.3	<b>O trabalho coletivo na escola .....</b>	218
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	223
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	228
	<b>APÊNDICE: SOBRE O QUESTIONÁRIO SAÚDE E TRABALHO EM ATIVIDADES DE SERVIÇO – QSATS .....</b>	247

## INTRODUÇÃO

---

O tema desta Tese de Doutorado é a relação trabalho e saúde das trabalhadoras de educação<sup>1</sup>, especificamente daquelas cujas atividades se desenvolvem nas escolas públicas. As questões de estudo foram delineadas em consonância com o campo da Saúde do Trabalhador, em interlocução com as Clínicas do Trabalho. Dessa forma, não procuramos somente relacionar a ocorrência de doenças específicas à exposição de determinados riscos, assim como não nos restringimos às formas de adoecimento e acidentes gerados pelo trabalho. Antes, nos propusemos a apreender os movimentos que as trabalhadoras fazem para se defender e criar, na medida do possível, novas práticas produtoras de saúde no trabalho (CANGUILHEM, 2009; DEJOURS, 2000).

A reestruturação produtiva, a ascensão do neoliberalismo e a reconfiguração do papel do Estado diante da globalização da economia influenciaram de modo significativo o campo da educação (GENTILI et al., 2007; PAPARELLI, 2009; FRIGOTTO, 2017). Assim, compreendemos que o trabalho nas escolas públicas brasileiras e as implicações sobre a saúde das trabalhadoras não estão imunes às transformações que se operam no mundo do trabalho atualmente. As tendências, os dilemas e as inovações tecnológicas constituem fatores que influenciam sobremaneira o trabalho.

O trabalho em educação apresenta uma fascinante complexidade. Há uma diversidade de contextos (federal, estadual e municipal) que gera realidades variadas (redes de ensino, estruturas arquitetônicas diferenciadas das escolas, gestões administrativas distintas), diferentes localizações geográficas das escolas – rurais, urbanas, umas mais periféricas, outras mais centrais. Além de existir também uma pluralidade de sujeitos: diretoras, pais, alunos, professoras, auxiliares de serviços gerais ou serventes, merendeiras, vigias, bem com a própria comunidade onde a escola está inserida. São aspectos que desenham um verdadeiro mosaico da rede pública de ensino no país, conformando situações distintas, singulares, que influenciam fortemente a relação trabalho-saúde das trabalhadoras de educação.

Evidenciamos, de forma geral, um cenário da escola pública brasileira com diversos aspectos que potencializam possíveis processos de adoecimento dos que nela trabalham:

---

<sup>1</sup> Adotamos, conforme sinalizado por Neves (1999), a referência ao contingente de trabalhadores e trabalhadoras do ensino fundamental sempre no feminino, independentemente da regra gramatical (que se constitui ela mesma em uma produção social), devido ao fato de sua composição ser majoritariamente de mulheres. Dessa forma, procuramos tornar visível desde já a divisão sexual do trabalho que é operada histórica e socialmente.

baixos salários; precarização de vínculos empregatícios; relações hierarquizadas; não reconhecimento do trabalho; desprestígio e desvalorização social; tempo reduzido para pausas e descanso; condições de trabalho inadequadas; carência de recursos materiais; sobrecarga de trabalho, dentre outros (BRITO et al., 2001a; NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2006; GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006; BARROS; LOUSADA, 2007; CARVALHO; ARAÚJO, 2009; RIBEIRO; NEVES, 2009; BRANCO et al., 2011; MANGO et al., 2012; KARMANN; LANCMAN, 2013; SILVA; MELO; VASCONCELOS, 2014).

Este cenário justifica uma série de pesquisas sobre trabalho e saúde de trabalhadores e trabalhadoras de educação, como os estudos desenvolvidos por Carvalho e colaboradores (2009) sobre as condições de saúde e trabalho de professores e professoras de escolas da Bahia, que evidenciaram elevadas prevalências das queixas de dor de garganta, rouquidão, perda temporária da voz e diagnóstico médico referido de calo nas cordas vocais. Esses estudos também mostraram que o adoecimento psíquico constitui um problema de significativa relevância entre docentes, com referências de cansaço mental e nervosismo, corroborados pelo trabalho de Gasparini, Barreto e Assunção (2006) que estudaram a prevalência de transtornos mentais em associação com as características do trabalho com 751 professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Os transtornos mentais foram significativamente associados à experiência com a violência e piores condições ambientais e organizacionais do trabalho, bem como a margem de autonomia reduzida, de criatividade e tempo no preparo das aulas.

Neves e Seligman-Silva (2006), ao investigarem as vivências de sofrimento psíquico e prazer das professoras do ensino fundamental do Município de João Pessoa-PB, apontaram para a presença significativa de mal-estar vivenciado pelas professoras, nos sinais generalizados de sofrimento, esgotamento, ansiedade, depressão e fadiga no trabalho. A investigação levantou determinados fatores que, na maioria dos casos, potencializam o sofrimento das professoras: as relações hierárquicas, a longa e exaustiva jornada de trabalho, a dificuldade de operar o “controle-de-turma”, o crescente rebaixamento salarial e, principalmente, a progressiva desqualificação e o não reconhecimento social de seu trabalho. A maior fonte de prazer diz respeito à relação que essas professoras têm com seus alunos. Identificaram-se também algumas formas pelas quais elas conseguem enfrentar as dificuldades presentes em seu cotidiano de trabalho, tornando-o, em muitos casos, psiquicamente estruturante.

Silva e Cunha (2017), em estudo qualitativo com professores de ensino básico,

demonstraram que estes enfrentam uma rotina pesada de trabalho, o que desencadeia cansaço, alimentação em horários irregulares, trabalho após o expediente, falta de momentos de lazer e sintomas como dores de cabeça e no corpo. Apesar disso, os professores relatam se sentirem realizados na profissão e buscam maneiras de contornar tais adversidades. Apenas uma professora participante dessa pesquisa relatou adoecimento ao longo de seus anos de trabalho, precisando se afastar temporariamente. As experiências de trabalho dos participantes deste estudo indicaram prejuízos em sua qualidade de vida, mas não indicaram indícios significativos de esgotamento profissional.

Ao se debruçarem sobre distintos segmentos de trabalhadores da escola, Brito e colaboradores (2001) realizaram um estudo epidemiológico das readaptações profissionais no estado do Rio de Janeiro, um indicador do quadro saúde-doença de merendeiras, serventes e também professores. Verificaram que as principais clínicas que motivaram as readaptações de serventes e merendeiras foram cardiologia, ortopedia, reumatologia e clínica médica, enquanto os professores foram readaptados especialmente pela psiquiatria, cardiologia, otorrinolaringologia e ortopedia. Os autores destacaram que o aparecimento de doenças nas merendeiras após apenas cinco anos de trabalho configura-se como um sinal de alerta, principalmente as associadas a clínicas como ortopedia (para merendeiras e serventes) e otorrinolaringologia (para professores) (BRITO et al., 2001a).

Neves, Hyppolito e Pereira (2017) estudaram o perfil de adoecimento de auxiliares de serviços gerais e merendeiras de escolas públicas do município de Niterói-RJ, a partir de dados oriundos das concessões de licenças médicas no período de 2012 a 2013. Constataram que foram concedidas 173 licenças a 59 auxiliares de serviços gerais (prevalência de 32%). Entre merendeiras foram 1147 licenças para 282 diferentes trabalhadoras, ou seja, uma prevalência de 50% no mesmo período. As principais clínicas que motivaram as licenças das auxiliares foram neurologia (17,5%), psiquiatria (12,5%) e cardiologia (10%). No grupo das merendeiras, as principais clínicas que justificaram as concessões de licenças foram ortopedia (21,6%), neurologia (18,4%) e psiquiatria (8,2%). Já Takahashi (2010) procurou identificar os fatores de risco presentes na organização do processo de trabalho de merendeiras, por intermédio do método de Análise Ergonômica do Trabalho (AET) e verificou que a intensificação do trabalho decorrente de mudanças quantitativas e qualitativas da merenda escolar no Brasil, sem o devido aporte do efetivo e a melhoria das condições operacionais, gerou uma grande sobrecarga para as trabalhadoras.

Entendemos que a compreensão deste quadro exige análises criteriosas, que levem em conta o processo e as relações de trabalho e, de forma mais especial, a atividade de



trabalho. Schwartz (2011) sustenta que o trabalho é ao mesmo tempo uma evidência viva e uma noção que escapa a toda definição simples e unívoca. É sem dúvida nesse ‘e’ que une ‘o trabalho’ e ‘os homens’ que repousa a fonte do seu caráter enigmático, gerador de paradoxos. Dessa forma, faz-se necessário captar as relações entre saúde e trabalho mediante um tipo de análise que considere a situação de trabalho em sua dinâmica, em seu movimento, em seu curso.

Meu contato com a realidade do mundo do trabalho em escolas públicas teve início ainda no curso de graduação em enfermagem da Universidade Federal Fluminense (UFF), por intermédio de estágio extracurricular, em 1999. No Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana (CESTEH), da Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP), vinculada à Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), iniciou-se, no final da década de 90, uma pesquisa-intervenção com os profissionais de educação, a partir de uma demanda da representação sindical da categoria no Rio de Janeiro. Assim, constituiu-se um grupo de pesquisa interinstitucional (CESTEH/ENSP, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e Sindicato Estadual de Profissionais de Educação – SEPE/ RJ), no qual me inseri, para estudar e intervir nas condições e as formas de organização do trabalho nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro e a sua relação com o quadro de saúde/doença destas profissionais, na perspectiva de transformá-las (BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2011; NEVES et al., 2006, 2000; SOUZA, 2009).

Em 2000, teve início o “Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas”. Este visava estabelecer um espaço de debate entre conceito e experiência a partir de um regime diferente de produção de saberes. Sua base foi o compartilhamento de conhecimentos a partir da construção de uma Comunidade Ampliada de Pesquisa e Intervenção (CAPI)<sup>2</sup>, metodologia participativa em que as trabalhadoras tinham papel ativo na produção e socialização do conhecimento (BRITO; ATHAYDE, 2003; NEVES, 2015).

Minha participação nessas experimentações se deu no período de 1999 a 2000, como bolsista de iniciação científica (PIBIC/CNPQ) e, posteriormente, em 2001 e 2002 como pós-graduanda no Mestrado Acadêmico da Escola Nacional de Saúde Pública – ENSP/FIOCRUZ (HYPPOLITO, 2003).

---

<sup>2</sup> “Comunidade Ampliada de Pesquisa (CAP) foi a primeira denominação sugerida por Jussara Brito e Milton Athayde (2003). Em texto mais recente (ATHAYDE, ZAMBRONI DESOUZA; BRITO, 2014), os autores propuseram uma atualização desta denominação para Comunidade Ampliada de Pesquisa e Intervenção (CAPI), sinalizando, na própria nomenclatura, a dimensão da intervenção, já afirmada anteriormente na prática. Reiterou-se a utilização do vocábulo comunidade como tributário de iniciativas importantes na tradição da Educação Popular no cenário brasileiro, cujas experiências afirmaram a importância do diálogo entre o conhecimento científico e os saberes das camadas populares” (NEVES et al., 2015, p. 68).

No Mestrado em Saúde Pública desenvolvemos uma proposta de monitoramento participativo das condições de trabalho e saúde em uma escola pública municipal em Barra Mansa/RJ. Por um período aproximado de seis meses realizamos o acompanhamento e, posteriormente, analisamos a experiência quanto à natureza dos achados e sua potencialidade para a promoção da saúde. Nosso objetivo foi, portanto, construir um método participativo de monitoramento em saúde a partir do local de trabalho, em uma perspectiva situada, ou seja, privilegiando as situações singulares produzidas na atividade de trabalho. Duas ‘trabalhadoras-observadoras’, professoras da escola, foram referências para este estudo-intervenção. A participação das mesmas foi fator deflagrador de um conjunto de questões que normalmente ficariam escondidas, permitindo o reconhecimento dos processos de adoecimento no trabalho como fenômeno coletivo e mobilizando-as para a criação de estratégias de coleta de informações e divulgação do monitoramento, como o “caderninho da saúde” e o “mural<sup>3</sup>” (HYPPOLITO, 2003).

Ao longo dos anos, atuando como enfermeira assistencial (em atenção primária e hospitalar) e, posteriormente, em 2007, como docente do departamento de Saúde e Sociedade, do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal Fluminense (MSS/ISC/UFF), as questões relativas ao universo de trabalho sempre estiveram presentes. Como enfermeira nos encontros da categoria, participação sindical e representação junto aos conselhos municipais de saúde. Como docente, na perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, discutimos essas temáticas com os alunos em sala de aula, nos campos de ensino teórico-prático, mas, principalmente, desde 2012, participando de pesquisas e intervenções vinculadas ao projeto integrado “Saúde e trabalho nas escolas públicas, experiências de formação, pesquisa e intervenção” (NEVES, 2011), coordenado pela professora Mary Yale Neves (Psicologia/UFF), que se apresenta ele mesmo como um desdobramento do “Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas” (BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2011a).

Este projeto integrado conta com a participação de alunos de pós-graduação e graduação (bolsistas PIBIC e FAPERJ), principalmente da Psicologia, onde realizamos, ao longo destes anos, uma experimentação de investigação, formação e intervenção em

---

<sup>3</sup> As “trabalhadoras observadoras” criaram um novo dispositivo de acompanhamento, similar ao dispositivo já usado pelo próprio Modelo Operário Italiano de luta pela saúde, por ele chamado cadernetas de saúde (Oddone *et al.*, 1986). Elas utilizaram-se do “caderninho do monitoramento”, nele escrevendo as questões, relatos e queixas acerca de problemas presentes no/do cotidiano da escola, sempre o deixando disponível em ambiente de circulação de todas trabalhadoras. A proposta surgiu por iniciativa delas para abarcar informações em diferentes turnos. O mural foi um espaço no pátio da escola onde divulgávamos temáticas sobre saúde e trabalho na escola, anteriormente discutidas com as trabalhadoras e trocadas quinzenalmente, como forma de mobilizar toda a escola acerca da pesquisa (HYPPOLITO, 2003).

escolas públicas no município de Niterói-RJ. Iniciamos com um projeto de pesquisa-intervenção em uma escola pública estadual neste município por um período de três anos e, atualmente, desenvolvemos projetos de pesquisa-formação-intervenção, dentre eles, este projeto de pesquisa de doutoramento, com trabalhadoras de uma escola de educação integral (em tempo integral) da rede municipal de ensino, que tem como foco o Ensino Fundamental I<sup>4</sup>.

As experiências vividas ao longo desses anos geraram diversas indagações, que se refletem nas questões norteadoras desta tese de doutorado:

- Quais as formas de sofrimento patógeno e/ou processos de adoecimento das trabalhadoras nas escolas públicas relacionadas às situações de trabalho?
- Que movimentos e estratégias essas trabalhadoras desenvolvem para enfrentar tais situações em prol de sua saúde?
- Que possibilidades de vida e saúde estão contidas nas situações reais de trabalho na escola?

Assim, pautada por tais questões, escolhemos como campo empírico de nosso estudo a escola de educação integral acima referida. Por ser considerada uma proposta piloto de educação integral para o ensino fundamental no município de Niterói-RJ, esta escola apresentava, de antemão, algumas diferenças em relação ao cenário, em geral, de condições precárias de ensino e trabalho que assolam a maioria das escolas públicas brasileiras, conforme apontado em diversos estudos (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; OLIVEIRA; NEVES, 2009; BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2011).

O aumento do tempo de permanência dos alunos nos parecia demandar uma resignificação social do papel da escola, trazendo implicações para todos os envolvidos no processo (alunos e trabalhadoras), configurando exigências novas para as trabalhadoras da escola e ainda uma complexidade específica para as atividades de trabalho. Dessa forma, esse cenário diferenciado suscitou em nós novas questões acerca da relação saúde e trabalho na escola (de educação integral), o que nos parece atestar a originalidade e especificidade deste estudo. Nossa intenção ao desenvolver esta pesquisa-intervenção em uma escola de educação integral foi contribuir com o enriquecimento do debate acerca da relação entre o trabalho e a saúde das trabalhadoras de escolas públicas sob o ponto de

---

<sup>4</sup> No contexto brasileiro, o Ensino Fundamental concerne à etapa escolar que tem início aos seis anos de idade dos alunos e se prolonga por nove anos, dividido em Fundamental I, que tem duração de cinco anos (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries), e o Fundamental II, que se efetua por quatro anos (6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> séries). O Fundamental I é responsabilidade dos governos municipais.

vista da atividade.

Com esse direcionamento, nosso objetivo principal foi analisar a relação entre o trabalho e a saúde de trabalhadoras de uma escola de educação integral da rede pública municipal de Niterói/RJ, construindo simultaneamente uma Comunidade Ampliada de Pesquisa e Intervenção (CAPI). Para tanto, buscamos alcançar os seguintes objetivos específicos: (I) conhecer como se organiza a rede pública de ensino do município de Niterói/RJ e o conjunto de normas antecedentes relacionadas ao trabalho nas escolas; (II) captar as vivências de sofrimento e processos de adoecimento das trabalhadoras de uma dada escola pública de Niterói; (III) compreender as experiências das trabalhadoras no que tange às condições e formas de organização do trabalho e suas relações com outras dimensões da vida; (IV) identificar estratégias de conquista e afirmação da saúde, elaboradas pelas trabalhadoras da escola e; (V) propiciar o compartilhamento de experiências entre os diversos segmentos de trabalhadoras da escola, visando o reconhecimento mútuo das suas diferentes contribuições à realização do trabalho, bem como contribuir para o seu fortalecimento enquanto coletivo e a criação de estratégias conjuntas de conquista da saúde.

A tese constitui-se de duas partes englobando um conjunto de oito capítulos. Na primeira parte, apresentamos o arcabouço teórico-metodológico, as diferentes etapas e os métodos e técnicas utilizados na pesquisa. A segunda parte inicia-se no capítulo três, no qual trazemos os resultados e discussões do campo empírico.

No capítulo um trazemos o enfoque teórico-metodológico. Iniciamos com os estudos de Canguilhem (2001, 2005, 2009) para a discussão sobre saúde e utilizamos também as contribuições do Modelo Operário Italiano de Produção de Conhecimento sobre Saúde e Trabalho - MOI (ODDONE; MARRI; BRIANTE, 1986); da Ergonomia da Atividade (WISNER, 1987; GUÉRIN et al., 2001) e da Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994; DEJOURS, 1998, 2000; DEJOURS; LANCMAN; SZNELWAR, 2008), operadas sob a perspectiva ergológica (SCHWARTZ, 1996, 2002, 2010; SCHWARTZ; DURRIVE, 2008; SCHWARTZ; MENCACCI, 2008; EFROS; SCHWARTZ, 2009; DURRIVE; SCHWARTZ, 2010).

O capítulo dois descreve os métodos, procedimentos e instrumentos utilizados. Realizamos uma pesquisa-intervenção orientada pelo ponto de vista da atividade de trabalho onde participaram professoras, “merendeiras”, auxiliares de serviços gerais, “auxiliares de portaria” e trabalhadoras vinculadas à administração da escola (exceto direção e equipe pedagógica). A investigação envolveu o conjunto de trabalhadoras desta

escola e não uma única categoria profissional pois apostamos na potência dos coletivos para a promoção da saúde e a transformação das condições e formas de organização do trabalho.

Os procedimentos metodológicos realizados foram: visitas à escola, observações do trabalho, conversas dialógicas com as trabalhadoras, utilização do Questionário Saúde e Trabalho em Atividades de Serviço – QSATS<sup>5</sup> e os Encontros sobre o Trabalho (EST). A etapa dos Encontros aconteceu de duas formas diferentes: realizamos, em média, três Encontros em diferentes momentos da pesquisa com cada segmento profissional e, ao final, um grande Encontro com o coletivo ampliado de trabalhadoras.

Nos Encontros compartilhamos com o coletivo de trabalhadoras os materiais produzidos ao longo da pesquisa, de modo que fossem criadas condições favoráveis ao diálogo entre nós e as trabalhadoras, bem como entre os vários segmentos de trabalho no interior da escola, constituindo-se assim zonas comuns de aprofundamento em termos de saberes e de transformações positivas da vida (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 273).

Vale destacar que em seu primeiro uso na educação o Questionário Saúde e Trabalho em Atividades de Serviço (QSATS) mostrou-se como uma importante contribuição para a produção de um outro olhar sobre a vida, saúde e trabalho na escola em estudo.

Iniciamos a segunda parte desta tese no capítulo três com a aproximação ao campo da pesquisa. Procuramos trazer alguns aspectos que se destacaram neste espaço-tempo da escola, meio infiel de trabalho, que repercutiam nas atividades e na saúde das trabalhadoras da educação.

Nos capítulos quatro, cinco, seis e sete apresentamos a relação saúde, processos de adoecimento e trabalho, bem como seu enfrentamento pelos diversos segmentos de trabalhadoras da escola: professoras (capítulo quatro); “cozinheiras escolares” (cinco); auxiliares de serviços gerais (seis) e no capítulo sete “Zeladores escolares” e trabalhadoras vinculadas à administração escolar.<sup>6</sup> Apontamos o que foi possível apreender acerca das formas de sofrimentos e/ou processos de adoecimentos relacionados ao trabalho, mas destacamos também as construções de defesas, estratégias de regulação e

---

<sup>5</sup> Auto-questionário desenvolvido no Brasil pelas pesquisadoras Jussara Brito (coordenadora), Luciana Gomes e Simone Oliveira, da Ensp/Fiocruz, para estudos sobre as atividades de serviço. Este teve por base o instrumento português Inquérito Saúde e Trabalho – INSAT, criado pelas pesquisadoras Carla Barros-Duarte, Liliana Cunha e Marianne Lacomblez (Universidade do Porto/Portugal), que conjugam olhares qualitativos e quantitativos para estudar a complexidade das condições de trabalho e saúde.

<sup>6</sup> A questão da denominação de cozinheiras escolares e zeladores será melhor problematizada nos capítulos quatro e sete desta tese.

renormatizações para lidar com as contradições adversas presentes no trabalho de cada um dos segmentos profissionais desta escola.

O oitavo capítulo refere-se a questões comuns ao conjunto das trabalhadoras, tais como a dimensão coletiva do trabalho na escola, destacando os valores que são compartilhados, as formas de cooperação e as Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes (ECRPs) que são implementadas e que possibilitam renormatizações efetuadas coletivamente. Por fim, realizamos uma síntese dos materiais produzidos ao longo da pesquisa, tecendo considerações sobre as questões suscitadas neste estudo.

## 1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

---

Para compreender↔transformar as condições de saúde e de trabalho pensamos que, devido à complexidade de suas relações, nenhum saber isolado e conhecimento científico específico apresentam-se como suficientes. Nessa direção, corroboramos com a perspectiva que afirma a importância do diálogo entre diferentes saberes, disciplinas científicas, e em seu interior, diversas correntes e abordagens.

No desenvolvimento desta tese, que tem como foco central as condições de saúde de um conjunto de trabalhadoras da educação, recorreremos às contribuições de Canguilhem (2001; 2005; 2009), do Modelo Operário Italiano – MOI (ODDONE; MARRI; BRIANTE, 1986), bem como aos estudos provenientes das clínicas do trabalho (resguardadas as suas diferenças), a saber: a Ergonomia da Atividade (DANNIELLOU; LAVILLE; TEIGER, 1989; GUÉRIN et al., 2001; WISNER, 1987; 1996) e a Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS, 2000; 2006; DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994; DEJOURS; LANCMAN; SZNELWAR, 2008). Contribuições que são organizadas e orientadas pelos pressupostos ético-epistemológicos, metodológicos e políticos da perspectiva ergológica (SCHWARTZ, 1990, 2000; SCHWARTZ & DURRIVE, 2010).

Desse modo, sob a orientação geral da perspectiva ergológica (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010), constituímos uma “caixa de ferramentas teórico-metodológicas” de estudo das relações entre saúde, adoecimento e trabalho das trabalhadoras de educação pública (BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2011).

### 1.1 - A CONCEPÇÃO DE SAÚDE QUE NOS MOVE

A partir de Canguilhem (2009) compreendemos doença e saúde como partes constitutivas do processo dinâmico da vida. A saúde é entendida como a capacidade dos humanos de criar e recriar formas de lidar com o meio e suas infidelidades e que, portanto, não pode ser reduzida a uma mera questão de equilíbrio ou capacidade adaptativa, mas sim que deve ser pensada como a capacidade destes de instaurar novas normas em situações que são adversas.

Canguilhem (2009) realiza uma inversão no pensamento sobre saúde na sua tese de Doutorado em medicina no ano de 1943 – “Ensaio sobre alguns problemas relativos ao normal e ao Patológico” – onde nos relata que o ensino médico privilegiava o normal, a

normalidade, considerando a doença como um desvio de normas fixas:

A doença deixa de ser objeto de angústia para o homem são, e torna-se objeto de estudo para o teórico da saúde. É no Patológico, com letra maiúscula, que se decifra o ensinamento da saúde. (CANGUILHEM, 2009, p. 13)

Medindo e quantificando modos de funcionamento do organismo, a ciência esforça-se em estabelecer o que é “normal”, tendo em vista o que é mais frequente e mais próximo à média. Assim, procura trazer de volta o estado de normalidade (que seria equivalente à saúde), restabelecendo no organismo a norma da qual ele havia se afastado. Mas o normal é visto por ele como uma forma de expressão de vida e não como uma oposição à enfermidade (CANGUILHEM, 2009).

A doença e a saúde são dois fenômenos distintos, configurando-se em dois modos de vida, portanto, tanto a doença como a saúde são aspectos da vida. Normal entendido como uma norma de vida, como movimento individual, biológico e psicológico em busca da saúde, a capacidade de lidar com variabilidades do meio, que é sempre infiel, renormatizando-o. Nesse contexto, a saúde refere-se à capacidade de adoecer e sair do estado patológico. (CANGUILHEM, 2009, p. 77)

Portocarrero (2009) salienta que a inversão realizada por Canguilhem (2009) faz com que aquilo que se caracteriza como normalidade – normas estáveis, valores imutáveis, constantes – seja uma característica da doença. A saúde, ao contrário, seria caracterizada pela possibilidade de transcender a norma que define a normalidade momentânea; é a possibilidade de tolerar as infrações da norma habitual e instituir novas normas em situações novas.

A vida é tida como irredutível a qualquer forma de conhecimento que não respeite sua especificidade – a normatividade e a indeterminação.

Não existe fato que seja normal ou patológico em si. A anomalia e a mutação não são em si mesmas patológicas. Elas exprimem outras normas de vida possíveis. Se essas normas forem inferiores às normas anteriores, serão chamadas patológicas. Se, eventualmente, se revelarem equivalentes – no mesmo meio – ou superiores – em outro meio – serão chamadas normais. Sua normalidade advirá de sua normatividade. (CANGUILHEM, 2009, p. 113)

Safatle (2011) nos aponta que na epistemologia de Canguilhem, saúde é a posição na qual o organismo aparece como produtor de normas na sua relação ao meio ambiente. A



norma, para um organismo, é exatamente sua capacidade de mudar de norma. O que implica uma noção de relação entre organismo e meio ambiente que não pode ser compreendida como simples adaptação e conformação. Um organismo completamente adaptado e fixo é doente por não ter uma margem que lhe permita suportar as mudanças e infidelidades do meio.

Canguilhem (2005; 2009) propõe que a saúde seja entendida como uma questão filosófica e um conceito vulgar ao mesmo tempo. Questão filosófica porque trata da vida, de tudo inerente a ela e pelo fato de que quem vive é capaz de se questionar sobre esse tema, pois a experimenta diretamente; e vulgar, não em um sentido pejorativo, mas sim como algo que é do alcance de todos, um bem comum à condição humana. Desse modo, reitera a ideia de que a saúde se refere à experiência de um corpo singular.

Achamos que a vida de qualquer ser vivo, mesmo que seja uma ameba, não reconhece as categorias de saúde e doença a não ser no plano da experiência, que é, em primeiro lugar, provação no sentido afetivo do termo, e não no plano da ciência. A ciência explica a experiência, mas nem por isso a anula. (CANGUILHEM, 2009, p. 77)

A saúde é percebida como uma vivência individual e singular, sendo que cada indivíduo tem potencial para desenvolver normas novas, novos manejos para preservá-la e enfrentar possíveis e eventuais modificações. Como afirma o autor (CANGUILHEM, 2005), é preciso falar de saúde na primeira pessoa, e não na terceira, como o discurso médico tende a afirmar.

Dessa forma, o conceito de saúde não pode ser universalizado, pois sempre terá um profundo vínculo com o subjetivo. A experiência de ficar doente é sempre singular, por mais que exista uma série de patologias identificáveis pelo saber médico. A dor, a herança genética, a história sociocultural que causou aquele sofrimento é única em cada indivíduo e não pode ser generalizada. E para dar conta desse corpo, que é subjetivo na medida em que é exclusivo e só é acessível ao próprio sujeito, este pode contar com os conhecimentos da ciência. O profissional de saúde pode contribuir para dar sentido ao conjunto de sintomas que o paciente lhe apresenta, pois só este último é capaz de lhe apresentar o que sente (BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2011; BRITO et al., 2012; BRITO, 2017).

Canguilhem (2009) recorre constantemente à noção de valor – como preservação, regulação, adaptação e normalidade – para o conhecimento científico da vida:

A palavra *valere*, que deu origem a *valor*, significa, em latim, passar bem.

A saúde é uma maneira de abordar a existência com uma sensação não apenas de possuidor ou portador, mas também, se necessário, de criador de valor, de instaurador de normas vitais. (CANGUILHEM, 2009, p. 79)

É por referência à polaridade dinâmica da vida que se pode chamar de normais determinados tipos ou funções. Se existem normas biológicas é porque a vida, sendo não apenas submissão ao meio, mas também instituição de seu próprio meio, estabelece por isso mesmo, valores, não apenas acerca do meio, mas também ao próprio organismo. É o que se chama de normatividade biológica (CANGUILHEM, 2009).

## 1.2 – A ERGONOMIA DA ATIVIDADE

A Ergonomia da Atividade, enquanto uma das referências de nossa “caixa de ferramentas” reforça a adoção de uma visão dinâmica acerca da relação dos trabalhadores com o seu trabalho. Desenvolvida principalmente em países francofônicos, tem seu enfoque nas situações de trabalho e não somente nos postos de trabalho ou nos dispositivos técnicos. A dimensão temporal é considerada fundamental e as situações de trabalho são tidas como singulares e socialmente situadas (MONTMOLLIN, 1998). A partir da compreensão da situação e da confrontação das diferentes interpretações dos atores sociais envolvidos, busca-se construir um novo consenso acerca da realidade em estudo e da implementação de mudanças positivas no trabalho (WISNER, 1987).

Para produzir e formular conhecimentos a serem utilizados para a análise e transformação das situações reais de trabalho a ergonomia incorpora, na base do seu arcabouço teórico, um conjunto de conhecimentos científicos pertencentes a diferentes áreas do conhecimento (antropometria, fisiologia, psicologia, sociologia, entre outras), e os aplica com vistas a transformações do trabalho (ABRAHÃO; PINHO, 1999; ATHAYDE, 1996; DANIELLOU, 2004; GUÉRIN et al., 2001; WISNER, 1987).

Para efetuar, a Ergonomia da Atividade utiliza-se de várias técnicas, mas que tem um ponto comum entre elas: a importância de observar o trabalho realizado, completar e corrigir estas informações com o que o trabalhador tem a dizer sobre o seu trabalho (ABRAHÃO; PINHO, 1999; GUÉRIN et al., 2001; WISNER, 1987). Segundo Wisner (1987), este princípio é em si uma revolução, pois leva a pensar que pesquisadores e cientistas têm algo a aprender com os trabalhadores.

A Análise Ergonômica do Trabalho – AET – consiste de um modelo metodológico de intervenção que possibilita a compreensão dos determinantes das situações de trabalho.

Tem como pressuposto básico a distinção entre o trabalho prescrito e o trabalho real, diferenciando tarefa e atividade. Esta análise é permeada por várias fases, e tem como fio condutor a dialética entre análise da demanda e análise da atividade. A atividade assume a posição central para a AET e pode ser analisada tanto individual quanto coletivamente (WISNER, 1987; DANNIELLOU; LAVILLE; TEIGER, 1989). A partir do ponto de vista da atividade, os aspectos da situação do trabalho podem ser conhecidos e investigados da maneira como realmente acontecem, permitindo intervir nas situações e contribuir para a manutenção da segurança e saúde dos trabalhadores (GUÉRIN et al., 2001).

[...] mas, a atividade é igualmente enigmática do ponto de vista do sujeito na medida em que implica uma relação em três dimensões: com o meio, com os outros e consigo mesmo. Nesta perspectiva, o trabalhador deve gerenciar as características e as exigências da tarefa em função de um contexto singular e os próprios limites de seu funcionamento. Ora, a ergonomia alerta para os limites de funcionamento do sujeito em situação de trabalho. (FERREIRA, 2000, p. 6)

Para a Ergonomia, cada indivíduo carrega seus conflitos internos e suas ambivalências. É um trabalhador que sofre, mas que também obtém prazer no trabalho diante das dificuldades encontradas, face às quais deve tomar decisões e agir. Frente às exigências e constrangimentos das tarefas, elabora estratégias particulares para compensar seus efeitos.

Constrangimentos podem ser definidos como o nível de exigência numa dada tarefa, sendo formulada de acordo com os objetivos a serem atingidos e os resultados esperados. Refere-se à pressão, restrição, incômodo ou dificuldade imposta por uma tarefa. Observa-se, com certa frequência, o termo adjetivado às questões de tempo, ambiente e postura, como exemplo: pressões temporais, restrições ambientais, incômodos ou dificuldades posturais (GUÉRIN et al., 2001; ROCHA, 2017).

O trabalhador, para atender às exigências e constrangimentos da situação de trabalho, está constantemente submetido a um processo de regulação interna. A sua inteligência se manifesta ao dar conta das lacunas da prescrição e ao transitar pela variabilidade da situação de trabalho, das ferramentas, do objeto de trabalho e da organização do trabalho.

Assim, ao deparar-se nestas situações, o trabalhador utiliza estratégias individuais, denominadas modos operatórios. Da mesma maneira constrói estratégias coletivas, caracterizadas pelo compartilhar da atividade de trabalho com a hierarquia e com os seus

pares (DANIELLOU, 1996; GUÉRIN et al., 2001; WISNER, 1987). Segundo Brito (2011), para a Ergonomia da Atividade, a adaptação do trabalho às pessoas exige reconhecer a forma que elas encontram para viver determinada situação: como agem, que estratégias utilizam. Esse é o sentido maior de dois importantes conceitos oriundos de tal disciplina: ‘trabalho real’ e ‘trabalho prescrito’.

### **1.2.1 – Trabalho prescrito x trabalho real**

Em sua gênese, o conceito de ‘trabalho prescrito’ esteve muito articulado à concepção taylorista de organização do trabalho, com a tentativa de predição e controle do processo de trabalho, sem limites, levando a uma conotação negativa do seu sentido. (SCHWARTZ, 2010a). O esforço conceitual sinalizado na expressão ‘trabalho real’ relaciona-se ao pressuposto de que as prescrições são recursos incompletos, que estas, desde a concepção, são incapazes de contemplar todas as situações encontradas no exercício cotidiano do trabalhar.

A Ergonomia da Atividade enfatiza a experiência real do trabalho, na medida em que atenta para, dentre outros aspectos, a diferença entre a organização prescrita, pela gerência, e a organização construída pelo resultado das relações intersubjetivas e sociais nos ambientes de trabalho. Ou seja, afirma-se a defasagem sempre existente entre o ‘trabalho prescrito’ e o ‘trabalho real’, decorrente das situações reais de trabalho serem dinâmicas, instáveis e submetidas a imprevistos (WISNER, 1987; DANIELLOU; LAVILLE; TEIGER, 1989; GUÉRIN et al., 2001). “Esta diferença entre trabalho teórico, traduzida em termos de prescrições para um posto de trabalho, e o trabalho real existe em todas as situações de trabalho” (DANIELLOU; LAVILLE; TEIGER, 1989, p. 3). Assim, a atividade, ou trabalho real, compreende aquilo que deve ser ajustado, rearranjado, inventado pelos trabalhadores. As pessoas deparam-se cotidianamente com as prescrições e com as falhas e os imprevistos do dia-a-dia e, diante desse impasse, fazem escolhas e usos de procedimentos que não são prescritos, ou seja, são da ordem da invenção, da criação (GUÉRIN et al., 2001).

Na Ergonomia da Atividade, analisar o trabalho é fazer o estudo do trabalho prescrito, do trabalho real, mas, sobretudo da distância entre os dois. Compreender o trabalho é, de qualquer forma, dar conta do sentido da atividade como gestão da distância que há entre o prescrito e as condições reais do trabalho (NOUROUDINE, 2011).

### 1.2.2- As variabilidades nas situações de trabalho

Outra proposição fundamental da Ergonomia da Atividade é a de variabilidade. Esta diz respeito tanto à variação das condições de produção, quanto à variabilidade humana. Wisner (1996) afirma que constituímos, a todo o momento, o problema que devemos resolver no trabalho. Esta construção se apoia tanto nas variações da máquina, do ambiente, da matéria prima e das relações sociotécnicas, quanto nas competências do próprio operador.

Na situação real de trabalho, a variabilidade está sempre presente e de forma estrutural. As características do indivíduo, as exigências da produção e a organização do trabalho se confrontam na situação de trabalho. Portanto, é necessário integrar estas variações de maneira a facilitar a qualidade de vida no trabalho e a favorecer, a contento, o funcionamento da produção (ABRAHÃO, 2000; GUÉRIN et al., 2001).

As variabilidades podem, assim, advir tanto das condições de produção, quanto das condições humanas. Por mais que se tente eliminar e/ou controlar as situações de trabalho, nunca é possível tornar as condições de trabalho perfeitamente estáveis. Para a Ergonomia as variabilidades existem e é fundamental conhecê-las, tentar prevêê-las o quanto possível e considerar que novas variabilidades sempre irão existir. Por sua vez, as variabilidades humanas podem ser classificadas em: interindividual – que diz respeito às variabilidades entre as pessoas - e intraindividual - que remete às variações internas de cada trabalhador (DANNIELLOU; LAVILLE; TEIGER, 1989; DANIELLOU, F., 1996).

Ao realizar suas atividades, as pessoas têm como referência as prescrições, mas, para lidar com as variabilidades presentes nas situações de trabalho, é necessário fazer regulações não prescritas (GUÉRIN et al., 2001). A regulação realizada é, segundo Daniellou e colaboradores (1989), uma atividade de gestão de variabilidades e implica a modificação de modos operatórios, isto é, maneiras de trabalhar, com o objetivo de manter as normas de segurança, qualidade e quantidade de produção.

O trabalhador, para atender às exigências da situação de trabalho está constantemente submetido a um processo de regulação interna que configura um conjunto sempre singular de determinações, ações, gestos. Sucessivas buscas e tratamento de informações, de comunicações verbais ou gráficas e de identificação de incidentes. Trata-se de uma mobilização de representações mentais dos trabalhadores, de estratégias operatórias e competências (ABRAHÃO, 2000).

A sua inteligência se manifesta ao dar conta das lacunas da prescrição e ao transitar

pela variabilidade da situação de trabalho, das ferramentas, do objeto de trabalho e da organização do trabalho. Assim, ao deparar-se nestas situações, o trabalhador utiliza estratégias individuais, denominadas modos operatórios e, estratégias coletivas, caracterizadas pelo compartilhar da atividade de trabalho com a hierarquia e com os seus pares (ABRAHÃO, 2000).

### 1.2.3- Aspectos coletivos do trabalho

Segundo Ferreira (2015), um dos desafios atuais que se coloca para a Ergonomia é de aprofundar a compreensão dos aspectos coletivos e sociais do trabalho. A Análise Ergonômica do Trabalho (AET) era antes de tudo uma ergonomia de postos de trabalho individuais e as suas técnicas estavam voltadas para avaliações individuais. Embora vislumbrasse os aspectos coletivos do trabalho, dificilmente eram analisados, já que faltavam ferramentas para tal. Segundo a autora, o problema era de tal monta que Wisner (1992) sentiu a necessidade de desenvolver outra abordagem, a Antropotecnologia. A intenção do autor era ampliar o campo de análise das situações de trabalho, introduzindo aspectos sociais, culturais e políticos. Ferreira (2015) considera que embora a preocupação com os coletivos tenha avançado, continua um desafio para os ergonomistas introduzir a dimensão coletiva do trabalho em suas análises.

Athayde (1996) irá também esclarecer que estes aspectos têm sido abordados pela Ergonomia da Atividade desde os anos 60, porém de forma limitada. A dimensão coletiva, como unidade de análise, só apareceu nos estudos quando o trabalho era realizado em equipe. Ou seja, em tarefas cujas exigências de coordenação interindividual eram parcialmente explícitas pela organização do trabalho.

O autor irá apresentar uma tipologia de coletivos de trabalho com base na Ergonomia (GUÉRIN et al., 2001). Temos o **coletivo de tarefa**, cuja característica principal é a colaboração para realizar a mesma tarefa; o **coletivo de linha**, com aspectos que se manifestam somente nos resultados; o **coletivo de obra**, com atividade simultânea de trabalhadores perseguindo objetivos diferentes, mas em interface; o **coletivo de regulação estrutural**, cuja dimensão coletiva se manifesta pelo papel organizador de certos trabalhadores e, por fim, o **coletivo de rede**, onde a dimensão coletiva atravessa todas as atividades de trabalho, sendo engendrada antes, durante e depois da situação de trabalho (ATHAYDE, 1996).

Guérin e colaboradores (2001) apontam a dimensão coletiva do trabalho em

diferentes aspectos. Primeiro, na colaboração explícita que ocorre para a realização conjunta de uma mesma tarefa, onde diferentes trabalhadores levantam informação sobre o desenvolvimento da ação para ajustar seus modos operatórios. Outro aspecto faz relação à circulação de informação que ocorre sobre o trabalho de um em dependência ao de outro. A dimensão coletiva pode ser ainda encontrada nas atividades de regulação estrutural onde a atividade de certos trabalhadores tem papel organizador com relação à atividade de outros.

Mas, para que estes aspectos coletivos da atividade existam, é necessário que cada um tenha uma representação suficiente do trabalho que o outro realiza. Sendo necessário conhecer a organização geral do trabalho de seus colegas, as diferentes fases de sua ação e os constrangimentos aos quais estão submetidos. Além disso, é necessário dispor de informações para que possa avaliar em que parte do desenrolar de sua ação estão os outros trabalhadores (GUÉRIN et al., 2001). Gerir as obrigações da produção leva os trabalhadores de um sistema a desenvolver soluções que implicam, em diferentes níveis, em atividades coletivas de natureza variada. Isto implica em possibilidades de trocas de comunicações e na construção de uma competência idêntica ou ao menos partilhada (ATHAYDE, 1996).

### 1.3 – A PSICODINÂMICA DO TRABALHO

Outra corrente teórica à qual recorreremos é a Psicodinâmica do Trabalho (PDT), de origem francesa, tem Christophe Dejours como principal expoente. Ampliando o escopo da Psicopatologia do Trabalho (PPT), este voltou seu olhar não apenas ao sofrimento e aos possíveis transtornos mentais ocasionados pelo trabalho, mas também para a contribuição que o trabalho pode oferecer à saúde (ATHAYDE, 1996; NEVES; SELIGMANN-SILVA; ATHAYDE, 2004).

Dejours (2008a), ao fazer uma avaliação retrospectiva sobre a Psicopatologia do Trabalho, nos conta que em 1980, na medida em que a organização do trabalho aparecia como um bloco irreduzível, análises desenvolvidas por esta vertente eram marcadas por sua inutilidade, ou mesmo consideradas infelizes, pois desvendavam a verdade de um drama que seria melhor deixar obscuro, já que os efeitos desta revelação poderiam agravar os sofrimentos.

No entanto, respondendo a estas objeções acerca da Psicopatologia, ele identificava alguns elementos a se considerar: (a) o acesso à informação, possível nestas pesquisas, era

interessante, pois recusá-lo seria recusar também a possibilidade posterior de ação, encerrando-se na ignorância; (b) a Psicopatologia é uma disciplina analítica produtora de inteligibilidade sobre as condutas humanas no trabalho; (c) ela não tem por vocação propor ações, restringindo-se ao cumprimento do trabalho analítico; (d) a Psicopatologia leva à ideia de que a organização do trabalho coloca uma série de problemas humanos irreduzível às questões do poder; e (e) o momento de uma busca pelo status de uma ciência fundamental (DEJOURS, 2008a).

À época, seus estudos giravam em torno da forma de organização taylorista-fordista. Ao estudar situações concretas de trabalho, geradoras de elevado sofrimento, Dejours e sua equipe perceberam que a maioria dos trabalhadores não adoecia, ao contrário, desenvolvia estratégias para lidar com o seu sofrimento e continuar trabalhando.

A problemática é então submetida a uma reviravolta epistemológica: não se trata mais de pesquisar, observar ou descrever as doenças mentais do trabalho, mas considerar que, em geral, os trabalhadores não se tornam doentes mentais do trabalho. Será necessário, neste caso, considerar a 'normalidade' como enigma. (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994, p. 126)

Dejours (2000) redireciona assim a questão da ainda denominada Psicopatologia do Trabalho, redefinindo seu campo com uma nova pergunta: como fazem os trabalhadores para não ficarem doentes frente a situações de trabalho tão deletérias? Uma mudança qualitativa crucial, após 1980, que dá novo rumo às pesquisas. Deixa de focar prioritariamente o adoecimento psíquico como objeto de suas pesquisas e passa a se preocupar com a normalidade psíquica e com as relações entre sofrimento e prazer no trabalho (ATHAYDE, 1996; NEVES; SELIGMANN-SILVA; ATHAYDE, 2006).

Fazer da normalidade um enigma aberto para a liberdade da vontade dos agentes [...]. Concebendo-a como produtora de uma dinâmica humana em que as relações intersubjetivas - na construção das estratégias defensivas, ou mesmo ofensivas, contra o sofrimento - ocupam lugar central. (DEJOURS, 2008a, p. 52)

Contrária à visão determinista da relação saúde e trabalho – que transforma os trabalhadores em observadores passivos e impotentes de um mundo perverso, um trabalho que os levará ao sofrimento e adoecimento – a Psicopatologia do Trabalho, posteriormente denominada de Psicodinâmica do Trabalho -, adota uma visão de que estes trabalhadores são capazes de se proteger, de encontrar uma saída, possuem capacidade de transformação



e reconstrução da realidade.

Para a Psicodinâmica, o trabalho assume papel de elemento central na promoção do desenvolvimento psíquico e constituição da identidade. Trabalho que não está reduzido às relações sociais que o enquadram, nem ao assalariamento. O que está prescrito não é suficiente, posto que todo trabalho é sempre concepção, ou seja, todo trabalho é, por definição, humano (DEJOURS, 2008a).

Segundo Lancman e Uchida (2003), quando a Ergonomia, na década de 80, aponta para a distinção entre o trabalho prescrito e o trabalho real, o modo como os trabalhadores lidam com a distância entre eles passa a ser uma questão essencial a ser tratada em Psicodinâmica do Trabalho. Dejours (1997) dedicar-se-á na busca de explicitar essa complexa dinâmica processada no dia-a-dia de trabalho.

Trabalhar, não é somente produzir ou fabricar, não é apenas transformar o mundo, é também transformar-se a si próprio, produzir-se a si mesmo. Noutros termos, é através do trabalho que o sujeito se forma ou se transforma revelando-se a si próprio de tal forma que depois do trabalho ele já não é completamente o mesmo do que antes de tê-lo empreendido. (DEJOURS, 1998, p. 77)

O trabalho pode ser visto como uma atividade de produção que, por um lado, transforma o mundo e, por outro, permite que a inteligência e a engenhosidade humana possam se expressar. Nenhuma descrição do trabalho possibilita com exatidão a apreensão da realidade de trabalho, na medida em que essa é sempre movente e imprevisível. E a prescrição do trabalho geralmente subestima a variação da situação.

Vemos a Psicodinâmica do Trabalho como uma abordagem capaz de apreender as implicações do trabalho sobre os processos de subjetivação, as patologias sociopsíquicas e a saúde dos trabalhadores. Assim, o foco de análise recai não mais sobre as vivências de prazer-sofrimento, mas no modo como os trabalhadores subjetivam essas vivências, o sentido que elas assumem e o uso de estratégias ocasionadas pelas novas formas de organização do trabalho (CARRASQUEIRA; BARBARINI, 2010).

A Psicodinâmica desenvolve os conceitos de inteligência prática e sabedoria prática, afirmando que a inteligência do corpo se forma no e pelo trabalho, não sendo inata, mas adquirida no exercício da atividade. Para Dejours (2008c), a formação desta inteligência passa por uma relação prolongada e perseverante do corpo com as situações de trabalho, ou seja, ela acontece quando o trabalhador desenvolve novas formas para o desenvolvimento de sua atividade, transgredindo o trabalho prescrito. É mobilizada

também em situações imprevistas, sendo uma ação criativa, possuindo um caráter astucioso. Dessa forma, a inteligência astuciosa traduz-se em modos operatórios efetivos, envolvendo cognição e afetividade (NEVES; SELIGMANN-SILVA; ATHAYDE, 2004).

Dejours (2000) irá sinalizar para a necessidade da presença de alguns fatores, tais como: as relações de cooperação e confiança e de reconhecimento do trabalho para que este possa ser realizado e não se torne nocivo à saúde.

### **1.3.1 - Sofrimento no trabalho e construção de defesas**

Para a Psicodinâmica do Trabalho, não é possível eliminar o sofrimento, já que ele está presente em toda situação de trabalho. O que se pretende é impedir que este se transforme em adoecimento.

La psychodynamique du travail considère que la souffrance est consubstantielle à toute situation de travail, c'est-à-dire inhérente à la condition de l'homme au travail. Elle est définie comme étant cet état de lutte que vivent les travailleurs pour demeurer dans la normalité et ne pas sombrer dans la maladie. (ALDERSON, 2004, p. 59)

O sofrimento no trabalho pode levar os trabalhadores tanto à paralisação, inviabilizando qualquer atitude no sentido de questionamento das situações de trabalho, quanto à mobilização para a sua transformação. No trabalho, quando há liberdade, este sofrimento pode resultar em realização e prazer, pois se torna fator de mobilização na busca de novas soluções e estratégias para a realização das atividades. Ao contrário, quando a situação de trabalho é muito restrita ou contraditória, temos uma tendência para que o sofrimento se torne patogênico e favoreça o aparecimento de patologias (SZNELWAR, 2009).

Neves e Seligmann-Silva (2006) nos esclarecem que, para a Psicodinâmica, a organização do trabalho pode ser considerada como a principal responsável pelo surgimento de experiências danosas à integridade psíquica do trabalhador.

O fato de o sofrimento psíquico nem sempre ser seguido por descompensação, entretanto, deve-se ao desenvolvimento de defesas por parte dos trabalhadores, suficientemente eficazes contra o sofrimento e processos de adoecimento. Defesas elaboradas com o objetivo de lidar com o sofrimento psíquico, contra a falta de sentido das tarefas, contra o perigo ocasionado pela organização do trabalho. Frente à perda de sentido ou do sofrimento provocado pela relação com a situação de trabalho, o trabalhador não fica

passivo ou neutro (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994).

Dejours (2000) salienta que, para darem conta do prescrito, corresponderem às expectativas da organização e não adoecerem, os trabalhadores utilizam defesas contra o sofrimento, tais como: conformismo, individualismo, negação de perigo, agressividade, passividade, entre outras. De acordo com o autor, a utilização destas propicia a proteção contra o sofrimento e a manutenção do equilíbrio psíquico por possibilitar o enfrentamento e a eufemização das situações causadoras do sofrimento.

Na verdade, homens e mulheres criam defesas contra o sofrimento padecido no trabalho. As 'estratégias de defesa' são sutis, cheias mesmo de engenhosidade, diversidade e inventividade. Mas também encerram uma armadilha que pode se fechar sobre os que, graças a elas, conseguem suportar o sofrimento sem se abater. (DEJOURS, 2006, p. 17)

As defesas são definidas como um meio pelo qual o trabalhador busca modificar, transformar ou minimizar sua percepção da realidade que o faz sofrer. Processo que é estritamente mental, já que não modifica a realidade de pressão patogênica imposta pela organização do trabalho. Assim, a mediação do sofrimento gerado nas situações trabalho ocorre através de defesas formuladas e adotadas individual e coletivamente. Mas essas podem se tornar radicais quando mascaram o sofrimento, dificultando ou impedindo a luta contra as pressões da organização do trabalho e a transformação da realidade de trabalho. Ao impedir o reconhecimento do sofrimento como decorrente do trabalho, fala-se, então, em ideologias defensivas (DEJOURS, 2000).

O trabalhador exposto a estas pressões que culminam no sofrimento, exterioriza este sofrimento de várias maneiras. Portanto, pode-se identificar os conflitos interpessoais característicos de sofrimento por meio de comportamentos, condutas e atitudes dos trabalhadores que podem ser atitudes agressivas, comportamentos violentos, preocupações referentes a riscos, dificuldade de relacionamento e interação entre os trabalhadores, o que caracteriza a falta de confiança e companheirismo entre eles, gerando conflitos e tensões. Para tentar contornar ou camuflar o sofrimento, os trabalhadores usam as ideologias defensivas, como deixar de tomar iniciativas e assumir responsabilidades, se fechar, não se comunicar com os outros e passar a se preocupar somente consigo, desconfiando dos colegas de trabalho que poderiam estar tentando prejudicá-lo de alguma maneira. Assim, o relacionamento é rompido numa tentativa de evitar conflitos (DEJOURS et al., 1994).

### 1.3.2 - Coletivos de trabalho e regras de ofício

Segundo Dejours (2000), para continuar vivendo na normalidade, para não permitir o encaminhamento patogênico do sofrimento, os trabalhadores desenvolvem mecanismos individuais de defesa. Entretanto, mesmo sendo o sofrimento sempre singular, na atividade social de trabalho mostra-se possível construir sistemas defensivos comuns, tendo então um papel crucial na estruturação, coesão e estabilização dos coletivos de trabalho (FIGUEIREDO; ATHAYDE, 2005).

Prazer e sofrimento são vivências subjetivas, que implicariam um ser, um corpo onde se exprime e experimenta, que nos leva a um sujeito singular, portador de uma história e que não pode ser a mesma de um sujeito para o outro. Mas Dejours (1994, p. 128) aponta: “parece, portanto, que vários sujeitos experimentando cada um por si um sofrimento único seriam, contudo, capazes de unir seus esforços para construir estratégias defensivas comuns”. Isso porque esses sistemas coletivos de defesa funcionam com regras, cuja existência demanda consenso ou um acordo (normativo) partilhado e, assim, diferem dos mecanismos individuais de defesa. Vemos, pois, que a construção e funcionamento desses sistemas contribuem para a própria estruturação dos coletivos de trabalho (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994).

Os estudos de Cru (1987) sobre o trabalho na construção civil foram fundamentais na medida em que revelaram a existência e a particularidade de sistemas defensivos que, estabelecidos coletivamente, permitiam aos trabalhadores lidar com o medo e o sofrimento no trabalho. O autor descobriu um tipo de sistema defensivo organizado frente ao medo de acidentes, pelo qual os trabalhadores procuravam demonstrar aos outros que não se tem medo, persuadirem-se a si próprios. Nesta modalidade de organização de sistema defensivo, todos são constrangidos a participar, sob pena de exclusão do coletivo de trabalho.

Segundo Athayde (1996), esta trajetória até a descoberta da importância dos coletivos de trabalho envolveu: em um primeiro momento, a delimitação da normalidade e sofrimento psíquicos; segundo, a afirmação de que a detecção deste sofrimento só é possível pela desconformidade das defesas; terceiro, a revelação de que estas defesas se organizam em sistemas gerados, geridos e estabilizados coletivamente. Assim, a especificidade da experiência do trabalho na constituição e dinâmica da vida social e da saúde dos trabalhadores vai estar irredutivelmente ligada aos coletivos de trabalho.

As regras, de ofício, devem ser conhecidas e interiorizadas pelos membros do

coletivo. As regras socialmente construídas são o meio de constituição do coletivo, ajudando a organizar as relações entre os trabalhadores, dão coesão aos coletivos de trabalho que, por sua vez, protegem as regras de ameaças externas, buscando adaptá-las diante das inovações tecnológicas e organizacionais (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994).

Segundo Figueiredo e Athayde (2005), um trabalhador de ofício, nunca está só frente ao seu trabalho. Mesmo ao estar isolado há regras e leis, fundamentalmente não escritas, que ultrapassam a hierarquia, sendo fruto da própria dinâmica de autorregulação no interior dos coletivos.

O conceito de coletivo está além da hierarquia na medida em que é capaz de autorregulação e que coloca as regras de ofício acima da prescrição, sendo entendido como suporte indispensável do processo de reconhecimento. As formas de organização do trabalho que dificultam, impedem ou destroem a formação do coletivo, também inviabilizam os esforços de cooperação (CRU, 1987). Mas para que esta dinâmica opere é imprescindível a existência de um espaço público interno de discussão, a confiança (com relação ao conhecimento e respeito às regras) e a cooperação entre pares (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994).

### **1.3.3 - Mobilização subjetiva e trabalho**

Ao problematizar acerca da mobilização subjetiva, Dejours (2004) articula trabalho e subjetividade de modo indissociável. Para ele, essa dinâmica se apoia no processo de contribuição-retribuição decorrente do reconhecimento. Ao contrário do que se pensa geralmente, o componente da retribuição que mais conta não é sua dimensão material (salário, prêmios, promoção etc.), mas sua dimensão simbólica.

O reconhecimento passa por julgamentos. Estes são direcionados, não para os trabalhadores, mas ao trabalho realizado: o julgamento de utilidade, proferido pelo outro, na linha vertical - os superiores hierárquicos e os subordinados, e eventualmente os clientes; e o julgamento de estética, na linha horizontal, pelos pares, colegas, membros da equipe. Trata-se de diferentes julgamentos voltados ao trabalho realizado, sobre o fazer e não sobre a pessoa, mas o reconhecimento desta qualidade do trabalho realizado pode inscrever-se na personalidade, ganho no registro da identidade. Temos, portanto, um reconhecimento do fazer em primeiro momento e a gratificação identitária depois (DEJOURS, 2008a).

Observa-se que essas relações entre mobilização subjetiva da personalidade e da inteligência e de si mesmo passam pelo real, por meio do trabalho. A relação entre identidade e trabalho também sofre mediação pelo outro que exerce o papel de julgar. Sobressai, assim, o triângulo da dinâmica da identidade: Real – Ego – Outro que em Psicodinâmica do Trabalho, denomina-se de Triângulo da Psicodinâmica do Trabalho: Sofrimento – Trabalho – Reconhecimento (DEJOURS, 2008a).

A conquista da identidade no campo social, mediada pela atividade de trabalho, passa, assim, pela dinâmica do reconhecimento. Reconhecimento que implica julgamento, dentre eles, dos pares, o que aponta a necessidade da existência de um coletivo ou uma comunidade de pares. O coletivo de trabalho aparece assim como um elo de extrema relevância.

Se o reconhecimento social deste fazer é também capitalizado pelo sujeito no registro do ser, da identidade (sempre inacabada), é, contudo, o reconhecimento de seus pares que confere ao sujeito que é julgado o sentimento de pertencimento a um coletivo de trabalho. (BRITO et al., 2012, p. 320)

Pensemos esta dinâmica de reconhecimento para o setor de serviços onde não se tem um bem material, não há um produto palpável que possa ser avaliado em suas qualidades materiais. O produto de um serviço é imaterial e intangível, o que dificulta a sua avaliação enquanto resultado de um trabalho. O reconhecimento pela hierarquia e, até mesmo, pelos pares se torna mais complexo. Lembremo-nos do produto do trabalho de um professor, de um psicólogo ou de um enfermeiro. Podemos pensar a função da linguagem e das práticas de comunicação e de expressão aparecendo de forma mais significativa neste contexto e constituindo fonte de observação e análise.

Ao olhar o trabalho, a Psicodinâmica destaca aspectos menos visíveis e conhecidos das relações de trabalho, tais como: a construção identitária; os coletivos de trabalho; as relações de sofrimentos e prazer; o desenvolvimento da inteligência astuciosa; a construção de defesas individuais e coletivas; as relações intersubjetivas. Ao pensarmos a ação em Psicodinâmica, esta visa possibilitar um espaço livre de circulação da palavra para que as trabalhadoras e trabalhadores possam falar e manifestar suas experiências no trabalho e, refletir sobre como vivem subjetivamente as suas atividades cotidianas (UCHIDA; LANCMAN; SZNELWAR, 2010).

#### 1.4 - O MOVIMENTO OPERÁRIO ITALIANO (MOI)

Na década de 60, em Turim, surge o Movimento Operário Italiano de Luta pela Saúde (MOI), cuja peculiaridade consistia em reunir técnicos/especialistas e operários em torno da problemática da saúde no trabalho, numa dinâmica inovadora de intercâmbio de saberes. Neste período, o crescimento socioeconômico, o pleno emprego e o aumento da produção eram acompanhados de baixos salários, parcialização imposta do trabalho, aumento da desqualificação e desgaste psicofísico dos trabalhadores. Um contexto de lutas informais que foram retomadas nas fábricas e o movimento sindical que se fortalecia propunham um projeto de transformação da sociedade, articulando luta operária com mudanças conduzidas por outros movimentos sociais organizados. O sindicato reivindicava, portanto, o direito de pesquisar de maneira autônoma os ambientes de trabalho e de lançar proposições para a sua transformação.

O Modelo Operário Italiano torna-se importante referência teórico-metodológica tanto na produção de conhecimento, no âmbito acadêmico, quanto na instituição de políticas públicas das relações saúde e trabalho<sup>7</sup>. Brito, Muniz e outros (2013) ressaltam que as inspirações do MOI foram disseminadas no momento político vivido no Brasil ao final da década de 1970, quando os sindicatos conseguiram sair da clandestinidade e aliaram-se abertamente ao movimento de reconstrução da democracia. Assim, tal ideário foi fundamental para a construção do campo da Saúde do Trabalhador na América Latina.

De acordo com Oddone e colaboradores (1986), o MOI interpreta a realidade com base nos saberes técnicos e da experiência. Esta forma de investigação deu origem ao conceito de Comunidade Científica Alargada (CCA), pensado a partir do diálogo dos trabalhadores com pesquisadores de diferentes disciplinas (Psicologia, Medicina, Sociologia), tendo em vista a compreensão e intervenção sobre situações adversas à saúde encontradas nos locais de trabalho. Trata-se de um diálogo entre o conhecimento da experiência prática dos trabalhadores (saberes informais) e o conhecimento científico de pesquisadores e profissionais de saúde (saber formal).

A Comunidade Científica Alargada possibilitou que os próprios trabalhadores fossem sujeitos ativos nas investigações dos riscos à saúde existentes em seus locais de trabalho, a partir da experiência no trabalho. Tal conceito possibilitou desenvolver a ideia

---

<sup>7</sup> Sua proposta de construção de “mapa de riscos” nos ambientes de trabalho foi a que encontrou maior propagação no movimento sanitário e sindical brasileiro, ao ponto de ser incorporado posteriormente pela legislação trabalhista do Brasil.

de “competência profissional ampliada”, que não pode ser somente técnica, já que está ligada a todo um patrimônio de experiências coletivas, animada no seu interior pela consciência de classe. Partia-se da premissa que o ensino universitário, sozinho, não permitiria aceder a uma competência profissional ampliada (ODDONE, 2007b).

As investigações que foram realizadas naquele período eram pensadas como uma forma de pesquisa-ação, denominada por Oddone de ‘pesquisa não ritual’. Diferentemente dos métodos utilizados na pesquisa tradicional, na Comunidade Científica Alargada, todos os integrantes tornam-se coautores da investigação, enquanto portadores de seus saberes específicos; e, em particular, os trabalhadores, enquanto portadores de saberes informais (VICENTI, 1999).

De fato, o trabalhador é o elemento central da nossa investigação: o trabalhador, o produtor, ou melhor, os trabalhadores singulares que compõem o grupo que corresponde a um dado posto de trabalho, “territorializado”, isto é, identificado num contexto preciso, enquanto lugar único, que não se pode repetir. O posto de trabalho é por isso considerado como a unidade produtiva elementar. (ODDONE, 2007a, p. 52).

Segundo Vasconcelos e Lacomblez (2005), o novo modelo científico do MOI, produzido pela experiência dos homens, caracterizava-se por uma abordagem global dos problemas e pela formulação assumida de juízos de valor. Visava transformar o meio de trabalho em benefício do homem, enquanto que o modelo tradicional apenas procurava conhecê-lo, sempre parcialmente. Digamos que esta nova modelização repudiava o homem-médio, não apenas do ponto de vista da sua capacidade de trabalho, mas também do ponto de vista da sua tolerância às situações de nocividade, quer se trate de elementos tóxicos ou de fadiga excessiva, física ou mental.

Na construção de seu saber e da luta pela saúde, o MOI recorre a quatro conceitos fundamentais: a subjetividade operária; o princípio de não-delegação; grupo homogêneo e validação consensual (ODDONE; MARRI; BRIANTE, 1986).

No que se refere à subjetividade operária, podemos dizer que o MOI valoriza a experiência dos trabalhadores em relação aos diversos aspectos que determinam a organização do trabalho. Essa experiência é valorizada na medida em que durante o processo de investigação dá-se importância ao pensar, sentir e agir dos trabalhadores, o que permite, ao pesquisador, a apreensão, com maior profundidade, das vivências subjetivas oriundas da experiência no trabalho, que são relatadas e validadas pelos próprios



trabalhadores. Ao valorizar a experiência dos trabalhadores, o papel dos técnicos deixa de ser absoluto e passa a ser de apoio e assessoria à ação dos trabalhadores e do sindicato.

Essa passagem da centralidade dos técnicos para a centralidade dos trabalhadores corresponde ao conceito de não-delegação, que exprime a recusa de delegar aos especialistas o julgamento sobre a nocividade das condições de trabalho do grupo e a fixação dos padrões (limites) de nocividade. Não estão em questão as análises dos especialistas, mas, acima de tudo, a interpretação dos resultados, que serão aceitas somente após validação por parte do grupo homogêneo.

Para que um grupo seja realmente considerado homogêneo, faz-se necessário que se reconheça e que atue como coletivo. É preciso que os atores sociais estejam cientes de sua experiência coletiva, fundando, assim, a autonomia do grupo, no qual os trabalhadores afirmam suas próprias regras de funcionamento e desenvolvem uma “profissionalidade” coletiva pela integração de saberes informais (VICENTI, 1999).

O reconhecimento ou consciência do coletivo se dá a partir da discussão sobre as próprias condições de trabalho com a socialização das experiências. Essa discussão permite, portanto, que o grupo reconheça seus problemas como sociais e busque soluções coletivas para estes. É conveniente mencionarmos que o princípio do grupo homogêneo, apesar de sinalizar para a necessidade do reconhecimento de condições de trabalho comuns, possui limitações, uma vez que sempre haverá experiências diferentes mesmo quando a mesma situação é compartilhada (BRITO et al., 2013; MUNIZ, 2000).

A validação consensual é o julgamento coletivo sobre as situações de trabalho, com base na experiência de cada trabalhador. O conjunto de julgamentos subjetivos e qualitativos dos trabalhadores é assim transformado em critério de validação quantitativa e dá a este fato uma dimensão científica. A validação consensual pode assumir níveis variados: permanecer apenas como um momento de conhecimento, sem nenhuma expressão fora do grupo e sem envolver soluções para os problemas relacionados ao trabalho ou, ainda, englobar propostas e um plano para realizá-las (ODDONE; MARRI; BRIANTE, 1986).

A partir destes quatro conceitos, o MOI propõe que os trabalhadores e técnicos se articulem no sentido de organizar um sistema de controle da nocividade presente nos ambientes de trabalho. Sobre este aspecto, os autores ressaltam a importância da existência de um modelo de análise comum, que possibilite o confronto de experiências entre trabalhadores de diferentes fábricas. Para que o “modelo” responda a essas exigências, ele deve ser compatível com a concepção que os trabalhadores têm do ambiente de trabalho e

utilizável por qualquer trabalhador, independente de sua escolaridade (ODDONE; MARRI; BRIANTE, 1986).

Schwartz (2000) reconhece a relevância científica, cultural, social e política do MOI, em especial no que se refere à Comunidade Científica Alargada. Entretanto, identifica limitações deste dispositivo. Uma destas refere-se à ênfase dada por Oddone à consciência de classe. No seu entendimento, o termo restringe a parceria de maneira exclusiva às relações com os sindicatos e militantes operários, não dando conta de apreender situações que pressupõem outras parcerias, como, por exemplo, com desempregados, funcionários especializados e profissionais de diversos ramos.

Outro aspecto apontado por Schwartz (2000) refere-se ao fato de a expressão Comunidade Científica Alargada transmitir uma ideia subjacente de que o conhecimento das atividades pertence ao domínio científico no sentido clássico, o que pode contribuir para ocultar as competências próprias de cada uma das partes - trabalhadores e pesquisadores.

### 1.5- A ERGOLOGIA

No início da década de 1980, o declínio parcial do paradigma taylorista–fordista da produção de massa somando-se à presença de inovações tecnológicas e organizacionais repentinas no mundo do trabalho criaram, entre os trabalhadores e pesquisadores franceses, uma demanda de espaços de formação e reflexão que os instrumentassem a intervir nesse contexto de mudanças no trabalho e na sociedade. Um grupo de professores e pesquisadores, de diversas especialidades, constituíram um coletivo pluridisciplinar de formação, pesquisa e intervenção sobre as situações de trabalho denominado Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho – APST – sob a liderança do professor Yves Schwartz (MUNIZ, 2000).

Tal grupo realizou uma primeira experimentação de “Encontros Sobre o Trabalho” (EST) em 1983 – 1984, envolvendo trabalhadores da Região de Provence-Côte d’Azur, que veio a constituir-se no paradigma ergológico, com seu “dispositivo dinâmico de três polos” (DD3P). Um modo singular de produção de conhecimento sobre a experiência do trabalho, um rompimento do isolamento entre as disciplinas e a participação dos que vivem as situações de trabalho. Uma perspectiva que não busca as generalizações em seus estudos (almeçadas por algumas ciências), ao contrário, privilegia os aspectos singulares, até por considerá-los como fonte potencial para a compreensão das situações de trabalho.

[...] uma perspectiva, uma postura, uma forma de pensar o trabalho que nos ajuda tanto a entender que trabalhar é pensar, quanto a praticar uma forma de intervir - regra de ouro do analista do trabalho: compreender – transformar - de forma cuidadosa, nas situações de trabalho. (BRITO; ATHAYDE, 2007, p. 1)

Segundo Brito (2004), a perspectiva ergológica constitui-se com base em quatro pressupostos: (I) pensar o geral e o específico, de acordo com uma dialética entre o universal e o singular e levando em consideração todas as formas de atividades atuais; (II) articular as diversas disciplinas, e interrogar sobre seus saberes; (III) encontrar em todas as atividades situadas as normas antecedentes e as variabilidades, as normas que se impõem e aquelas que se instauram; e, (IV) promover um regime de produção de saberes sobre o humano, pois o encontro sempre histórico entre os dois saberes (científicos e práticos) não pode ser antecipado, sendo sempre uma descoberta.

Além disso, dois preceitos de base orientam a ação ergológica. O primeiro é considerar que a produção de conhecimento nas e sobre as situações de trabalho não pode tomar os trabalhadores como meros informantes. Eles são aqueles que possuem e vivem a experiência do trabalho. São eles que sentem o calor, que se irritam e têm prazer no trabalho que estão fazendo. O segundo pressuposto é entender que a transformação da situação de trabalho não acontece se delegada a um especialista externo. A função do especialista é a de usar seu saber para fornecer meios e instrumentos de ação aos trabalhadores. Só eles e elas são capazes de produzir transformação (FRANÇA; MUNIZ, 2011).

### **1.5.1- A atividade de trabalho**

Em uma situação produtiva a atividade de trabalho pode ser vista por duas perspectivas diferentes. Em um primeiro olhar, a tarefa é definida anteriormente e o trabalhador é convocado a colocá-la em prática e a pensá-la. Com os seus colegas, ele realizará o que é preciso para ser eficaz. A segunda perspectiva consiste em visualizar essa situação antes de tudo como um momento de vida. As pessoas estão lá e se ocupam; temos uma sucessão de eventos. A tarefa em questão é considerada, mas ela é conduzida a partir de uma história local, segundo as apostas e as urgências de diferentes protagonistas, encontros e escolhas (DURRIVE, 2011).

A perspectiva ergológica considera a atividade do trabalho como algo de grande

complexidade, já que compreende toda a dinâmica vivenciada por homens e mulheres no universo do trabalho. Para compreensão da atividade Schwartz (2010a) aponta quatro proposições especificamente ergológicas.

A primeira proposição, já apontada pela Ergonomia, nos diz que existe sempre uma distância entre o trabalho prescrito (pensado teoricamente, antecipadamente) e o trabalho real (que foi feito realmente por uma pessoa em um lugar particular). Mesmo em organizações do trabalho bem fragmentadas, de grande controle, como no taylorismo, observou-se que as prescrições serão sempre insuficientes para dar conta do trabalho real – por isso haverá sempre uma lacuna entre as prescrições e as situações reais de trabalho, que serão preenchidas pelo trabalhador. Em uma temporalidade dada e num lócus específico, o sujeito no trabalho real coloca em jogo todo o seu corpo, sua experiência (DANNIELLOU; LAVILLE; TEIGER, 1989; DURRIVE, 2011; GUÉRIN et al., 2001).

De acordo com a Ergologia, em qualquer situação de atividade humana, existem necessariamente normas designadas de “normas antecedentes”. E é a partir da ideia de prescrição da Ergonomia (GUÉRIN et al., 2001) que se desenvolve tal noção. As prescrições se relacionam com a organização do trabalho e com as condições dadas, propostas (ou impostas) para os trabalhadores e contribuem para configurar o movimento de antecipação que são as ‘normas antecedentes’, mas estas também se vinculam às aquisições da inteligência e experiência coletiva (NOUROUDINE, 2009).

Assim, as normas antecedentes são consideradas mais abrangentes do que a ideia de prescrição, pois são constituídas por um patrimônio histórico e social. Essas normas referem-se aos saberes técnicos, científicos e culturais historicamente incorporados no trabalho. Portanto, para trabalhar, o ser humano tem necessidade de normas antecedentes. Nenhuma profissão se estrutura sem que existam algumas normas, regras e conceitos que formem um saber sobre determinado ofício (SCHWARTZ; DURRIVE, 2008, p. 26).

A Ergologia aprofunda a distinção entre o trabalho prescrito e o trabalho real quando desenvolve a ideia de que é preciso “viver o trabalho” e, assim, afirma-se que ficar na prescrição seria impossível (ALVAREZ; TELES, 2004). Como vimos anteriormente, também realiza uma reflexão acerca da noção de saúde proposta por Canguilhem (CANGUILHEM, 2009). Para Schwartz (2010a), o humano está a todo tempo criando e recriando normas para viver, em um movimento de luta pela saúde. A partir dessa noção, vai propor então o conceito de renormatização<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> No original francês, *renormalisation*. Na edição brasileira do livro organizado por Louis Durrive e Yves

Temos assim, a segunda proposição: esta distância é sempre ressingularizada. Pois, como nos salienta Schwartz (2010a), ao mesmo tempo em que sabemos que existe sempre esta distância, é impossível prevê-la.

O ser humano está exposto a exigências ou normas. Para existir como ser vivo singular e, pelas lacunas das normas deste meio, como as inúmeras variabilidades presentes em qualquer situação, ele busca permanentemente recriar estas normas que lhe são impostas. Ao fazê-lo, tenta configurar o meio como o seu próprio meio. Este é o processo de renormatização que está no cerne de toda atividade (SCHWARTZ; DURRIVE, 2008).

Se existe atividade humana e atividade industrial como debate de normas, isso quer dizer que ninguém pode antecipar perfeitamente as consequências do debate de normas. As renormatizações são o resultado dos milhões de debates de normas que sempre se desenvolvem no trabalho (VIEGAS, 2013).

A terceira proposição ergológica é de que a entidade que conduz e arbitra essa renormatização é o corpo-si.

As normas antecedentes nos remetem a um ser humano enigmático, em que esses debates de normas devem, se possível, se hierarquizar, se coordenar, entre todos os níveis em que nosso agir está implicado, todos os níveis heterogêneos, todos necessários, mas cuja unidade deve ser tecida: muscular, nervoso, cerebral (inconsciente e consciente), linguageiro, ético (SCHWARTZ, 2016, p. 254).

O trabalho não existe sem alguém que trabalha, posto que atividade é efetivamente conduzida por alguém em carne e osso, ou seja, se inscreve em funcionamentos neurosensitivos, em um corpo. Este alguém que trabalha, que arbitra, que governa a atividade pode assim ser designado corpo-si (SCHWARTZ; DURRIVE, 2008, p. 24).

Corpo-si em sua tríplice ancoragem – biológica, corpo dado que traz a busca pela saúde; histórica mediante debate de normas que constituem a substância das dramáticas de usos de si e singular, na experiência de vida de cada pessoa. É no cerne desse corpo-si singular que se infiltra a relação variável de cada um com um “mundo de valores”. Trabalhar é, pois, tentar estabelecer uma sinergia para essa tríplice ancoragem, que é absolutamente indissociável, no tratamento dos debates de normas que se fazem presentes

---

Schwartz, Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana, os organizadores da tradução, Milton Athayde e Jussara Brito, optaram pela forma “renormatização”, com a aquiescência dos autores, para evidenciar o fato de que se trata de uma normatividade, de produção de novas normas e não de uma volta à norma anterior. No Brasil, a ampla divulgação da crítica de Michel Foucault aos processos de normalização e a tendência a usar o prefixo “re-” para indicar o fazer de novo a mesma coisa aumentariam o risco da confusão.

em nosso encontro com o trabalho (SCHWARTZ, 2014).

A atividade põe em movimento o corpo-si, como unidade capaz de revelar a história de longa duração inscrita no corpo humano, inteligência e mobilização de saberes construídos pelas gerações passadas, assim como a trajetória particular de um indivíduo de um tempo determinado. A atividade de trabalho é considerada o momento maior de expressão da capacidade do corpo-si (SCHWARTZ, 2014). A partir de valores, debate de normas, afetividade, historiciza-se; desenvolve criatividade, conhecimento, competências; Faz emergir daí uma inteligência prática, inteligência do corpo que é chamada no trabalho (SCHWARTZ, 2010a).

A quarta proposição acerca da atividade apontada pela Ergologia é que “a arbitragem mobiliza um complexo de valores, sendo que o trabalho é sempre encontro de valores” (SCHWARTZ, 2010a, p. 46). Já que trabalhadores e trabalhadoras fazem escolhas em seu trabalho. E, se há escolhas, seguem critérios – valores.

O ser humano em atividade não é nem livre de qualquer constrangimento, nem determinado como um robô: ele efetua incessantemente arbitragens que lhe permitem ao mesmo tempo obedecer a um procedimento e transgredi-lo, tendendo a fazer à sua maneira, no aqui e agora. Estas arbitragens supõem critérios mais ou menos conscientes/individuais/formalizados. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2008, p. 28)

A atividade, portanto, é o conceito central que possibilita o olhar sobre as dimensões subjetivas da ação e permite compreender o trabalho como um lugar permanente de microescolhas, de debate de normas em um mundo permeado por valores. Isso porque, no trabalho, o sujeito é colocado diante de diferentes racionalidades e valores (FIGUEIREDO; ALVAREZ, 2011).

### **1.5.2 – Trabalhar é gerir**

Considerando estes quatro pressupostos, Schwartz (2004c) irá afirmar que todo trabalho envolve gestão. Afirma que todo trabalho é sempre uso, uso de si por si e pelos outros. E que comporta um drama. As escolhas que fazemos perpassarão por um debate de normas num mundo de valores que envolvem essas duas dimensões: o próprio indivíduo e o coletivo de trabalho do qual ele faz parte. Deste modo, as escolhas que estabelecemos em nossa atividade, passam por esse debate que envolve o uso de si por si, com nossa história, nossos valores. E, o uso de si pelos outros, nosso coletivo de trabalho e outras

influências sociais, como chefias, os clientes entre outros.

Dessa forma, a atividade de trabalho é sempre o lugar, mais ou menos infinitesimalmente, de reapreciação, de julgamentos sobre os procedimentos. Não cessa de ligar um vaivém entre o micro do trabalho e o macro da vida social cristalizada, incorporada nas normas. Vaivém que deixará marcas nos dois níveis. A história da vida econômica, política, social, portanto, não pode ser escrita sem um olhar sobre esses múltiplos encontros (SCHWARTZ, 2011a).

Para tentar expressar a complexidade das escolhas feitas no trabalho, Schwartz (2004a) usa um conceito que chamou de "dramáticas do uso de si". Para ele essa negociação dos usos de si é sempre problemática, é um lugar de dramática.

O interesse consiste em insistir — a partir do fato de que sempre há “dramáticas”, imanescentes ao trabalho humano —, nas dialéticas do micro e do macro, nas circulações mutuamente reestruturantes entre valores sociais, valores humanos e construção passo a passo dos atos industriais. Isto através do espaço das escolhas inevitáveis em qualquer circunstância e em conformidade com o que dissemos sobre a atividade. (SCHWARTZ, 2004a, p. 45)

A Ergologia recusa a noção de que trabalho seja mera “execução”, posto que trabalhar envolve fazer “uso de si”. Durante a realização de uma atividade de trabalho, são convocados, mesmo que de forma não aparente, recursos e capacidades do indivíduo, infinitamente mais vastos do que os que são explicitados pela tarefa.

O trabalhador não faz suas escolhas sem que esteja atravessado por outros coletivos além do de trabalho, seus valores sendo resultado de construções sociais. Assim, o uso de si por si deve ser compreendido não como um indivíduo que faz escolhas sem nenhuma influência, mas como um trabalhador que em seu cotidiano terá que escolher esse ou aquele caminho. Não podendo ser delegado o destino que será vivido por cada um no dia a dia de trabalho. E é assim que se farão as escolhas para dar conta das variabilidades do trabalho, na articulação do uso de si por si e no uso de si pelos outros (JOGAIB; MUNIZ, 2015).

[...] se todo agir só é inteligível a partir desses debates de normas, todo ato supõe escolhas, toda renormatização requer preferências, privilegiar o que vale mais. E esse vale mais, mesmo ligado ao ínfimo do menor ato de trabalho, convoca, incluído no invisível e no infinitesimal, uma tomada de posição sobre um mundo social e humano. Sem tomada de um mundo dos valores sobre esse sujeito, não há agir. A dimensão axiológica da vida é inteiramente imanente a todas nossas experiências. (SCHWARTZ, 2016, p. 258)

Para a Ergologia, os valores estão presentes em todos os momentos do agir humano. Segundo Schwartz (2008) nas sociedades atuais, encontramos dois tipos de valores bastante distintos: os valores mercantis (dimensionáveis) cujos limites são conhecidos, que correspondem a medidas, a quantidades. Aqueles do espaço nomeadamente ocupado pelo mercado. E, os valores não dimensionados, referentes ao “bem comum”: a saúde, a educação, a liberdade e a justiça, por exemplo. Esses dois tipos de valores compõem o polo do mercado e o polo do político respectivamente e estão em constante tensão. Tentando resolver este conflito atua um terceiro polo, o polo das gestões.

De acordo com Schwartz, Durrive e Duc (2010) toda gestão do trabalho, se desloca em um espaço de três polos: o mercantil, o do direito e o da atividade. Um esquema bipolar não expressa as matrizes de tensão, as matrizes de história, nem deixa claro por quem são vividos os conflitos entre os dois polos – o mercantil e o do direito – e quais as circunstâncias dessa vivência. É no polo da atividade que se dão as ‘dramáticas do uso de si’, dos debates de normas e valores, as gestões do e no trabalho.

### **1.5.3 - Dimensão coletiva da atividade**

Ao pensar que o trabalho prescrito não esgota o efetivamente realizado, a organização prescrita também não esgota a gestão coletiva das atividades. Sempre há formações coletivas informais, mais ou menos estáveis, fundadas essencialmente na cooperação. O coletivo prescrito se distingue do coletivo real. Para se referir a esse coletivo que emerge a partir da necessidade de uma atividade e ultrapassa a lógica da organização formal das equipes a Ergologia nos apresenta a noção de Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes – ECRP (SCHWARTZ, 2010b).

São caracterizadas como relativamente pertinentes porque se referem a laços que se tecem no viver comum, a partir do compartilhamento de objetivos e valores, em uma permanente construção e reconstrução, condição da imprevisibilidade de sua dinâmica e de suas fronteiras, que são aquelas da atividade humana em um determinado momento e situação. Constituem-se a partir de uma história própria, de acordo com o que a atividade de trabalho apresenta como necessidade. Portanto, podem mudar de acordo com as diferentes situações vividas no trabalho e com as diferentes pessoas presentes nas situações.

Aspecto fundamental das ECRP é o fato de que comportam, para o seu funcionamento, como “comunidades de valores”, ou seja, alojam os valores socialmente



partilhados. Assim como uma linguagem própria entre os trabalhadores, muitas vezes só compreensível por eles próprios, especialmente dentro do contexto específico da atividade que os une.

As ECRP representam a dinâmica do viver comum, carreando o processamento dos valores entre o macro e o micro, já que espécies de matrizes da história são existentes em toda organização humana. Sua denominação remete à invisibilidade de suas fronteiras, na medida em que estas se revelam em coletivos mutantes, com contornos variáveis, não necessariamente dependentes das configurações sociais pré-determinadas (SCHWARTZ, 2010b).

A construção do coletivo depende da presença de um mínimo de estabilidade e de certa permanência na organização, pois a confiança e a cooperação se constroem com o tempo. A cooperação sendo fruto da busca do trabalhador pela qualidade do trabalho como uma condição para ter prazer na atividade laboral, saúde mental e construção da sua identidade singular (SCHWARTZ; SCHERER; PIRES, 2009).

As ECRP compõem os ingredientes das competências mobilizados na atividade humana em situação de trabalho, envolvendo a capacidade de construção de sinergias entre diferentes histórias e perfis de competência em torno dos objetivos do trabalho (o que não corresponde necessariamente às equipes profissionais pré-definidas pelos gestores do trabalho). Trata-se de uma condição do agir competente, no sentido da superação das lacunas oriundas da divisão formal do trabalho, diante da variabilidade das situações produtivas, e também no sentido de possibilitar a apropriação coletiva da dimensão singular e histórica das situações de trabalho, funcionando aqui como polo de gestão coletiva, palco de debate de normas e de processamento dos valores.

De fato, os indivíduos têm sempre uma percepção global, uma representação sintética da situação de trabalho, e é a partir desta que eles colaboram, cooperam, solidarizam-se ou se afrontam, que eles avaliam o que pode ser vivido, pois o ‘trabalhar junto’ é também um ‘viver junto’. A combinação de elementos participando desses arranjos será sempre única. (EFROS, 2014, p. 420)

De acordo com a autora a abordagem ergológica da dimensão coletiva das atividades de trabalho obriga a operar dois deslocamentos epistemológicos fundamentais: da equipe formal para as entidades coletivas relativamente pertinentes; do trabalho prescrito e previsto para a atividade concreta. Não se pode, pois, compreender o “trabalho de equipe” sem procurar conhecer as ECRP que atuam nas situações reais e sem aceitar

confrontar-se, conseqüentemente, com o difícil problema do registro das atividades cuja resolução é, sempre, apenas provisória (EFROS, 2014).

## 2 – MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

Nesta pesquisa de doutoramento<sup>9</sup> procuramos analisar a relação entre o trabalho e a saúde de trabalhadoras de uma escola pública municipal de Niterói - RJ, construindo simultaneamente uma Comunidade Ampliada de Pesquisa e Intervenção (CAPI). Os sujeitos foram às trabalhadoras da escola (auxiliares de serviços gerais, cozinheiras, professoras, zeladores e trabalhadoras vinculadas à sua administração). As trabalhadoras dispuseram-se, voluntariamente, a estar conosco para produzir conhecimentos e intervir no trabalho ali realizado, a partir do ponto de vista da atividade (WISNER, 1987; DANNIELLOU; LAVILLE; TEIGER, 1989; SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

A atividade de trabalho, seja ela qual for, é mais complexa do que é possível antecipar. Ainda que assim o suponhamos - com desatenção no olhar - ela nunca é mera execução, pois haverá sempre um corpo-si implicado, envolvido em dramáticas na realização de seu trabalho. É uma realidade enigmática que tem a propriedade de não ser acessível por encaminhamentos simples (SCHWARTZ, 2011a).

Com este pressuposto, recorreremos a métodos e técnicas de pesquisa que pudessem dar visibilidade às complexidades e dramáticas envolvidas nas atividades de trabalho na escola. Consideramos a necessidade de se refletir sobre as situações singulares de trabalho em uma perspectiva que engajassem a experiência das trabalhadoras, fazendo uso dos saberes científicos formais em um dispositivo de compreensão e transformação do trabalho.

Na relação entre os conceitos teóricos e os saberes da experiência, conforme nos afirma Schwartz (2009), há o lado da aderência e o da desaderência. O primeiro está ligado às questões do aqui/agora e convoca os saberes investidos, da experiência. O segundo, da desaderência, está ligado a questões conceituais, abstratas, deslocadas do aqui/agora e, assim, convoca os saberes acadêmicos, organizacionais e disciplinares (SCHWARTZ, 2009). Neste, estamos perante o poder dos conceitos, capazes de se destacar, de se “desaderir” da sedução e das urgências do ambiente imediato, para pensar a natureza e a vida em termos mais gerais ou genéricos (SCHWARTZ, 2015b).

Na ação sobre a natureza, tem-se a desaderência como ferramenta de poderes prodigiosos sobre o mundo, organizando a vida social a partir de normas que antecipam e

---

<sup>9</sup> Nosso projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca – ENSP/FIOCRUZ (parecer nº 1.677.231) e todas as apreciações éticas de pesquisa com seres humanos foram respeitadas.

regulam o viver junto, como o sistema jurídico, por exemplo. Mas vemos hoje seus inconvenientes e derivações quando se transfere esse modelo das ciências da natureza, sem a devida prudência, para as atividades propriamente humanas (SCHWARTZ, 2015b). Pensar em “desaderência”, como nas ciências da natureza, significa fazer um esforço para perseguir, expulsar e tentar neutralizar os ambientes locais e as singularidades.

Schwartz (2015b) sugere deixar-se caminhar para a aderência. Parar de pensar a respeito da generalidade do conceito, da universalidade da lei. Um protocolo experimental em física procurará eliminar o fato de que a aparelhagem técnica, as verificações do laboratório e os próprios pesquisadores, tudo isso, é um *encontro* em uma situação histórica que não se pode escapar. Mas, segundo o autor, é normal que os cientistas tentem expulsar de seus processos de modelagem e de experimentação esse encontro de encontros (SCHWARTZ, 2015b).

Ao pesquisar e intervir no campo social e humano, a orientação não deve pautar-se apenas pelos saberes acadêmicos e organizacionais, tendo em vista situações-tipo. Entendemos as ciências humanas em um grau menos elevado de desaderência, já que seu objeto é essencialmente o ser humano, em sua totalidade, em seus debates de normas em um mundo de valores, sempre em renormatização. Nesse âmbito, poder-se-ia afirmar que a produção de saberes na perspectiva ergológica (SCHWARTZ, 2015b), gozaria de um grau ainda maior de aderência por sua particular preocupação e proximidade com a atividade.

A ergologia nos aponta que, para compreender o trabalho e suas relações, devemos levar em conta uma dialética. Em um polo, as formas de saberes tendencialmente produzidos anteriormente e a distância, destinados a antecipar e, de certo modo, a normatizar mais ou menos todo o agir (desaderência) e, em outro polo, o meio humano, incluindo o sujeito do agir, permanentemente reconfigurado pelo produto da dinâmica dos vaivéns anteriores, que exige reavaliações e reaprendizagens (aderência) (SCHWARTZ, 2009).

Há uma tensão constitutiva permanente entre os dois polos. Esta dialética é chamada de *dupla antecipação*, um polo está sempre de alguma maneira tentando antecipar o outro (SCHWARTZ, 2009). O saber formal antecipa a experiência (com regras, prescrições, manuais, protocolos que permitem antecipar a maneira de fazer). Mas, reciprocamente, temos uma antecipação no polo da aderência que consiste na renormatização dos conceitos advindos da desaderência, aplicando-os no aqui e agora e, conseqüentemente, modificando-os de alguma maneira. Isto é “fazer história”, situações de trabalho como encontro de encontros. Há uma necessidade de realizar esta dialética ao

entendermos que o conhecimento está a serviço da vida (SCHWARTZ, 2009).

Como um espaço de encontro dos saberes disciplinares (desaderência) e dos saberes da experiência (aderência) em um movimento dinâmico e com disponibilidade para realizar trocas em exigências ético-epistemológicas, Schwartz (2000) nos apresenta o Dispositivo Dinâmico de Três Polos (DD3P).

Tal dispositivo tripolar foi criado a partir do conceito de Comunidade Científica Alargada (CCA), proposto pelo Modelo Operário Italiano de luta pela saúde (MOI) (ODDONE; MARRI; BRIANTE, 1986). A partir da análise crítica do conceito de CCA, a Ergologia propõe a realização de diálogos sinérgicos entre diferentes saberes, viabilizados pela constituição de um Dispositivo Dinâmico de Três Polos (DD3P), em um esforço de constituir uma forma de melhor conhecer e transformar o trabalho (SCHWARTZ, 2000, 2002, 2004b).

1) O Polo dos saberes organizados e disponíveis é o polo dos saberes das disciplinas: psicologia, economia, enfermagem, ergonomia, sociologia, filosofia, direito, medicina, entre outras, que contribuem com seus conceitos para a análise da atividade;

2) O Polo dos saberes investidos na atividade são os saberes da experiência, daquilo que é gerado na atividade, que inclui as forças de convocação (dos saberes disciplinares) e as forças de validação (testar os saberes das disciplinas mediante as situações da atividade, que podem ou não os validar).

[...] aqui estão os saberes da experiência, investidos na atividade, em aderência com as situações concretas. Essas forças convocam os profissionais de pesquisa para colaborarem, configurando-se um debate (sempre desconfortável, dadas as culturas e inculturas recíprocas) entre a experiência e os conceitos, exigindo humildade epistêmica. Mas encontramos aí a expectativa de um círculo virtuoso, pois essa convocação envolve também um compromisso de retrabalho, inclusive no interior das disciplinas, validando o conhecimento então produzido no debate, com vista a uma nova construção (BRITO et al., 2013b, p. 74).

3) O Polo das exigências éticas e epistemológicas seria a abertura e a disponibilidade, tanto ética como epistemológica, de cada participante do processo, para realizar esta troca. Nas palavras de Schwartz (2002), este seria um polo com estatuto um pouco diferente e se caracterizaria por ser condição para a confrontação dos dois primeiros. É preciso reconhecer a legitimidade própria desses diferentes saberes. Um vivo sentimento de desconforto intelectual e social nos profissionais da disciplina epistêmica e uma vontade conjunta nos protagonistas engajados nas atividades socialmente transformadoras de

ampliar os horizontes de vida para que a relação entre os dois primeiros polos funcione em espiral positiva.

Assim, o DD3P é elemento capital para a produção de um saber que não mascare a realidade das vivências dos trabalhadores, que não seja instrumental e destinado a manipular e alinhar o dito “fator humano” a questões previamente colocadas, a objetivos estabelecidos nem a metas desejadas, uma vez que busca exatamente revelar aquilo que ocorre nos coletivos de trabalho, aquilo que não pode ser antecipado e é irredutível a prescrições (HOLZ, 2013).

## 2.1 - ETAPAS DA PESQUISA

Para a construção das etapas e métodos de pesquisa, propomos uma *dupla antecipação metodológica do pesquisador*. Antecipamo-nos naquilo que é o polo da desaderência, para depois nos aproximamos ao polo da aderência. Construimos uma boa desaderência, com um uso cuidadoso dos conceitos que retornam às protagonistas da atividade na escola (DÁRTORA, 2013).

Na aproximação à aderência da atividade recorreremos às Clínicas do Trabalho. Um campo fértil de conceitos, métodos de pesquisa e instrumentos de análise. Estas são próximas de uma clínica social, cuja pauta de pesquisa e intervenção é a realidade vivenciada pelos sujeitos. Não é uma clínica do sujeito, pois traz também em suas questões a produção social do sofrimento no trabalho, bem como a produção de circunstâncias pelas quais o trabalho é reconstruído pela ação coletiva e individual (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011).

As Clínicas privilegiam métodos e técnicas de pesquisa qualitativas, especialmente métodos nos quais os próprios sujeitos são convocados a refletir sobre suas práticas. A intervenção é prática importante e pressupõe um envolvimento do pesquisador, a partir de seu interesse na transformação do trabalho e de uma postura de questionamento sobre o próprio conhecimento produzido. Buscamos apropriações pelos coletivos de trabalho tratando, assim, a pesquisa como práxis social (SCHWARTZ, 2015b).

Assim, as etapas percorridas na pesquisa serão agora detalhadas. Primeiro, em desaderência, realizamos a busca bibliográfica e análise documental. Antecipando-nos no que foi possível. Posteriormente, nos aproximamos do polo da aderência, ao saber da atividade no campo da pesquisa: nas visitas à escola; ao observar o trabalho realizado, nas conversas dialógicas com as trabalhadoras; no uso do Questionário Saúde e Trabalho em

Atividades de Serviço (QSATS) e ao realizarmos os Encontros Sobre o Trabalho (EST) - por segmento profissional, em diferentes momentos da pesquisa - e ao final, em um grande Encontro com todo o coletivo de trabalhadoras da escola.

### **2.1.1 - Busca bibliográfica e Análise documental**

Realizamos nossa pesquisa bibliográfica entre os meses de setembro a dezembro de 2015. O tema da pesquisa foi a saúde dos trabalhadores e trabalhadoras em educação. Buscamos produções do período de 2006 a 2015 (dez anos) nas bases LILACS; PUBMED Central (PMC), SCIELO e WEB OF SCIENCE, bases nacionais e internacionais da área da Saúde Coletiva. Também, procedemos a um levantamento de dissertações e teses do mesmo período no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Os termos utilizados foram “saúde” *and* “trabalhadores<sup>10</sup> de educação” resultando em um número pouco significativo de 18 produções. Em nova estratégia de busca, recorreremos ao uso dos termos “profissionais de educação” *and* “saúde”, tendo como retorno 87 publicações. Deste modo, com a primeira e segunda busca, totalizamos 105 produções. Reunimos os artigos, teses e dissertações, para proceder a leitura flutuante dos títulos e resumos.

Os critérios de inclusão utilizados nessa pesquisa foram: estudos publicados nos idiomas português, inglês, espanhol e somente textos completos. E os critérios de exclusão foram: produções repetidas, em outras línguas ou não relacionados à temática, ou seja, que não se referissem às questões de saúde e trabalho do conjunto de trabalhadores/as de escolas públicas de ensino básico.

Após a leitura dos títulos e resumos, apenas 12 artigos e uma tese atenderam aos critérios por nós elencados. Ressaltamos que com o uso do termo “profissionais de educação”, houve retorno, na maioria, de pesquisas que tratavam de profissionais da área de educação física.

Em seguida, procedemos à leitura dos textos completos e excluimos dois artigos e uma tese que se referenciavam a uma mesma pesquisa; um que não dizia respeito ao processo de trabalho, outro que consistia de uma pesquisa-intervenção apenas com docentes e, por fim, um artigo que fazia uma discussão com o coletivo de trabalhadores da

---

<sup>10</sup> Optamos por truncar o final dos termos de busca (trabalhador\$ e profissiona\$) para incluir suas derivações - feminino, masculino, singular e plural.

escola mas não sobre saúde, mas sim sobre educação continuada. Portanto, o material final ficou reduzido a apenas a 07 artigos que se referiam à relação saúde e trabalho do conjunto de trabalhadores/as de educação – objeto desta tese.

Acerca da análise documental, buscamos materiais que nos ajudaram no olhar ao campo da educação em relação ao Brasil, ao município de Niterói e à nossa escola. Em metodologia da pesquisa, se tem enfatizado que o uso de documentos deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, pois os mesmos possibilitam a ampliação do entendimento de objetos, cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2015); bem como o seu uso permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Nessa direção, recorreremos à análise dos seguintes documentos:

- Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN;
- O Plano Nacional de Educação (2014/2024);
- Estatuto do servidor público de Niterói;
- Lei 924/1991 de criação da Fundação Municipal de Educação de Niterói – FME;
- Organograma da FME;
- Portaria 087/2011 que estabelece a organização escolar em ciclos;
- Portaria 01/2013 que instituiu a comissão especial “Professor Dácio Tavares Lôbo Júnior” para educação integral em Niterói
- A carta regimento das unidades públicas municipais de educação;
- Programa municipal de educação (ainda não aprovado)
- Projeto Politico Pedagógico – PPP da escola (2015).

Estes documentos nos possibilitaram uma aproximação a diversas prescrições e normas relativas ao campo de investigação em questão. Eram de acesso livre, disponíveis na Fundação Municipal de Educação e na secretaria da escola. Todavia, mesmo que tenhamos conseguido reunir documentos públicos que subsidiaram diversas análises em momentos distintos da tese, muitos aspectos e prescrições das atividades de trabalho na escola não foram encontrados, ausência mais presente sobre alguns segmentos que em outros (fato que reforça a ideia de desvalorização de algumas atividades de trabalho desenvolvidas na escola).

Assim, incluímos, neste momento de busca bibliográfica e análise documental,



tentativas de apreender em parte as “normas antecedentes”, visto que elas comportam diversas formas de antecipação às quais as protagonistas se referem para realizar suas atividades. O conceito de norma sinalizado pela perspectiva ergológica engloba, além dos saberes relativamente instituídos, tal como aqueles oriundos da prescrição, também os saberes que são procedentes da experiência, como culturas de ofício, saberes-fazer, valores, etc. em uma dialética. Na realização da sua atividade, as trabalhadoras reajustam continuamente as normas antecedentes. Tal como a noção de prescrição para a Ergonomia da Atividade, a norma antecedente, em Ergologia, é uma importante referência para a realização das atividades e para a análise do desvio entre as normas e as condições reais do trabalho (SCHWARTZ; DUC, 2010; NOUROUDINE, 2009).

### **2.1.2– As “Visitas” à escola**

Na aproximação inicial ao campo, utilizamos o dispositivo ‘visitas’ proposto por Brito, Athayde e Neves (2011a). Este procedimento metodológico possibilitou a aproximação e compreensão das problemáticas que envolvem o contexto do estudo. Enquanto estratégia, incluímos sua preparação, com a definição da escola a ser visitada e os contatos prévios. Na ida à escola, observamos a chegada à cidade, ao bairro e à rua. Posteriormente, ficamos atentas ao nosso próprio contato corporal e visual com o ambiente escolar, a arquitetura, os cheiros, sons, cores e nomes.

Na definição do campo de pesquisa para tese muito foi discutido sobre os critérios iriam nortear nossas escolhas. Desde 2012, vínhamos desenvolvendo estudos sistemáticos acerca da saúde e trabalho nas escolas públicas de Niterói no âmbito do projeto integrado de pesquisa “Saúde e Trabalho nas Escolas Públicas”. Primeiro em uma escola pública estadual e posteriormente com dados quantitativos no serviço de perícia médica. Algumas possibilidades foram desveladas: desenvolver a pesquisa em uma escola com maior índice de trabalhadoras com afastamento do trabalho por motivo de adoecimento ou, ao contrário, uma escola com menor índice de afastamentos. Ou, ainda, a comparação destas duas realidades.

O grupo de pesquisa coordenado pela professora Mary Yale Neves, com participação de quatro alunas do curso de psicologia e nossa, aproxima-se, no final de 2014, a uma representante do sindicato de trabalhadores de educação de Niterói, referenciada como pessoa chave na identificação de uma escola pública municipal onde pudéssemos desenvolver um trabalho – que incluiria pesquisa e formação dos alunos de

graduação em psicologia através da disciplina optativa de iniciação à pesquisa. Esta trabalhadora (cozinheira/sindicalista/readaptada) nos levou à unidade escolhida (uma escola de ensino integral). Apresentamos a proposta à equipe de direção da escola, posteriormente as trabalhadoras da escola e começamos com atividades relacionadas à disciplina de iniciação à pesquisa.

Assim, ao pensarmos os vários critérios de definição do campo de investigação, nos demos conta de já termos uma possibilidade de campo de trabalho, onde éramos conhecidas pela direção e pelas trabalhadoras e onde poderíamos desenvolver o projeto de pesquisa-intervenção, desta tese de doutoramento em uma realidade extremamente rica e em consonância com nossos objetivos. Foi necessário atendermos a alguns protocolos burocráticos junto à FME, que nos permitiu retornar à escola de forma mais sistemática para a apresentação e aceite da proposta de pesquisa de doutoramento aos diferentes segmentos profissionais.

Nas visitas, foi possível perceber o cotidiano da escola e das pessoas, as relações intersubjetivas, os comentários, o ambiente interno e externo à escola, como a rua onde ela está situada, o bairro, a comunidade circunvizinha, a cidade. Tentamos, enfim, construir um olhar ampliado do espaço escolar (NUNES, 2000). Estes momentos também possibilitaram estabelecer uma relação de confiança com as trabalhadoras, ao conversar com elas, nos apresentarmos, também criamos possibilidades de interlocução para as próximas etapas da pesquisa.

Em cada visita produzíamos um diário de pesquisa. A escrita, em oportunos momentos, foi ótima auxiliar. No rememorar, as atividades de trabalho puderam ser reportadas em conexão a muitos outros acontecimentos, bem como a conceitos profícuos. Cada registro foi feito com dados de identificação: equipe que realizou a visita, a data (hora de início e término), atividade de trabalho observada e local. Eram registradas também informações acerca das observações e diálogos, bem como insights e pré-análises.

### **2.1.3 – Observações das atividades de trabalho**

Para que pudéssemos nos aproximar das atividades de trabalho realizadas, escolhemos a observação livre como um método inspirado na Ergonomia da Atividade (GUÉRIN et al., 2001). Esta tem como foco o trabalho efetivamente realizado em um dado momento e em condições específicas, exigindo, assim, a presença do pesquisador no local de trabalho durante a realização da atividade (GUÉRIN et al., 2001). Torna-se

necessário, portanto, observar e analisar o desenrolar das atividades em situações reais, em seus contextos, procurando identificar o que muda e faz as trabalhadoras tomarem suas microdecisões a fim de resolver variabilidades presentes cotidianamente (ASSUNÇÃO; LIMA, 2003).

Com as cozinheiras da escola, as observações se deram principalmente na cozinha e refeitório e com as auxiliares de serviços gerais, ocorreram no pátio, corredores e salas de aula. No caso das professoras, a sala de aula e sala de professores foram os lugares predominantes de observação, além de as acompanharmos com as crianças no recreio. Já a observação do trabalho dos zeladores, deu-se principalmente na entrada da escola, enquanto as atividades do pessoal administrativo foram observadas na secretaria, nos corredores e no refeitório.

As observações e seus registros nos permitiram conhecer algumas características mais globais do trabalho na escola e, ao mesmo tempo, trazer à discussão momentos de renormatizações que puderam revelar as complexidades envolvidas na atividade e as dramáticas pelas quais as trabalhadoras passam. Levamos em conta a dimensão individual e coletiva das atividades de trabalho nos registros de observação, bem como o conhecimento do contexto no qual as trabalhadoras desenvolvem as atividades.

Observamos a atividade de trabalho, a interação das trabalhadoras com suas colegas e com as crianças em diferentes momentos. Os deslocamentos que elas precisam realizar posturas e as ações envolvidas no cumprimento das tarefas. Ao buscar abarcar a dimensão coletiva, nos apoiamos em três categorias embasadas pela ergonomia: (I) o funcionamento dos coletivos, focando a observação na estrutura do grupo e em como se dá o andamento e distribuição de tarefas entre elas. Bem como o número de trabalhadoras em atividade; (II) a distância entre as trabalhadoras, visando entender a relação entre as trabalhadoras em atividade, os espaços que ocupam e como se organizam em seu ambiente de trabalho e, (III) a escala temporal, que envolve observar a duração da tarefa, simultaneidade e diacronicidade e a cronologia (GUÉRIN et al., 2001).

#### **2.1.4 – Conversas-dialógicas com as trabalhadoras**

Abdallah Nouroudine (2002), a partir de Grant Johnson e Caplan (1979), utiliza a tripartição para pensar suas análises da relação trabalho/linguagem. Teríamos três modalidades: a “linguagem como trabalho” (operante, linguagem que faz), a “linguagem no trabalho” (circundante, situação global) e a “linguagem sobre o trabalho” (reflexão,

linguagem que interpreta). É na terceira e última relação, “linguagem sobre o trabalho”, que nos detemos.

A linguagem acerca do trabalho se articula ao fazer das trabalhadoras. Mas, ela não deve ser considerada somente um recurso utilizado por pesquisadores para compreender o trabalho por meio do discurso dos sujeitos. A linguagem sobre o trabalho se dá de diferentes maneiras: entre as próprias trabalhadoras em suas trocas linguageiras no cotidiano de trabalho; algumas vezes, essa “linguagem sobre o trabalho” é manifesta em espaços fora do espaço de trabalho, como em casa ou em reuniões com amigos. Mas, em geral, temos pouca oportunidade de falar sobre nosso trabalho no próprio trabalho, pois raramente há espaço para tal (NOUROUDINE, 2002).

Na pesquisa, é na linguagem sobre o trabalho que se abre outra perspectiva de compreensão, onde os trabalhadores tornam-se ativos no processo. As verbalizações da ergonomia, por exemplo, são uma modalidade de troca entre trabalhador e pesquisador e condição para a progressão no conhecimento da situação de trabalho e compreensão da atividade (GUÉRIN et al., 2001).

Ao iniciarmos a pesquisa na escola, reconhecemos a importância dessas verbalizações para elucidar questões acerca das atividades de trabalho ali realizadas. O objetivo inicial foi compreender as principais características das atividades de trabalho, os constrangimentos sob as quais elas se realizam, flutuações e consequências mais evidentes para a saúde. Depois, no decorrer da pesquisa, as verbalizações nos permitiram compreender melhor o desenvolvimento das atividades observadas. Não era para falar do trabalho como deveria ser feito, de acordo com os procedimentos prescritos, mas o efetivamente realizado. Não havia uma formalização rígida para se estabelecer nossas conversas. Tínhamos planos em cada ida ao campo, mas havia sempre renormatizações. Por vezes, ao chegarmos à escola, já nos perguntavam: “hoje vocês vão conversar comigo?” (auxiliar de serviços gerais 2, conversa).

Assim, detectávamos que este seria um momento adequado às conversas mais individualizadas. Outras vezes, agendávamos previamente com a trabalhadora nosso retorno à escola em horário possível para conversar conosco.

Entretanto, em diversos momentos, uma trabalhadora se direcionava a nós no momento da observação, parava o trabalho e começava a conversar conosco sobre a grande demanda do dia anterior, ou o que ainda teria que dar conta no trabalho daquele dia. Não era mais apenas observação, nosso foco se voltava ao diálogo com esta trabalhadora. Conversas desse tipo também suscitavam a participação de outras trabalhadoras, que se

encontravam no mesmo local de trabalho. De forma geral, todas as que estivessem próximas eram mobilizadas pelos diálogos sobre o trabalho, com falas, gestos, expressões.

Para Durrive, Faïta e Noel (2010), colocar em palavras sua própria experiência de trabalho permite melhor compreender aquilo que se faz. As pessoas que falam sobre as suas experiências descobrem relações que não imaginavam antes. Dizer sua experiência é muito mais que contá-la, é descobri-la por si mesmo, redescobri-la. As conversas possibilitaram a reflexão sobre a vida no trabalho e, sobretudo, o (re)conhecimento de sua complexidade.

### **2.1.5 – Questionário Saúde e Trabalho em Atividades de Serviço - QSATS**

Aproximamo-nos do instrumento QSATS - Questionário Saúde e Trabalho em Atividades de Serviço (BRITO; OLIVEIRA; GOMES, 2013), entendendo seu uso como uma importante contribuição para a produção de outro olhar sobre a sua vida, saúde e trabalho na escola em estudo. O objetivo era uma sistematização maior de informações em um instrumento que não fosse apenas quantitativo mas, em uma proximidade com as nossas referências de pesquisa. Ele permitiu dar visibilidade a uma série de questões que com observações e entrevistas não teríamos alcançado, bem como uma dimensão coletiva aos achados.

Trata-se de uma ferramenta desenvolvida por pesquisadoras brasileiras com base no Inquérito Saúde e Trabalho (INSAT), instrumento português com versões de 2007 e 2010. Inicialmente, houve a experimentação de uma versão adaptada, não só nas especificidades linguísticas do português do Brasil e adaptação cultural, como na adequação para pesquisas em atividades de serviço – o INSATS-BR. Diferentes pesquisadores contribuíram em momentos diversos e, na medida em que avançaram neste processo, identificaram a necessidade de incorporar ainda mais questões pertinentes às atividades de serviço, bem como também de se explorar mais as contribuições de certas perspectivas teóricas, como a Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS, 2000; 2008a) e a Ergologia (SCHWARTZ, 2000; 2011b), entre outras (BRITO; OLIVEIRA; GOMES, 2013).

O INSATS-BR foi utilizado em diversas pesquisas (ALAMONICA; OLIVEIRA; MACHADO, 2014; ALVAREZ; AZEVEDO, 2017; CORRÊA, 2012; FREITAS, 2011; GOMES, 2011; SALAZAR, 2014; ZAMBRONI DE SOUZA, 2010), de formas diferentes no campo, desde sua aplicação em grupo, durante “Encontros sobre o Trabalho” ou individualmente. Do INSATS-BR (denominação inicial do instrumento brasileiro) ao QSATS

(nome finalmente dado em 2015), avançou-se na construção de um instrumento que se afasta em diversos pontos daquele que o originou, o INSAT (BRITO; OLIVEIRA; GOMES, 2013).

Uma característica comum a estes instrumentos é o propósito de, mais que identificar "fatores de exposição", analisar diferentes demandas do trabalho em relação à saúde. Não só demandas físicas e psicológicas, de forma isolada, mas um uso de si, como uma resposta às variabilidades da atividade, em um meio infiel. Portanto, torna possível dar maior visibilidade a novas, mais discretas e menos óbvias, relações entre saúde e trabalho.

O QSATS é um instrumento que privilegia a atividade de trabalho (SCHWARTZ, 2004a) e a necessidade de se conjugar diferentes olhares para compreender a relação saúde-trabalho. Também como o INSAT, valoriza a experiência do trabalhador e da trabalhadora, ao ter suas perguntas formuladas na primeira pessoa, facilitando a expressão do vivido nas situações de trabalho, a partir de uma ampla caracterização de suas condições e formas de organização. Por fim, traz uma perspectiva compreensiva, na linha proposta pelo INSAT, considerando que a atividade de trabalho e a saúde são objetos complexos e não são facilmente compreendidos, exigindo, de fato, uma análise cuidadosa a partir de diferentes olhares (BRITO; OLIVEIRA; GOMES, 2013).

Esse instrumento agiria, então, como um mediador do diálogo com os protagonistas do trabalho em análise, ao criar condições para que os próprios trabalhadores reflitam e enriqueçam a sua percepção acerca das relações entre as condições de trabalho e sua saúde. Possibilitando, um encontro entre o trabalhador, o seu trabalho e a sua saúde, com potencial na formação, na medida em que difunde a elaboração de outros discursos e sentidos sobre a relação saúde-trabalho (BRITO; OLIVEIRA; GOMES, 2013).

Como possui aspectos que muito se aproximam de uma abordagem quantitativa, nos permitiu, em meio a uma pesquisa-intervenção focada em um diálogo amplo com as trabalhadoras, realizar também análises objetivas de diversas questões referentes às condições de trabalho e à saúde das trabalhadoras em educação. Do ponto de vista qualitativo, as respostas dadas adquiriram sentido específico, conjugadas aos materiais gerados a partir dos outros métodos, alinhados a uma perspectiva clínica do trabalho – as observações e conversas.

De acordo com esta perspectiva, Volkoff (2010) chama atenção de que, apesar de a estatística fornecer ferramentas descritas em uma tentativa de criar possibilidades de análises mais globais, gerais e quantitativas, seu uso e interpretações carecem de cuidados.

A interpretação dos resultados deve ser seguida por reflexão criteriosa, tendo em mente reajustes para resolver os imprevistos e tendo em conta a gestão da complexidade do trabalho e seu impacto na saúde. Assim, em uma estatística mais aberta, a quantificação pode ser vista como uma maneira de mostrar tendências e destacar preocupações mais sutis que, de outra forma, seriam mantidas escondidas.

O uso do Questionário foi efetivado no segundo semestre de 2017, com cinco trabalhadoras de cada segmento profissional e dois zeladores. Assim, abarcamos a totalidade de auxiliares de serviços gerais e cozinheiras escolares (são cinco trabalhadoras de cada segmento na escola), bem como de zeladores, e alcançamos quinze por cento das professoras e sessenta por cento do pessoal administrativo (pois mantivemos o número de cinco profissionais por segmento). Um total de 22 questionários foram preenchidos pelas trabalhadoras da escola.

Inicialmente, apresentamos o instrumento para todas as trabalhadoras da escola em seus diferentes postos de trabalho, de forma individual ou em grupo (em reuniões de planejamento com as professoras, na cozinha, na secretaria). Disponibilizamos o instrumento caso alguma trabalhadora demonstrasse interesse na leitura, mas informávamos que o preenchimento ideal seria junto à pesquisadora para apoio a eventuais dúvidas. Depois desse período de apresentações, agendamos o preenchimento do QSATS com cada trabalhadora que, voluntariamente, se dispôs a participar desta fase da pesquisa.

Entretanto, como a atividade de trabalho não se apresenta como uma mera execução de normas, posto que o meio é infiel, as variabilidades também se fizeram presente em nosso trabalho de pesquisa, sendo necessário renormatizações. Iniciamos o uso do instrumento, autoaplicável, com uma auxiliar de serviços gerais que não quis realizar ela mesma o preenchimento do instrumento, disse não querer escrever, mas que queria responder ao questionário. E assim foi feito, líamos para ela, que nos respondia e íamos preenchendo o QSATS. Entre as auxiliares de serviços gerais apenas uma trabalhadora preencheu o instrumento de forma autoaplicável. Esse fato se repetiu com uma agente administrativa, uma professora e duas cozinheiras da escola.

Essa variabilidade permitiu evidenciar outra forma de apreensão deste instrumento, a partir de um diálogo permeado pelo QSATS. Em geral, elas não restringiam suas respostas à questão específica, transcorrendo narrativas riquíssimas sobre a relação entre vida, saúde e trabalho. Essa forma de preenchimentos do instrumento resultou em aplicações mais demoradas, com necessidade de serem interrompidas e retomadas em momentos posteriores.

Outra variabilidade da aplicação do questionário a ser registrada refere-se ao horário em que foi possível viabilizá-la. Entre as auxiliares de serviços gerais, o preenchimento ocorreu em diferentes horários. Desde um instrumento preenchido às oito horas da manhã (quando a trabalhadora havia finalizado o corre-corre da limpeza das salas e as crianças iam entrando nas salas de aula) até uma trabalhadora que só conseguiu respondê-lo no fim da tarde, no término da sua jornada.

Sempre foi necessário o acordo prévio e a colaboração por parte de todo o coletivo de auxiliares para que a aplicação do instrumento ocorresse. Combinávamos quem iria participar da pesquisa naquele momento e as outras colegas davam suporte caso alguma atividade de trabalho precisasse ser feita. Interessante que não foi necessário verbalizar tal acordo, pois ele era implementado espontaneamente. Em analogia ao que nos fala Schwartz (2010b), pudemos evidenciar nestes momentos as Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes (ECRPs) em ação.

No que concerne ao grupo docente, três professoras concordaram de imediato em estar conosco para o preenchimento do instrumento. Duas utilizaram o horário de planejamento e outra, o momento em que sua turma estava na aula de educação física. Outras também manifestaram a vontade de participar, mas era impossível naquele momento frente à quantidade de trabalho. Agendamos com duas delas mais adiante, uma no último dia de trabalho (dia da entrega dos resultados aos alunos) e outra no retorno das férias de janeiro.

Com relação à utilização do QSATS junto às trabalhadoras vinculadas à administração da escola, foram necessárias outras reformatizações. Com uma trabalhadora, só foi possível após o horário formal da escola, depois das 17 h. Ela aguarda a chegada dos pais que atrasam para buscar os filhos, ficando até por volta da 17h30. Por isso, o preenchimento se deu em dois momentos. Na secretaria, foram necessários três Encontros para finalizar o preenchimento do instrumento devido às diversas solicitações de trabalho que esta tem a todo o momento. Outra trabalhadora somente respondeu o questionário levando-o para casa, pois nos disse que na escola seria impossível de fazê-lo. Somente dois preenchimentos transcorreram em um único momento.

Na cozinha, todas aceitaram participar desta fase da pesquisa, mas apenas com uma delas finalizamos o questionário no primeiro momento. Foram necessárias diversas idas até lá, vários agendamentos não se efetivaram e, por fim, três delas levaram o instrumento para casa, onde preencheram e em seguida nos devolveram. Porém, estes continham algumas questões em branco, indicando que a falta da pesquisadora no momento do preenchimento



foi sentida nesta modalidade de aplicação, mais do que em qualquer outra. Uma necessidade não expressa pelas trabalhadoras, mas evidenciada nos achados. Entretanto, foi a única forma possível para a realização desta etapa da pesquisa junto às cozinheiras da escola. Como se tratava de apenas uma das fases de nossa pesquisa (conjugada à observação, às conversas e aos Encontros), entendemos que isso não prejudicou seus resultados. Porém, avaliamos que em uma pesquisa que tenha este instrumento como única referência de coleta de dados, a modalidade de entrega e recolhimento do QSATS em momento posterior pode limitar muito seu potencial.

Com os zeladores da escola, foi possível o preenchimento de forma autoaplicada, mas eles sempre procuravam dialogar conosco acerca das questões postas. De forma geral, não se tratavam de dúvidas, mas as perguntas sempre suscitavam outros comentários.

Apesar de ser um instrumento para o trabalho em serviços de forma geral e não ter nenhuma especificidade para o setor da educação, nenhuma trabalhadora teve dificuldade de tecer relações com as situações de trabalho na escola. Ao ler “clientes/usuários”, automaticamente se reportavam às crianças (algumas trabalhadoras relacionavam também os pais e responsáveis) e situavam algumas questões gerais do instrumento a fatos ocorridos na escola. Assim, pode-se afirmar que o uso do QSATS se mostrou muito adequado à análise do trabalho na escola.

Evidenciamos que, na medida em que as trabalhadoras iam preenchendo o questionário, passavam a ter uma compreensão mais ampla sobre a relação entre o trabalho e a saúde, em suas múltiplas dimensões. O QSATS se configurou, assim, como um dispositivo de formação dos trabalhadores. Em diversas oportunidades, foi possível presenciar diálogos entre as trabalhadoras e o instrumento, em uma reflexão sobre seu trabalho.

Pode-se afirmar, enfim, que, ao fazer a mediação do diálogo entre trabalhadores e pesquisadores, o QSATS pode favorecer a construção de uma “Comunidade Ampliada de Pesquisa e Intervenção” – CAPI (BRITO; ATHAYDE; ZAMBRONI DE SOUZA, 2014), um dos objetivos de nosso estudo - contribuindo para o desenvolvimento dos saberes de ambos os atores da pesquisa.

### **2.1.6 - Encontros Sobre o Trabalho (EST)**

Schwartz (2010c), ciente da profunda diferença entre o patrimônio estocado e o patrimônio vivo das atividades, admitiu a existência de zonas de cultura e incultura no

interior dos diferentes saberes. Portanto, o conceito é sempre defasado em relação à experiência que o atualiza. E, para fazer emergir a dialética entre os saberes em aderência (saberes investidos na experiência) e em desaderência (os saberes formais), dando visibilidade a um rico saber resultante dos encontros de encontros na situação de trabalho na escola, é preciso colocar-se em disposição para o diálogo, em parceria com as protagonistas do trabalho.

Oddone (1986) aponta para a importância do encontro dos trabalhadores com técnicos/pesquisadores para que construam juntos novas possibilidades de saberes, que possam viabilizar a compreensão e intervenção em saúde, nos locais de trabalho. Trata-se de um diálogo crítico entre os saberes fundados na experiência prática dos trabalhadores (saberes “informais”) com o conhecimento científico (saberes “formais”) de pesquisadores e profissionais de saúde.

Discutir o trabalho e produzir conhecimento sobre ele é uma proposta da ergologia e, para tal, precisamos levar em consideração o conhecimento e a experiência dos trabalhadores, suas normas e variabilidades presentes e a exigência da conversa entre as várias disciplinas (com questionamentos constantes a respeito de seus saberes).

Durrive (2010) utilizou o DD3P no campo da formação e denomina Ergoformação a perspectiva que procura colocar em debate os saberes formais e os investidos na atividade, reunindo as pessoas interessadas nesse vai e vem entre conhecimento e experiência. Um exercício de apreender o que escapa da dimensão formal do ofício e do emprego para, a partir daí, produzir férteis questões. O trabalhador e a trabalhadora, individualmente, tem dificuldade de construir o ponto de vista da atividade. O autor sugere, para tanto, a construção de ‘Encontros sobre o Trabalho’ que produzam a confrontação de saberes e valores diferentes, visando à compreensão e transformação da atividade.

Durrive (2010) apresenta a dinâmica dos “Encontros” em três fases: a primeira – confrontar-se com um novo conceito a atividade. É o momento em que as pessoas estão em coletivo com o intuito de co-produção de saberes acerca do conceito da atividade. Esclarece-se que o papel do “animador” neste grupo, não é o de um professor, mas pode até trazer esclarecimentos teóricos ou intervir pontualmente. Seu papel fundamental é o de favorecer a dinâmica gerada pelo terceiro polo, em uma postura de humildade e o rigor. Os EST reúnem pessoas que tem algo a dizer e a aprender em relação à atividade.

A segunda fase é aquela que Durrive (2010) denomina “exercitar-se na construção de um ponto de vista argumentado”. Estimular que cada participante, a partir das discussões, construa seu próprio ponto de vista sobre a atividade de trabalho. Ao longo

desta fase, vai ficando claro para os participantes que a atividade se diferencia daquilo que a antecipa ou a cerca. Nossa tendência é confundir tarefa e atividade, descrevendo o trabalho, a partir dos procedimentos antecipados – normas e prescrições. À medida que cada um pode perguntar-se sobre sua atividade, temos a tentativa da construção do ponto de vista sobre a atividade. Distingue-se do que a antecipa; mobiliza sinergias entre muitas pessoas (trabalhar é se inscrever em algo coletivo), a ser feito em um dado momento e, nunca é indiferente à pessoa que trabalha.

O papel do “animador” será enquadrar o debate através do método dialético de registro, ou do reconhecimento e da ancoragem. O reconhecimento é uma tomada de informações sistemáticas, que oferece os elementos do antecipar. Faz parte do esforço de conceitualização, é generalizável (do polo da desaderência), mas que só deve fazer sentido no confronto com o real. Essa é a ancoragem, reflexo da vida que dá acesso ao trabalho em debate com as escolhas feitas, desvelando tensões e hesitações na realização coletiva de uma tarefa (do polo da aderência). Um “pedaço da vida” que não foi escolhido ao acaso, mas que deve ser portador de sentido refletindo a complexidade do confronto com o real (DURRIVE, 2010).

Um complicador será construir palavras acerca do distanciamento entre os dois registros. Essa experiência singular (pois ninguém vive o trabalho em lugar do outro) é difícil levar para o nível geral dos instrumentos da língua. O animador deverá ajudar os participantes do encontro a vencer obstáculos. Primeiro ultrapassar o sentimento de não ter nada a dizer e depois o de não conseguir dizer. Caminhamos para a terceira fase, onde é estimulado o confronto entre os diferentes saberes, incentivando os trabalhadores a dar forma a seus pontos de vista (DURRIVE, 2010).

Entendendo a reflexão e a análise coletiva como parte primordial de uma pesquisa do campo da saúde do trabalhador os “Encontros sobre o trabalho” configuram-se como espaços privilegiados para a interlocução entre a realidade do cotidiano das trabalhadoras e o esforço pela ordenação e avanço nas discussões, com apropriação do conceitos, em uma dimensão ética nos locais de trabalho (MASSON; GOMES; BRITO, 2015).

Ao colocar em foco a relação saúde e trabalho nas escolas, acreditamos em um processo de incorporação das trabalhadoras em um dispositivo formativo de compreensão↔transformação, que estabeleça um espaço dialógico facilitador do debate entre experiência e saberes das disciplinas (FRANÇA, 2006).

### 2.1.6.1 – Encontros com os diferentes segmentos de trabalhadoras da escola

No campo da Saúde do Trabalhador, é fundamental a participação dos trabalhadores e trabalhadoras que, individual ou coletivamente, podem e devem identificar e enfrentar as situações geradoras de sofrimento e adoecimento. Neste sentido, efetivamos a disponibilização dos resultados desta pesquisa para debate e coanálise entre trabalhadoras e pesquisadores junto a cada segmento profissional. Os “Encontros Sobre o Trabalho” com cada segmento de trabalhadoras da escola, objetivou a apresentação e discussão dos achados produzidos nas etapas anteriores da pesquisa.

Disponibilizamos um relatório com uma pré-análise para leitura. A ideia era descrever um pouco do que foi visibilizado, também fazer circular conceitos que permitissem compreender melhor a complexidade da atividade e, ainda, incorporar sugestões feitas pelas trabalhadoras. De forma geral, os relatórios se iniciavam com uma apresentação sucinta das prescrições das atividades e das normas antecedentes que puderam ser apreendidas. Depois buscávamos descrever o trabalho para além da mera execução de uma tarefa, com suas renormatizações, além de destacarmos os constrangimentos a que são expostas as trabalhadoras nas situações de trabalho, os sofrimentos e repercussões na saúde. Tratávamos ainda das relações intersubjetivas e estratégias de defesa, individuais e coletivas. Por fim, elaborávamos os possíveis encaminhamentos para a promoção da saúde, com algumas recomendações de melhorias das situações de trabalho.

Nos Encontros, a proposta era de, inicialmente, lembrar os objetivos da pesquisa, para, em seguida, colocar em discussão os materiais produzidos ao longo da investigação (observações, conversas e dados oriundos do QSATS) a partir dos dados apresentados nos relatórios.

Essa dinâmica foi pensada para que, além de validar os achados da pesquisa, pudesse acontecer uma circulação de saberes, através de conversas sobre as atividades de trabalho, discussões sobre os relatórios e sobre formas de transformar o trabalho. Entretanto, dadas as variabilidades inelimináveis, e as infidelidades sempre renovadas do meio da atividade, foi preciso renormatizar. A atividade de trabalho faz parte da vida e não pode se desenrolar em um estrito enquadramento, o que justifica dizer que cada ‘Encontro sobre o Trabalho’, foi um encontro único. Os EST foram realizados na própria escola e em horário de trabalho, mas as antecipações nem sempre foram possíveis e estes se deram das formas mais diversas.

Com as **cozinheiras da escola**, o primeiro grupo com o qual realizamos os ‘Encontros sobre o Trabalho’, conversamos duas vezes no refeitório da escola, durante cerca de duas horas. No primeiro EST, falamos sobre a proposta da pesquisa e conversamos sobre o trabalho que elas realizam na escola. Assistimos partes referentes ao trabalho de cozinheiras escolares do vídeo “Trabalhar na escola, só inventando prazer”, que foi produzido no âmbito do Programa de Formação em Gênero, Saúde e Trabalho nas Escolas (BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2011c). Foi muito interessante perceber a identificação por parte do grupo de trabalhadoras com as imagens apresentadas: elas dialogavam, pensavam sobre mudanças que poderiam ser feitas na cozinha e o que não seria viável, indicando o encadeamento entre as diferentes pesquisas-intervenções realizadas. Entretanto, devido ao horário, não foi possível colocar em discussão o relatório da pesquisa, conforme estava previsto.

No segundo encontro, foi interessante perceber uma organização prévia das trabalhadoras, que já haviam feito uma leitura do relatório, marcando alguns pontos em caneta. Iniciaram a reunião com o relatório na mão e relataram várias mudanças que já haviam ocorrido na cozinha e que ainda constavam deste. Tratava-se de demandas apresentadas nas etapas anteriores da pesquisa<sup>11</sup> que elas levaram à diretora da escola, pedindo alterações no ambiente e organização do trabalho.

As **auxiliares de serviços gerais** encontraram-se conosco no pátio da escola. No primeiro EST, duas trabalhadoras haviam lido o relatório e feito apontamentos por escrito. Validaram a maioria das observações, ampliando os achados de pesquisa. Como não foi possível finalizar as discussões, agendamos novo momento. Ao final, elas caminharam conosco na escola para exemplificar, *in loco*, alguns temas dos diálogos do EST.

As discussões com este grupo ficaram mais concentradas nas infidelidades do meio de trabalho, sendo o espaço foco do primeiro encontro quase como um todo. Discorreu-se sobre as dificuldades do cotidiano da escola. No segundo EST, ao conversarmos sobre as possibilidades de encaminhamentos, elas falaram sobre o que precisam fazer para minimizar os problemas, como se organizam e algumas recomendações que, segundo elas, deveriam constar no relatório. Uma das auxiliares de serviços gerais informou que precisaria sair mais cedo para ir à fisioterapia e, a partir desta informação começaram a

---

<sup>11</sup> A cozinha escolar é um local fechado de onde as trabalhadoras pouco saem, resultando em uma espécie de confinamento para todas. As etapas anteriores da pesquisa eram, em sua maioria, coletivas. Era muito difícil saírem da cozinha para conversarem conosco e as conversas transcorriam ali mesmo. Diferente dos outros coletivos da escola, onde se deu o inverso, era muito difícil juntar o grupo de trabalhadores, sempre dispersos.

falar sobre seus sofrimentos e adoecimentos, a relação com o trabalho e as formas de cuidados com a saúde, o vínculo laboral que possuem na escola e os ganhos e prejuízos associados a este.

Para nos reunirmos com as **professoras**, foi preciso uma solicitação prévia à direção da escola para disponibilizar tempo e espaço onde todas que quisessem, pudessem estar presentes. A diretora nos disponibilizou o horário de uma reunião pedagógica que ocorre às quartas-feiras das 15h às 17h, quando as crianças são dispensadas das aulas. Acordamos previamente com as professoras a data para o Encontro e a participação voluntária (por se tratar de uma reunião pedagógica, achamos pertinente reforçar a informação).

Iniciamos com as apresentações e a estratégia de relatar um pouco do histórico da pesquisa, tal como fizemos também no início das observações<sup>12</sup>. A apresentação transcorreu da forma mais objetiva possível para darmos a palavra às trabalhadoras. Houve discussões ao longo da apresentação, com elas se mostrando muito mobilizadas para dialogar conosco. Schwartz (2009) fala da importância de criarmos espaços para desdobrar os debates de normas e, portanto, o reprocessamento dos valores no universo industrial. A necessidade de discutir foi o norte deste primeiro EST com as professoras. Vale destacar que, próximo ao final, tivemos a presença da diretora da escola. Essa foi percebida pelo coletivo, que se sentiu menos propenso às discussões. Entretanto, aproveitamos sua presença nestes momentos finais para novo agendamento.

No segundo Encontro sobre o Trabalho com as professoras nos pareceu ter circulado entre elas comentários sobre o primeiro e, ao retomarmos um pouco do que havia sido discutido na reunião anterior, elas pareciam ter conhecimento do que falávamos, com seus gestos e falas. Foi possível discutirmos sobre o relatório, muito da organização do trabalho docente foi levantado pelas professoras e suas demandas relacionadas ao fato de ser uma escola de ensino integral. Elas validaram muitas das informações presentes no relatório e não tendo tempo hábil para continuar, fizemos novo agendamos. No terceiro e último EST, falamos das atividades de trabalho que levam à saúde, sobre as infidelidades do meio do trabalho e as possibilidades de transformações das situações de trabalho nesta escola. Uma professora apontou a importância de, coletivamente, discutirmos sobre o

---

<sup>12</sup> A cada trabalhadora que iniciava a participação na pesquisa, percebíamos a necessidade de resgatar a história do grupo de pesquisa ao qual nos vinculamos, os projetos e produções e pressupostos que nos orientam. Causava estranheza para algumas trabalhadoras a necessidade que tínhamos de escutá-las e conversar com elas, construindo juntos o pesquisar. Ao falar de nossa história, isto era mais bem compreendido. Fazíamos uma “pesquisa diferente”. E esse fato aconteceu algumas vezes ao longo da pesquisa de campo.

trabalho docente na escola.

O encontro com os **zeladores** da escola se deu em dois momentos. No primeiro EST conversamos muito sobre a atividade de trabalho e os constrangimentos presentes. Houve certo diálogo entre eles sobre o fato de trabalharem de formas diferentes, embora possuam o mesmo cargo e atuem no mesmo local. Também dialogamos sobre o que aquele trabalho significava para cada um. Como, nesta oportunidade, falamos pouco sobre o relatório, agendamos um segundo momento, onde algumas informações puderam ser validadas e outras refutadas. Um trabalhador frisou a necessidade de alterarmos a escrita do relatório. Pensamos juntos os encaminhamentos de transformações do trabalho que levam à saúde. Falou-se bastante da falta de prescrição das suas atividades e de dificuldades nas relações intersubjetivas na escola.

Com o grupo de **trabalhadoras vinculadas à administração escolar** a estratégia de pesquisa-intervenção se mostrou repleta de variabilidades. Não foi possível a realização de EST com este grupo. No transcorrer do ano de 2017 várias trabalhadoras, que eram professoras do quadro oficial da FME e estavam em desvio de função (trabalhando como coordenadoras de turno) foram solicitadas a retornarem para a sala de aula em outras escolas. Em agosto deste ano restavam apenas duas trabalhadoras do grupo com o qual realizamos a pesquisa (para dar conta das tarefas que antes eram desempenhadas por cinco) e foi impossível agendarmos de conversarmos com as trabalhadoras. Só foi enviada pela FME uma nova pessoa para estar com elas em setembro de 2017, data do encontro com o grande coletivo da escola. Assim, apenas conversamos com as duas trabalhadoras individualmente (em momentos que as mesmas estavam em atividade e surgiam brechas para o diálogo).

Após os EST com cada segmento foram reformulados os relatórios com os ajustes apontados pelos grupos de trabalhadoras. Munidas dessa versão pós-encontros, agendávamos reuniões com a direção da escola para apresentação dos mesmos. Estas aconteceram com anuência das trabalhadoras (que não quiseram participar das mesmas) na sala da direção. Normalmente estava presente a coordenadora do projeto integrado, uma aluna em formação de pesquisa, a pesquisadora e a diretora. Entregávamos cópia impressa dos relatórios para a diretora e discutíamos sobre os mesmos, destacando os itens de recomendações para melhoria do trabalho indicadas pelas trabalhadoras.

### 2.1.6.2 – Um grande Encontro: viver coletivamente a escola

No I Encontro Sobre o Trabalho e Saúde da Escola, a intenção foi propiciar um espaço para o diálogo e a confrontação de saberes entre pesquisadores e o conjunto de trabalhadoras, possibilitando que diversas pessoas, de diferentes segmentos de trabalho da escola, se conhecessem e (re)conhecessem as atividades uns dos outros. Apostamos que o intercâmbio entre os diferentes segmentos possibilitasse mudanças de olhar sobre a atividade de trabalho do outro, assim como suas repercussões no cotidiano e na saúde de todos e todas.

Este tomou por base as informações das etapas anteriores, já dialogadas com cada grupo específico de trabalhadoras. Concordamos com Schwartz (2000) que afirma que conhecer o trabalho do outro é condição necessária para que uma colaboração se desenvolva. A comunicação, a identificação da presença de diversas lógicas e a compreensão, pelos profissionais, dos constrangimentos das outras profissões, podem contribuir para a resolução das dificuldades de colaboração (SCHWARTZ; SCHERER; PIRES, 2009).

Tal encaminhamento tinha como perspectiva favorecer a visualização do que cada coletivo profissional realiza em seu trabalho na escola, contribuindo assim para a construção de um olhar compartilhado sobre a atividade de trabalho de cada, os valores socialmente partilhados, o viver comum a todos, que possibilite fortalecer a construção de um coletivo de trabalho mais amplo de trabalhadoras da escola.

Para esse encontro, foi necessário um agendamento prévio com a direção da escola. Precisaríamos da liberação de todas as trabalhadoras que concordassem em participar. Acordamos uma tarde, das treze às dezessete horas e frisamos, junto à direção, que a participação das trabalhadoras deveria ser voluntária. Foi reservado projetor e tela, cadeiras e o local – o pátio coberto da escola.

Tendo agendado o dia, começamos a convidar as trabalhadoras para esse EST. Todas foram lembradas, incluindo as que exerciam cargos vinculados à direção – a equipe de articulação pedagógica (a diretora já nos havia informado que não poderia estar presente). Ao longo de um mês, reservávamos um período para falar diretamente com cada uma das trabalhadoras, lembrando a data e tirando dúvidas sobre o encontro e seus objetivos.

No dia, dispusemos as cadeiras em círculos (50 lugares) e organizamos materiais pastas que foram colocadas sobre as cadeiras para as trabalhadoras. Tratava-se do Caderno de Textos do “Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas (BRITO;



ATHAYDE; NEVES, 2011c), um panfleto de divulgação do site “Encontros sobre Vida, Saúde e Trabalho nas Escolas Públicas”, relacionado ao mesmo Programa, além de folhas em branco e uma caneta. Todos esses materiais foram colocados em uma pasta com etiqueta colorida do “I Encontro sobre o Trabalho na Escola”<sup>13</sup>.

Duas grandes mesas foram colocadas no pátio. Uma delas foi utilizada para a “merenda”, preparada por nós nesse dia. Em outra foram disponibilizados os materiais produzidos ao longo do Programa de Formação – artigos de revistas, livros, vídeo, Cadernos de Texto (ARAÚJO et al., 2004; BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2011a, 2011b, 2011c; BRITO et al., 2001b; CARREIRA, 2004; FIGUEIREDO et al., 2004; MARQUES, 2003; NEVES, 2016; NEVES et al., 2006) – e os relatórios elaborados com cada um dos segmentos de trabalhadoras. As participantes tiveram tempo de se alimentarem e circularem no espaço, tendo contato com os materiais e podendo dialogar entre elas.

Próximo às mesas, colocamos alguns painéis. No primeiro, divulgamos alguns resultados preliminares da pesquisa “Trabalho e saúde: estudo do perfil de adoecimento dos profissionais de educação do município de Niterói”, realizada por nós acerca das licenças médicas concedidas pela Perícia Médica da Prefeitura de Niterói - RJ a professores, cozinheiras e auxiliares de serviços gerais, nos anos de 2012, 2013 e 2014. Por relacionar-se diretamente a elas, entendemos que estes dados seriam potencializadores do debate sobre as atividades de trabalho nesta escola. No momento do encontro, onde discutíamos sobre o sofrimento no trabalho, várias trabalhadoras reportaram-se aos dados e comentaram, relacionando sofrimento e adoecimento.

No segundo painel, divulgamos o site “Encontros sobre Vida, Saúde e Trabalho nas Escolas Públicas”. Site que pretende produzir encontros virtuais entre os que se interessam pelo tema, trabalhadores e trabalhadoras de educação, pesquisadores e profissionais de serviços de saúde. Um espaço à reflexão e à invenção de diferentes formas de ação dirigidas à construção da saúde nas escolas (BRITO et al., 2012a).

Por fim, organizamos um mural bastante colorido com o título “Em cena os(as) trabalhadores(as) da escola”. Tivemos o cuidado de colocar imagens de todas as trabalhadoras em diferentes situações: em atividade de trabalho, na relação com os alunos, em momentos de lazer e festas da escola. Este mural foi visto por todas as participantes no

---

<sup>13</sup> Ao final, todas as trabalhadoras levaram para casa as pastas, sendo que algumas folhearam os materiais e teceram comentários sobre eles, mesmo antes de iniciarmos o encontro. Observamos uma cena interessante, em que uma professora se virou para o merendeiro e, com o Caderno de Textos aberto, comentou que não tinha ideia da quantidade de comida que era feita em uma cozinha escolar.

início do encontro. Porém, foi no intervalo-merenda que evidenciamos como as fotos foram disparadoras de mobilizações. Elas se viam e viam as outras, teciam comentários a respeito do que estavam fazendo ao tirarmos as fotos, relembavam fatos a partir das imagens antigas.

Clot (2007, 2010), em uma perspectiva desenvolvimental, atento à importância da construção de dispositivos dialógicos, ao corroborar a dificuldade de se acessar o ponto de vista da atividade por intermédio dos métodos diretos, sinaliza para a construção de métodos indiretos que propiciem ao trabalhador viver uma experiência produtora de outras experiências. O autor afirma que, para estudar o desenvolvimento, faz-se necessário produzi-lo durante a realização da própria pesquisa. Para tanto, propõe que a Clínica da Atividade elabore instrumentos de ação que possibilitem aos trabalhadores desenvolverem a sua experiência, produzindo-se aí uma zona de desenvolvimento potencial.

No transcorrer do segundo semestre de 2017, tiramos muitas fotos. Um olhar do trajeto ao campo, a entrada da escola, seus muros externos e internos, os vários espaços da escola e as pessoas em atividade de trabalho, alguns olhares do próprio grupo de pesquisa e outros indicados pelas trabalhadoras<sup>14</sup>. Também nos foi cedido o endereço eletrônico da rede social da escola, o que viabilizou ter acesso a imagens da escola desde sua fundação, em 2014. A intenção era utilizar estas fotos neste grande ‘encontro’, como parte da apresentação (com seleção prévia pela pesquisadora) para mobilizar as trabalhadoras e animar o debate durante o encontro e em exposição.

Dessa forma, acreditamos que o uso da fotografia permitiu um modo de coletivizar as experiências das atividades de trabalho. Elas se colocaram a olhar e conversar sobre as imagens e demandaram um tempo para se relacionarem com as produções. A exposição permaneceu no pátio da escola mesmo após o encontro (tendo lá sido mantida até o fim do ano letivo).

As trabalhadoras acordaram conosco que poderíamos iniciar às 13h30min. Gradativamente, foram chegando as professoras, um dos zeladores (o outro ficou de longe pois não pode sair do seu local de trabalho), as auxiliares de serviços gerais, as trabalhadoras administrativas, cozinheiras. Foram se sentando, em pequenos grupos, por segmentos profissionais.

---

<sup>14</sup> Perguntamos às trabalhadoras se elas gostariam de tirar fotos. Nossa ideia inicial era tentar construir diferentes olhares sobre as atividades de trabalho. Elas iriam fotografar o trabalho do outro, não seu segmento de trabalho, mas as de outras. Acreditávamos que tal encaminhamento possibilitaria fazer circular saberes e olhares sobre as atividades. Entretanto, elas não aceitaram a proposta, pois avaliaram que isso seria difícil. Assim, as fotos expressam nosso olhar sobre as atividades de trabalho, embora por diversas vezes esse olhar tenha sido guiado por elas, que nos indicavam o que seria interessante fotografar.

Iniciamos a apresentação pelas premissas da pesquisa e seu histórico. Esclarecemos o objetivo principal de nosso primeiro encontro com o conjunto de trabalhadoras da escola. Estávamos ali para compartilhar experiências entre os diversos segmentos de trabalhadoras da escola, visando o reconhecimento mútuo das suas diferentes contribuições à realização do trabalho e também para começar a pensar a construção de estratégias coletivas de transformação das condições adversas identificadas.

Com base nos materiais produzidos nas etapas anteriores (observações, conversas, dados oriundos do QSATS e encontros por grupo profissional), elaboramos uma sequência de slides para nortear as discussões: uma apresentação mais geral de forma sucinta; a escola e sua dinâmica própria, os valores comuns do trabalho nesta escola, um olhar sobre o viver juntos na escola; a dimensão educativa no trabalho de todas na escola; condições de trabalho, implicações à saúde e os cuidados à saúde para manter-se em atividade. A partir deste momento, dialogamos sobre algumas características do trabalho de cada segmento: o real da atividade; especificidades dessa situação de trabalho e sugestões de melhorias. Finalizamos com um slide sobre a importância do reconhecimento no trabalho na escola.

Utilizamos nos slides muitas imagens e falas das trabalhadoras (aderência), permeadas por conceitos (desaderência). A cada fala ou imagem, as trabalhadoras abriam uma discussão sobre quem disse e também de validação das falas, concordância e discussões se seguiram em muitas das falas. Como se tratava de cinco segmentos profissionais a serem visualizadas em suas atividades, acabou sendo necessário agilizar a parte final da exposição oral para priorizar a discussão coletiva do segundo momento, após a merenda. Neste, abriu-se o debate, tendo como referências as formas de encaminhamento possíveis para a promoção de saúde no trabalho nesta escola.

Tínhamos a preocupação, enquanto grupo de pesquisa-intervenção, em atender às demandas das trabalhadoras para este encontro. Anteriormente, elas nos questionaram se realmente iríamos falar de todas elas. Uma auxiliar de serviços gerais perguntou-nos se apresentaríamos tudo o que conversamos sobre o trabalho dela, demandando que assim o fizéssemos. Além disso, várias vezes ouvimos das trabalhadoras que não se fala de saúde do trabalhador nas escolas. Mobilizadas por estas questões e pela expectativa de reunir todas na escola, talvez tenhamos produzido um material muito extenso para apresentação e discussão. O fato de ter sido a primeira vez que organizamos um encontro dessa magnitude, além do desejo de tentar incluir o máximo de questões trazidas pelas trabalhadoras para o debate, parece ter contribuído para que não conseguíssemos aproveitar o tempo para a discussão, da forma como imaginávamos.

Percebemos que na escola há vários locais de trabalho, coletivos diferentes e distintas entidades coletivas relativamente pertinentes (ECRP). E estas divisões se mantiveram durante o encontro, pois, ao sentarem, as pessoas ficavam em grupos, formando diferentes coletivos. Nem todos participaram ativamente, sendo que muitas professoras, um merendeiro e o zelador fizeram intervenções. Porém, entre as auxiliares de serviços gerais e as trabalhadoras administrativas, poucas falaram. Uma das auxiliares nos procurou no intervalo para dizer que precisávamos conversar, porque ela não queria falar em público. Entretanto, percebíamos conversas paralelas, relacionadas à discussão, mas que não foram colocadas no coletivo maior. Suscitamos um primeiro movimento e esperamos o que virá.

Nenhuma das limitações apresentadas, porém, impediram a riqueza dos diálogos e as conexões que puderam ser construídas neste encontro. Vale sempre refletir sobre os limites e as potencialidades para construções de propostas futuras.

## 2.2 - ANÁLISE DOS MATERIAIS PRODUZIDOS E MEIOS DE VALIDAÇÃO

Procuramos, coletivamente, realizar uma leitura das relações entre trabalho e saúde na escola, sob o ponto de vista da atividade. Este movimento levou em consideração a importância da produção conjunta de materiais ao longo da pesquisa. As trabalhadoras tiveram a oportunidade de concordar ou não com a análise que estava sendo realizada, ainda durante o andamento da pesquisa, podendo sugerir alterações ou inclusões aos relatórios. Deste modo, buscou-se produzir saberes em aderência.

Dejours (2008b) nos fala da importância da devolutiva dos dados de pesquisa, não só para a produção de conhecimento científico, mas como etapa de participação e protagonismo dos trabalhadores. Na Psicodinâmica do Trabalho, os momentos de validação ou refutação efetivam-se em duas etapas. Inicialmente, no interior da própria pesquisa. As elaborações, as interpretações, as hipóteses, o temário, os comentários são adiantados durante as discussões, quando são rejeitados ou aproveitados, reelaborados com acréscimos de novas contribuições de análise.

Outro momento seria o de inclusão de novos trabalhadores e trabalhadoras ao grupo inicial, e o grupo original proporia a retomada de momentos anteriores. Encontros específicos destinados à validação ou refutação, uma síntese dos resultados, das observações e das interpretações, pautada pela relação sofrimento/organização do trabalho. Uma nova discussão acontece após encaminhamento e considerações, por escrito,

entregues aos trabalhadores para uma análise crítica antecipadamente. Nestes momentos, pode-se avaliar a reação dos trabalhadores e redefinir rumos, efetuar modificações e correções no relatório (DEJOURS, 2008b).

Na Ergonomia da Atividade, temos as verbalizações no momento da interpretação dos resultados, quando as trocas com os trabalhadores e trabalhadoras vão contribuir para a elaboração e validação do diagnóstico final. Na elaboração do diagnóstico, o ergonomista não pode limitar-se aos fatores imediatamente constatados na situação de trabalho estudada, precisando chamar atenção para aspectos da gestão, de sua organização ou de processos de concepção. Portanto, a restituição dos resultados precisa basear-se na análise dos próprios trabalhadores envolvidos para melhor contribuir nas transformações do trabalho (GUÉRIN et al., 2001).

Por entendermos que o elemento que dá vida ao processo de trabalho é a atividade humana, consideramos que as atividades linguageiras das trabalhadoras fornecem uma via de acesso privilegiada à apreensão de seu trabalho e sua saúde. Portanto, a produção discursiva das trabalhadoras é atividade (atividade na atividade), mas, diferentemente do trabalho prescrito que está em relação direta com o languageiro (manuais, normas escritas e faladas, etc.), o trabalho realizado encontra grande dificuldade de ser colocado em palavras, na medida em que se depara com a complexidade do real, o qual as palavras não dão conta de dizer (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

Assim, o desenrolar do diálogo e os movimentos discursivos que observamos, permitiram a co-produção de dados, que dizem respeito simultaneamente às relações entre o diálogo característico entre pesquisador e trabalhadora, as atividades de trabalho e o modo como cada uma se identifica e se reconstrói, sob o olhar de outro/a.

Ao longo da pesquisa, procuramos produzir dados sobre os quais íamos construindo sentidos coletivamente (pesquisadora e trabalhadoras). Esse processo nos possibilitava avaliar continuamente a formação-investigação-intervenção em curso. Ou seja, os efeitos provocados pela pesquisa ao longo do tempo foram levados em consideração, como meio de avaliar a pertinência e relevância dos resultados que iam sendo produzidos. Além disso, procuramos dar atenção à dinâmica de gestos, expressões, movimentos e mesmo silêncio dos sujeitos nas conversas e nos Encontros sobre o Trabalho.

O QSATS apresentou-se como um instrumento global, pois permitiu recolher, de forma ampla, os fatores que intervêm em dimensões mais explícitas da relação saúde e trabalho. Bem como específico, por abranger outros problemas e doenças provocadas pelas

condições de trabalho que estavam para além das doenças profissionais oficialmente reconhecidas. As situações adversas que “antecedem” o adoecimento, muitas vezes envolvendo o sofrimento. Debruçamo-nos em vários pontos dos resultados encontrados que nos apontavam aspectos importantes do trabalho, em relação com os outros instrumentos, bem como a partir de algumas análises quantitativas, a partir da organização das respostas do questionário em um banco de dados.

Buscamos, nesta tese, uma análise dos resultados considerando a articulação com os conceitos teóricos de referência e o olhar das trabalhadoras sobre seu próprio trabalho, tendo em vista responder às questões que a nortearam e alcançar os objetivos estipulados. Os resultados produzidos nas diferentes etapas foram confrontados, considerando os diversos “ângulos” dos problemas de pesquisa. Partimos do conjunto de materiais produzidos para identificar as questões mais significativas referentes à atividade de cada segmento de trabalhadoras da escola e à saúde das mesmas. Deu-se, ainda, destaque a questões identificadas como comuns ao conjunto de trabalhadoras da escola pesquisada, na perspectiva de fortalecer o sentido coletivo do trabalho entre os diversos segmentos profissionais, foco maior de nossa tese.

### 3 – PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES AO CAMPO DE PESQUISA

Fomos a campo com a perspectiva de investigar as atividades de trabalho das profissionais de educação em uma escola pública municipal e a sua relação com o processo saúde-doença, entendendo saúde como processo de luta diante dos obstáculos da vida. Uma capacidade de criar e recriar em um meio que constantemente dificulta os movimentos da vida (CANGUILHEM, 2009).

Segundo Durrive (2011), de acordo com a situação, o meio a viver opõe resistências ou oferece apoios. As atividades humanas aparecem, assim, como a gestão indefinidamente renovada e sempre problemática de uma tensão entre o local e o atual e entre os diversos graus de distância, de antecipação. As atividades de trabalho são sempre um nó de debates entre normas antecedentes e tentativas de renormatizações na relação com o meio (SCHWARTZ, 2011a).

Percebemos, a partir desta afirmação, que o meio de trabalho compõe o debate de normas permeado por valores, tendo implicações diretas nas atividades de trabalho. O trabalho nunca é pura execução, principalmente porque o meio sempre se apresenta infiel. Schwartz e Durrive (2010) retomam esta fórmula de Canguilhem (2009), destacando que no meio de trabalho as infidelidades se combinam, se acumulam e se reforçam mutuamente. Tudo é perpassado por técnicas, normas, valores e construção social. E isso, segundo Schwartz e Durrive (2010), faz com que nunca se possa listar totalmente tudo aquilo que constitui um meio de trabalho.

O meio jamais se repete exatamente de um dia para o outro, ou de uma situação de trabalho a outra. Essa é a primeira infidelidade do meio, que deve ser gerida não como uma execução, mas fazendo-se uso de si. Ou seja, fazendo uso de capacidades e recursos próprios e fazendo escolhas em um mundo de valores. Ser determinado pelas normas, pelas imposições de um meio exterior, não é viver, é, ao contrário, algo muito patológico. Viver é criar-se como centro em um meio e não como algo produzido por um meio (SCHWARTZ; DUC, 2010). Ao preencher a deficiência das normas, como uma maneira pessoal de agir, o trabalhador dá ao meio uma dimensão bastante ressingularizada. Cada um vai tentar lidar com as lacunas a seu modo, com sua história, seus valores. E, ao mesmo tempo, vai contribuir ainda mais para singularizar o meio. O que faz com que ele seja duplamente infiel (SCHWARTZ; DUC, 2010).

Renormatizações incessantes reaparecem em todos os lugares, onde nos mobilizamos para produzir. O meio técnico do trabalho não é jamais a reprodução padrão

de concepções, protocolos, de procedimentos pensados por outros, fora de um contexto histórico e geográfico (SCHWARTZ, 2003). Assim, neste capítulo, propomos investigar as atividades de trabalho em educação relacionando-as ao meio no qual elas se desenvolvem.

Ao buscar uma primeira aproximação com o meio de trabalho, pensamos na história dos saberes das atividades aí realizadas, analisando-as a partir do polo das desaderências. Que conceitos estão dispostos no âmbito acadêmico (produtor de saberes em desaderência) para pensar a ação humana no trabalho na escola? Que olhares se produziram sobre trabalho e a saúde das trabalhadoras em educação em um intervalo de dez anos. As pesquisas abordam as pessoas no trabalho a partir de um corpo de hipóteses fechadas perante a história, distantes das dramáticas da vida no trabalho, sem o ponto de vista da atividade ou consideram esse encontro dos encontros?

Posteriormente, adentramos no contexto de nossa pesquisa buscando compreender as atividades de uma perspectiva macro para uma perspectiva micro. Assim, discorremos inicialmente sobre o município de Niterói e sobre a política de educação municipal e sua organização, assim como descrevemos a escola onde a pesquisa de campo foi realizada, sua estrutura física e localização geográfica, o espaço escolar e suas marcas, entre outras características. Consideramos que a arquitetura do prédio e seus elementos simbólicos, a localização e relação das escolas nas cidades, o tipo e a disposição das salas de aulas e de outras instalações, não são elementos neutros na educação (VIÑAO FRAGO, 2001).

Chegamos ao infinitamente complexo, que diz respeito às dramáticas das atividades de trabalho. Uma atividade de trabalho é sempre o lugar de reapreciação, de julgamentos sobre os procedimentos, os quadros, os objetos do trabalho. Isso exige um vaivém entre o micro do trabalho e o macro da vida social, incorporado nas normas. Movimento que repercute nos dois níveis. O que quer dizer que a história da vida econômica, política, social, não pode ser escrita sem um olhar sobre esses múltiplos vaivéns (SCHWARTZ, 2011a). O contexto social é o lugar da generalidade e a atividade é o lugar da singularidade em uma relação dialética. Para pesquisar-intervir sobre as situações de trabalho, Schwartz (2010a) ressalta ser indispensável ver de perto o que acontece no ambiente de trabalho.

A educação, uma atividade humana, precisa de espaços e de tempos determinados para ser realizada que são também elementos constituintes da atividade educativa. Na singularidade das atividades de trabalho desta escola de educação integral, o tempo foi elemento peculiar que se destacou na pesquisa de campo e uma discussão sobre a temporalidade do trabalho na escola pesquisada se fez necessária. Por fim, apresentamos um aspecto comum evidenciado no trabalho nesta escola (mas também em muitas outras) a



transversalidade das relações sociais de gênero e a divisão sexual do trabalho.

### 3.1- A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A RELAÇÃO SAÚDE E TRABALHO DAS TRABALHADORAS DA EDUCAÇÃO (2006 – 2015)

Em consonância com a proposta desta tese, o estudo da relação saúde e trabalho do conjunto de trabalhadoras de uma escola pública, procuramos na busca bibliográfica identificar estudos que tratassem também deste conjunto de trabalhadoras e não somente de um segmento profissional. Entretanto, em nossa busca, foi possível encontrar apenas sete trabalhos que tratam de estudos realizados com todas as trabalhadoras de educação<sup>15</sup>. Dentre estes, três estavam escritos em inglês e quatro em português. Cinco utilizaram abordagem qualitativa e duas eram pesquisas quantitativas. Publicou-se em diferentes periódicos: Cadernos de Psicologia Social do Trabalho; Ciência & Saúde Coletiva; Interface - Comunic., Saúde, Educ.; J Occup Environ Med.; Journal of Safety Research; Laboreal e Work. Os países onde se desenvolveram os trabalhos foram: Brasil (4), Canadá (1) e EUA (2). Quatro artigos encontrados referem-se a trabalhos oriundos do Projeto Integrado de Pesquisa “Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas escolas Públicas” (BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2011c). Nesta experiência, desde o início de 2000, o DD3P (SCHWARTZ, 2000) em uma configuração específica, vem sendo acionado em uma Comunidade Ampliada de Pesquisa e Intervenção (CAPI) (BRITO; ATHAYDE; ZAMBRONI DE SOUZA, 2014). É importante acrescentar que esta tese é parte do Projeto integrado “Saúde e Trabalho nas Escolas Públicas”, que consiste em um desdobramento do Programa.

O projeto realizou uma experimentação de formação-investigação-intervenção com trabalhadores/as de escolas da rede pública no Rio de Janeiro/RJ e João Pessoa/PB que integrou instituições acadêmicas (FIOCRUZ, UERJ, UFPB) e sindicatos (SEPE/RJ e SINTEM/PB). Tal experiência permitiu colocar em prática e construir um saber acadêmico em aderência às atividades de trabalho. Em sua proposta, constituiu o dispositivo “CAPI”, em uma construção compartilhada de saberes nos “Encontros da CAPI” (BRITO; ATHAYDE; ZAMBRONI DE SOUZA, 2014).

---

<sup>15</sup> Para evidenciar tal diferença, realizamos outra pesquisa bibliográfica, com mesmo intervalo de tempo, nas mesmas bases, considerando os textos que abordavam exclusivamente o trabalho de professoras, obtivemos como resultado 108 publicações que versavam sobre saúde e trabalho do profissional docente

Propôs-se uma formação que deve, preferencialmente, desenvolver-se à distância da atividade em um funcionamento em “ciclos”. Cada um destes com duas fases (curso e alternância). Há o momento inicial em que ocorre o curso e, posteriormente, na alternância, retorna-se à escola com “estudos de campo” realizados pelas trabalhadoras, enquanto os materiais são analisados pela equipe de profissionais de pesquisa-intervenção-formação. Esse retorno é seguido de “Encontros da CAPI”, para sistematização e socialização das experiências e materiais gerados. A proposta supõe que em cada ciclo aquele que participou se torne um “multiplicador”, assumindo a responsabilidade pela condução da formação de outros colegas, que se tornam, também, “multiplicadores de base” (BRITO; ATHAYDE; ZAMBRONI DE SOUZA, 2014).

Então, no escopo deste projeto, apresentamos os quatro artigos que referem-se à saúde e ao trabalho em educação. O primeiro artigo “A Promoção da Saúde a partir das Situações de Trabalho: considerações referenciadas em uma experiência com trabalhadores de escolas públicas” é produto da Tese de Doutorado de Edil Silva (SILVA et al., 2009). Nele, o autor busca apresentar e discutir o que denomina Promoção da Saúde a partir das Situações de Trabalho (PSST). Entendida como o processo de compreensão e apreensão do real das situações de trabalho na relação com a saúde, seu fim será monitorar a organização e as condições de trabalho para atuar de forma preventiva e propositiva sobre as fontes que podem provocar danos à saúde, incorporando os saberes gerados na atividade.

No artigo, Silva e colaboradores (2009a) mostram que o tipo de experimentação de formação-investigação-intervenção vivenciada no projeto de pesquisa constitui-se em uma importante ferramenta de promoção à saúde. A realização deste programa proporcionou a produção de vários eventos promotores de saúde, englobando modificações concretas na organização e no ambiente de trabalho, mudanças nas formas de luta pela saúde e mesmo transformações no modo de olhar o trabalho e a vida.

Brito e colaboradores (2012c), considerando a importância do papel atual da internet, apresentam o site “Encontros sobre vida, saúde e trabalho nas escolas públicas” em seu artigo. Trata-se de um dispositivo de interação e formação em saúde, gênero e trabalho em escolas onde está disponibilizado o conjunto de instrumentos elaborado para o Programa de Formação (publicações e vídeo), o que permitiria o acesso a seus conteúdos por um número bastante significativo de trabalhadores e outras pessoas interessadas. Criou-se, assim, outra modalidade de formação continuada e de produção de conhecimentos acerca da vida, saúde e trabalho nas escolas públicas (BRITO et al., 2012).

No artigo de Souza e Brito (2012), temos a análise dos problemas e das perspectivas da ação sindical para se alcançar mudanças no trabalho e promover saúde nas escolas. Por meio de entrevistas com os profissionais/sindicalistas da educação que participaram da primeira experiência do Programa de Formação, as autoras puderam constatar que, após participarem do Programa, suas lutas deixaram de se concentrar só na defesa de certos direitos tradicionais na pauta sindical. A noção de saúde ampliou a concepção sindical de condições de trabalho e também permitiu que os sindicalistas fossem protagonistas de movimentos de mudanças (SOUZA; BRITO, 2012).

Os profissionais/sindicalistas afirmaram mudanças na concepção e na ação do sindicato após participarem do Programa, sobretudo, no que se refere ao entendimento da direção do sindicato quanto à necessidade de discutir e de pautar o tema das condições de trabalho e saúde nas escolas públicas, incorporando a questão da saúde em sua agenda de luta e à sua estrutura. Falou-se da necessidade de uma interlocução com o governo e de pequenas mudanças ocorridas nas escolas, como a substituição do quadro de giz e obras que, em conjunto, acabaram simbolizando uma reação concreta à precarização do trabalho em escolas (SOUZA; BRITO, 2012).

Por fim, temos o artigo de Neves e colaboradores (2015): “Saúde, gênero e trabalho nas escolas públicas: potencialidades e desafios de uma experiência com o dispositivo "Comunidade Ampliada de Pesquisa e Intervenção". Os autores analisam que ao longo da realização do Programa foi se constituindo um processo contínuo e permanente de avaliação das suas várias etapas e ciclos, que favoreceu uma frequente regulação das estratégias de condução das atividades formativas, de pesquisa e intervenção (NEVES et al., 2015).

Acreditam os autores que os resultados positivos alcançados devem-se especialmente ao método e procedimentos previstos, que envolvem a sistemática da alternância entre estudos nos locais de trabalho e Encontros da CAPI. Segundo eles, essa alternância foi muito produtiva, permitindo maior compreensão do trabalho e encaminhamento de ações de diversas naturezas. Observaram-se mudanças concretas nas condições e na organização do trabalho, nas formas de luta pela saúde e mesmo transformações nos modos de perceber e sentir o trabalho, as relações sociais de gênero, a saúde e a vida (NEVES et al., 2015).

Segundo Neves et. al. (2015), a constituição da CAPI indica potencialidades e desafios para se avançar na perspectiva de compreender e transformar o trabalho a partir

das situações concretas. Várias mudanças foram implementadas e muitas ainda poderão se concretizar a partir da consolidação de proposições, como as desenvolvidas no Programa.

Vemos neste artigos um olhar para o processo de trabalho e as relações sociais de forma interdisciplinar, multiprofissional e com uma participação ativa das trabalhadoras da escola na produção de conhecimento sobre o trabalho e a saúde. Um programa de pesquisa que constrói uma forma de investigar em Saúde do Trabalhador sob o ponto de vista da atividade. Nessa direção, corrobora-se com Schwartz (2000), que afirma que a produção de conhecimento sobre o trabalho exige a confrontação de saberes, científicos e práticos, por intermédio da construção de um diálogo, acionando um dispositivo dinâmico de três polos, conforme preconizado pela perspectiva ergológica.

Trazemos outro artigo que também apresenta contribuição para uma reflexão sobre trabalho e saúde em uma perspectiva transformadora. O artigo “Escola em sofrimento: pesquisa-ação sobre situações de trabalho de risco para a saúde mental em meio escolar” de Maranda, Viviers e Deslauriers (2014).

Trata-se de uma pesquisa, baseada na Psicodinâmica do Trabalho, com professores, pessoal de apoio, profissionais de educação e diretoria<sup>16</sup> de duas escolas de ensino médio de Quebec - Canadá. O objetivo da pesquisa foi, em um primeiro momento, analisar o sofrimento e as estratégias defensivas dos trabalhadores, além de procurar identificar situações de risco para a saúde mental no trabalho. E, em um segundo momento, implantar um acompanhamento e ações para saúde e segurança do trabalho (MARANDA; VIVIERS; DESLAURIERS, 2014).

As autoras identificaram seis situações de risco nas escolas participantes que foram corroboradas por grande parte de trabalhadores e trabalhadoras da escola. (I) a sobrecarga: onde o número elevado de alunos pode levar a situações em que o trabalho é impedido; (II) intensificação do trabalho: que contribui para a “desprofissionalização” do ensino, já que há sempre imediatismo e urgência; (III) complexidade decorrente das reformas de ensino: ao contratar pessoas para prestar serviços na escola ocorre uma confusão acerca de seus papéis, que pode levar a conflitos; (IV) violência: presente na escola na forma física, verbal, intimidações, assédios; (V) precariedade do emprego e do trabalho: cerca da metade de funcionários não é efetivada, não havendo estabilidade nem segurança; (VI) burocracia e desorganização: por um lado há uma grande burocracia que organiza o trabalho e, por outro, uma pequena burocracia que, por exemplo, exige assinaturas para

---

<sup>16</sup> Segmentos de trabalhadoras existentes nas escolas do Canadá.

tudo. A escola estaria cada vez mais administrada como empresa e o conhecimento como mercadoria (MARANDA; VIVIERS; DESLAURIERS, 2014).

As estratégias de defesa identificadas pelas autoras oscilaram entre práticas voluntárias de conformidade às exigências de eficácia e eficiência e a retração subjetiva ou afetiva do trabalho. Duas estratégias foram apontadas como predominantes: uma adaptação à missão “reparadora da escola”, mitigando pessoalmente lacunas sociais e educacionais e implicando-se numa relação de ajuda e cuidado do aluno, ultrapassando seu papel. A outra estratégia ocorre em resposta ao excesso de trabalho, em que há uma tentativa de manter o sofrimento do trabalho à distância, com o discurso de impor limites para se proteger (o que, entretanto, só funciona no discurso) (MARANDA; VIVIERS; DESLAURIERS, 2014).

Como proposta de ação, formou-se um grupo de apoio à intervenção (GAI), composto por trabalhadores e trabalhadoras que manifestaram o desejo de continuar como co-analistas no ambiente escolar, das diferentes segmentos que compõem a escola. O GAI realizou jornadas de estudos e posteriormente o acompanhamento das condições de trabalho e saúde nas escolas com apoio de uma equipe de pesquisadores. Como produto deste trabalho, construiu-se um plano de ação para a saúde e trabalho na escola, com pistas de ação ligadas às situações de risco identificadas na pesquisa em Psicodinâmica do Trabalho (MARANDA; VIVIERS; DESLAURIERS, 2014).

A Psicodinâmica do Trabalho é uma Clínica do trabalho e, nesse sentido, implica o envolvimento e o vínculo com as pessoas em situação de trabalho. As autoras apresentaram uma pesquisa que parte do campo, nele se desenvolve e a ele retorna. Tratou-se, assim, de uma construção partilhada de conhecimento que buscou a transformação dos ambientes de trabalho realizada por equipe interdisciplinar em parceria com órgãos institucionais e representação de trabalhadores.

Finalizando os resultados da busca bibliográfica, temos mais dois artigos que tratam da relação saúde-doença e trabalho do coletivo de trabalhadores da educação. Estes, porém, com abordagem quantitativa. Trata-se de um mesma pesquisa transversal descritiva com uso de questionário enviado a 6450 trabalhadores identificados através de uma lista de membros do sindicato de trabalhadores da educação da Pensilvânia – EUA.

No primeiro artigo, Tiesman e colaboradores (2013) procuraram medir a prevalência da violência no local de trabalho (física e não física) em uma coorte de trabalhadores estaduais de educação da Pensilvânia. Na pesquisa foi possível estimar que 7,8% dos trabalhadores da educação foram agredidos fisicamente e 28,9% tiveram um

evento de violência não física durante o ano letivo de 2009-2010. Os professores de educação especial foram significativamente mais propensos a serem agredidos fisicamente e a experimentarem um evento de violência não física em comparação com professores de educação geral. Os autores afirmam a necessidade de as escolas considerarem a implementação de programas abrangentes de prevenção de violência nos locais de trabalho para seus funcionários (TIESMAN et al., 2013).

No outro estudo, os autores analisam agressões físicas em trabalhadores de educação da Pennsylvania. Durante o ano letivo de 2009-2010, 309 dos 2514 trabalhadores foram agredidos 597 vezes. Professores de educação especial, trabalhadores que atuam em área urbana e aqueles nos seus primeiros três anos de emprego estavam em maior risco. A maioria das agressões não levou a cuidados médicos ou a afastamento do trabalho. No entanto, os trabalhadores agredidos foram significativamente mais propensos a identificar o trabalho como estressante, a indicar baixa satisfação no trabalho e a considerar a possibilidade de deixar o campo educacional. Segundo os autores, embora os educadores tenham experimentados poucas situações graves, o impacto dessa violência foi considerável (TIESMAN et al., 2014).

A pesquisa bibliográfica nos permitiu conhecer melhor a produção acadêmica sobre saúde dos profissionais de educação e evidenciar que há uma produção pouco significativa sobre o tema. Mais da metade de toda a produção encontrada no intervalo de dez anos sobre o coletivo de trabalhadores da escola referem-se a artigos oriundos do Projeto Integrado de Pesquisa “Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas escolas Públicas” (BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2011). É toda a produção brasileira que trata de saúde e trabalho do coletivo de trabalhadores da escola pública, o que evidencia a necessidade de pesquisas neste campo e a importância desta tese.

### 3.2- O MUNICÍPIO DE NITERÓI E A EDUCAÇÃO PÚBLICA

Niterói está localizada na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, divisa com os municípios de São Gonçalo, Maricá e Rio de Janeiro. O município se estende por 133,9 km<sup>2</sup> e contava, em 2013, com 487.327 habitantes, conforme último censo realizado (IBGE, 2013).

Economicamente, figura entre os maiores arrecadadores de impostos do estado. É o quinto município com maior Produto Interno Bruto (PIB) do estado e o 45º município mais rico do Brasil, sendo o segundo empregador formal do estado do Rio de Janeiro (IBGE,

2013).

A data oficial de sua fundação é 22 de novembro de 1573, sendo a única cidade do Brasil fundada por um índio, o cacique Temiminó Araribóia, cujo nome em tupi-guarani significa "Cobra da Tempestade". Segundo os seus primeiros habitantes, o nome da cidade, também de origem indígena, significa “porto sinuoso” ou “água escondida”.

O município viveu reflexos das reformas urbanísticas Pereira Passos na cidade do Rio de Janeiro, que ocorreram no início do século XX. Datam desta época, a construção em Niterói da Praça da República, a Escola Normal (hoje Liceu Nilo Peçanha), a Câmara Municipal, a Secretaria de Segurança e o Palácio da Justiça, bem como a Biblioteca Pública (NITERÓI, 2013a).

Outros aspectos históricos relevantes para a compreensão da configuração atual da cidade são: o fato de esta ter sido capital de estado até pouco tempo (1975); a proximidade com a antiga capital da República (a cidade do Rio de Janeiro); a inauguração da Ponte Rio-Niterói (1974) - que aumentou o fluxo de indivíduos na interligação direta entre esses dois municípios-, e o fato de possuir uma importante universidade federal em seu território, a Universidade Federal Fluminense (UFF).

Pustiglione (2014) ressalta que essa importância histórica serviu para que a cidade fosse bem assistida em matéria de equipamentos públicos construídos e mantidos pelos governos do estado, incluindo, entre estes, uma grande rede educacional estadual, de nível médio e fundamental II. Dado interessante destacado pelo autor é que a cidade também possui uma enorme rede de educação privada, maior até que a rede pública (ao somarmos a educação infantil e o ensino fundamental, ofertados pelas três esferas governamentais - municipal, estadual e federal).

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em seu mapa das escolas do censo escolar de 2017, são 369 unidades escolares de educação básica sediadas em Niterói, sendo: 2 federais, 45 estaduais, 91 municipais e 231 particulares (INEP, 2017).

A educação pública municipal está a cargo da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), órgão da Secretaria Municipal de Educação (SME), criada em 1991. Sua gênese fez parte de várias mudanças efetivadas à época na Prefeitura, houve projetos em parceria com o setor privado também na área da cultura e da saúde e, em 1989, constituição de uma empresa de sociedade mista para a gestão da limpeza urbana da cidade, a Companhia de Limpeza de Niterói – CLIN, que é responsável por todo serviço de limpeza da cidade, material e pessoal. Incluindo a limpeza das escolas.

Fundações públicas de direito público são comparáveis a autarquias e seus servidores têm os mesmos direitos de servidores públicos (CALLIOLI, 1988). Por exemplo, há presença significativa das fundações no meio universitário, com as instituições de apoio, que objetivariam agilizar os trâmites burocráticos da vida acadêmica. No Brasil, as fundações públicas e sua legislação foram alavancadas, em especial na década de 1990, sob o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso em diferentes modalidades.

A FME é, pois, uma fundação pública de direito público, vinculada à Secretaria Municipal de Educação. Mantenedora da educação em Niterói possui autonomia financeira e administrativa, realiza gestão direta dos recursos da educação, além de ser responsável pela gestão pedagógica de toda a rede (NITERÓI, 1991).

O quadro de profissionais da educação, lotados na Secretaria Municipal de Educação durante a criação da Fundação, foi transferido para o novo órgão (NITERÓI, 1992). A transferência, não somente de pessoal, mas de toda a administração da educação foi questionada na época, especialmente por alguns setores acadêmicos e pelo Sindicato Estadual de Profissionais de Educação (SEPE) – Regional Niterói – tendo sido deflagrada uma greve no período. Mas, a despeito de posições contrárias, a FME foi instituída (PUSTIGLIONE, 2014).

De acordo com Arosa (2011), tal estrutura da educação municipal de Niterói – uma Secretaria (administração direta) e uma Fundação (administração indireta) – gera instabilidade político-administrativa, já que os papéis institucionais se confundem. A SME fica sem condições de operar as políticas que, por atribuição, deveria formular, implementar e avaliar; ficando a função executiva para a FME, a quem, inclusive, estão subordinadas as escolas e a quase totalidade dos funcionários (AROSA, 2011).

Esta rede é composta por 40 unidades municipais de educação infantil (UMEIs), 50 de ensino fundamental (atendendo do 1º ao 9º ano) e 20 creches comunitárias, que são conveniadas e recebem verbas públicas da educação (NITERÓI, 2015).

Segundo dados preliminares do censo escolar de 2017, o ensino infantil na rede de Niterói conta com 2.626 matrículas em creche e 4.143 em pré-escola. O ensino fundamental tem 15.030 matrículas nos anos iniciais e 5.040 nos anos finais (as escolas estaduais estão presentes neste segmento com 7.610 matrículas) (INEP, 2017). No Índice



de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb<sup>17</sup> - de 2015, os alunos do primeiro segmento do ensino fundamental da rede pública da cidade tiveram nota média de 5.1 (43ª posição) e, do segundo, de 3.6 (77ª posição).

Um diferencial da rede municipal de ensino em Niterói é a organização de seu ensino fundamental em ciclos<sup>18</sup>. Antes de 1993, existiam o pré-escolar, a alfabetização -que nesta época pertencia à Educação Infantil - e as séries da 1ª até a 8ª. Em 1994, é estabelecida a não reprovação durante a escolarização de todo o primeiro segmento do Ensino Fundamental. No ano seguinte, a não retenção é estendida para o segundo segmento, com uma ruptura do sistema seriado na rede municipal de educação. Em 1999, é implantado o sistema de ciclos na organização do ensino. Desde então, o ensino fundamental passa a ter quatro ciclos que são organizados por um conjunto de períodos letivos.

A rede municipal de educação de Niterói conta com várias escolas que funcionam das 08 às 17 horas, sendo que a maioria é de unidades de educação infantil. Todavia, realizamos nossa pesquisa em uma unidade escolar que, em conjunto com outras duas, inaugurou um projeto de educação integral para o ensino fundamental no referido município. Durante a realização da pesquisa de campo foi possível perceber que este projeto trouxe grande repercussão no trabalho nesta escola, contribuindo para a existência de peculiaridades trazidas por essa proposta para a sua dinâmica de tempo-espço. Fez-se, então, necessário debruçar-nos sobre a questão da educação integral, buscando entender melhor essa temática e suas inter-relações com a saúde das trabalhadoras, foco de nossa pesquisa.

### 3.3 – A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E SUA IMPLANTAÇÃO EM NITERÓI

A temática da educação integral surge, assim, a partir da nossa entrada no campo. Trata-se de um modelo escolar diferenciado na rede e revela-se como uma característica

---

<sup>17</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação) variando de zero a dez. O Ideb Brasil de 2015 é de 5.3, sendo que a meta para 2022 é chegar ao valor de 6,0 - nota de países desenvolvidos em teste equivalente (PISA) (FERNANDES, 2016).

<sup>18</sup> Nas escolas públicas municipais de Niterói vigora o sistema de ciclos: primeiro ciclo (1º, 2º e 3º anos), segundo ciclo (4º e 5º anos), terceiro ciclo (6º e 7º anos) e o quarto ciclo (8º e 9º anos). A reprovação só pode ocorrer ao final de cada ciclo, ou seja, nos 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental (NITERÓI, FME, 2011).

marcante da escola em foco. Assim, para pensar o trabalho e a saúde das trabalhadoras desta unidade é imprescindível conhecermos do que trata esta proposta e sua organização no cotidiano de trabalho.

Na primeira parte deste texto, apresentamos algumas noções referentes à temática da educação integral e trazemos subsídios para recompor a trajetória brasileira da educação integral. Destacamos ainda algumas iniciativas marcantes desta proposição, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no estado da Bahia, e os Centros Integrados de Educação Infantil (Cieps), no estado do Rio de Janeiro.

Perpassamos o ordenamento legal que ampara a educação integral no Brasil, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e as atuais propostas de ampliação do tempo escolar, no contraturno, com o “Novo Mais Educação”.

Por fim, apresentamos o percurso de Niterói na implantação de sua proposta de educação integral, desde discussões estabelecidas anteriormente, passando pela criação de uma comissão, até sua implantação, com o funcionamento atual de três escolas de ensino fundamental.

### **3.3.1. Trajetória histórica e aspectos legais**

Atualmente verificamos uma mudança da expectativa quanto ao papel da escola, que teria se ampliado significativamente. Além da instrução escolar, ela estaria implicada na educação física e moral, na educação para a cidadania, na educação para a sociedade da informação e da comunicação, na difusão cultural, na socialização primária no caso das crianças pequenas e, no caso dos jovens, na formação para o trabalho (CAVALIERE, 2014). Dessa forma, constata-se que a função social da escola atual se expande para além do processo ensino-aprendizagem.

Educadores como Anísio Teixeira (1934 - 2007) e Darcy Ribeiro (1986) apontavam em suas obras a importância do tempo como facilitador da articulação e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, o tempo é percebido como colaborador para a ampliação da função escolar, como um aliado na construção de uma educação integral.

Buscando traçar um breve histórico da maneira pela qual a concepção de educação em tempo integral se desenvolveu no Brasil, passamos obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de vinte e trinta do século XX, já que esta esteve nas propostas de diferentes correntes políticas da época (CAVALIERE, 2010).

Havia correntes autoritárias e elitistas que encampavam o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação em tempo integral da Ação Integralista Brasileira. Já as correntes liberais encampavam a educação em tempo integral para a reconstrução das bases sociais e o desenvolvimento democrático. Entre os representantes desta corrente, destacou-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição (CAVALIERE, 2010).

Anísio Teixeira teve um projeto educacional implantado quando ocupava a Secretaria de Educação do Estado (1947-1951) no governo de Otávio Mangabeira, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. O complexo educacional idealizado por ele constava de quatro escolas-classe com capacidade para mil alunos cada, em dois turnos de quinhentos alunos, e uma escola-parque composta dos seguintes setores: (a) pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física, jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre e (g) setor artístico. A escola-parque complementava de forma alternada o horário das escolas-classe, e, assim, o aluno passava o dia inteiro no complexo, onde também se alimentava e tomava banho. O Centro abrigava crianças dos sete aos quinze anos, divididas por grupos a princípio organizados pela idade cronológica (ÉBOLI, 1983).

Os docentes selecionados para trabalhar nas escolas-classe eram os professores primários comuns e, para trabalhar na escola-parque eram os primários especializados (em dança, música, teatro, desenho, educação física, artes industriais, biblioteca, recreação e jogos) (CASTRO; LOPES, 2011).

O modelo escolar de Anísio influenciou diretamente inúmeras experiências municipais e estaduais no Brasil e essa experiência serviu de parâmetro para outras, no âmbito da escola pública. Dentre estas, destacam-se os Centros Integrados de Educação Pública - os CIEPs ou “Brizolões” - no Rio de Janeiro; o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC); o projeto do governo de Franco Montoro no estado de São Paulo (1983-1986) que envolvia as Secretarias de Educação, Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura e Esportes e Turismo; e, finalmente, na esfera federal, em 1991, no governo de Fernando Collor de Melo, a implantação em diversas escolas, no Brasil, de ensino fundamental em horário integral, com os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) e, posteriormente, os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs).

Em especial, o CIEP foi o programa local com a maior visibilidade nacional.

Projetados por Oscar Niemeyer, foram construídos e implantados no estado do Rio de Janeiro nas duas gestões do governador Leonel Brizola, através do Programa Especial de Educação (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994). O Programa tinha como objetivo implantar uma proposta de educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em 500 unidades escolares, que atenderia a um quinto do conjunto de alunos do estado (MAURÍCIO, 2000).

Há enormes convergências desta proposta com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e, embora nos textos oficiais do Programa dos CIEPs apareçam incorporações de um discurso típico do materialismo histórico, como também do pensamento de Paulo Freire, vê-se forte influência do pensamento de Anísio Teixeira (MAURÍCIO, 2014). Os CIEPs se valiam de uma proposta pedagógica diferenciada, embasada nos princípios da Escola Nova, na qual a ação pedagógica primava pela visão interdisciplinar, tendo como base um trabalho integrado, em que cada professor pudesse complementar e reforçar o trabalho dos demais (RIBEIRO, 1986).

Conforme Ribeiro (1986), o CIEP era uma escola que funcionaria das 8 horas às 17 horas, com capacidade para abrigar 1.000 alunos. No Projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer, cada CIEP possuía três blocos. O aluno deveria permanecer na escola com um turno de atividades nas salas de aula e outro nas oficinas, que eram disponibilizadas dentro da própria escola, o que favoreceria o desenvolvimento dos alunos. Estes participavam de atividades curriculares variadas e recebiam alimentação e cuidados básicos. Além destas características, eram pautadas por um modelo educacional que previa a abertura da escola à comunidade, em um movimento centrípeto em relação à unidade escolar (CAVALIERE, 2002).

Entre as críticas aos CIEPs, relacionadas principalmente ao primeiro PEE, destacam-se a falta de participação dos profissionais de educação no Programa; constituição de uma rede paralela; escola como *outdoor*; prioridade ao tempo integral, em detrimento da existência do terceiro turno; incerteza sobre os benefícios do horário integral; ausência de proposta pedagógica; despreparo na formação de professores; custo muito alto (BRANDÃO, 1989). Estas críticas, veiculadas, à época, são consideradas por Brandão (1989) um reflexo da polêmica levantada pelos CIEPs. Não era somente uma discussão sobre as escolas, mas também a respeito da disputa político-partidária representada por Brizola, Darcy Ribeiro e Niemeyer.

Aspectos positivos da proposta foram identificados por Cavaliere e Coelho (2014): o pioneirismo da proposta pedagógica em um período ditatorial; a construção de 500

prédios escolares de qualidade; com impacto na rede pública. As autoras destacam que o programa pautou, no debate educacional brasileiro, a ampliação da função e das responsabilidades educacionais da escola e trouxe como consequência a necessidade de ampliação da jornada escolar.

Ambos os governos de Brizola não fizeram sucessor do mesmo partido (em 1986, foi Moreira Franco que assumiu o governo e, em 1995, foi Marcelo Alencar), acarretando em dois períodos de desmonte da proposta e das recém-inauguradas escolas (MAURÍCIO, 2000). Esta trajetória instável dos CIEPs, com os períodos de abandono, ocasionou um recuo no oferecimento da educação integral após 1994, quando terminou o 2º PEE. Em 2001, dos 359 CIEPs da rede estadual, apenas 197 mantinham turmas de educação em tempo integral (MAURÍCIO, 2015).

Para Cavaliere e Coelho (2014), a ideia de educação integral se manteve viva e permaneceu relacionada, no Rio de Janeiro, aos CIEPs, devido principalmente à adesão que, apesar das críticas, estas escolas tiveram das professoras que ali trabalhavam. As autoras destacam que grande parte destas continuam trabalhando no sistema de ensino do estado e nutrem uma memória muito positiva da proposta e experiência de trabalho que tiveram.

A educação integral renasce sob a inspiração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1996. A LDBEN introduziu a perspectiva de ampliação do tempo escolar nos artigos 34 e 87, afirmando que a expansão da jornada escolar no Brasil será feita “progressivamente”, “a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, p. 24) e serão “conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 2017, p. 52).

Com o Fundo Nacional da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (Fundeb), passa-se a associar a educação integral a todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). (BRASIL, 2007c).

No Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007b) temos a ampliação do tempo escolar fundamentando as bases para o Programa Mais Educação. O objetivo deste programa foi orientar recursos para estimular a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades sócio-educativas no contraturno escolar (BRASIL, 2007a). A Portaria interministerial 17/2007 que instituiu o Programa Mais Educação, estabeleceu que fosse implementado em contraturno escolar e não para todos os

alunos.

Nas palavras de Maurício (2015), o fato de não ser para todos indica que a proposta não apresenta a perspectiva de repensar a função da escola, não se levando em consideração seu tempo/espaço/currículo. Ao limitar o horário escolar para alguns, temos nessa proposta o que Cavaliere (2014) denomina de “*aluno em tempo integral*”. Para a autora, nesse contexto, não se configuraria realmente uma escola de tempo integral com uma educação integral, mas apenas uma instituição de ensino que oferece um regime escolar diferenciado para alunos com maiores necessidades educacionais.

Em 2014, temos um novo Plano Nacional de Educação – PNE - que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional nos anos de 2014 a 2024. A meta 06 estabelece “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 13)

Cavaliere (2014) faz uma reflexão sobre a educação básica no PNE vigente. Um primeiro apontamento é de que o mesmo caráter compensatório para a educação integral que constava no antigo PNE de 2001 é mantido. O PNE de 2001 estabelecia primazia às “crianças das camadas sociais mais necessitadas” e “para as crianças de idades menores” (BRASIL, 2001, p. 06). E, em 2014, a educação integral é colocada como prioridade para camadas mais vulneráveis da população (BRASIL, 2014). Entretanto, ressalta a autora, que no atual PNE, o debate sobre educação integral se mostra mais relevante, pois se tornou uma meta específica, composta de 09 itens, para todos os níveis da atenção básica (CAVALIERE, 2014).

Em 2015, uma pesquisa do Ministério da Educação em parceria com o Banco Mundial e Fundação Itaú Social fez um levantamento com 600 escolas e concluiu que o Programa Mais Educação não alterava os índices de evasão escolar, nem os resultados dos estudantes no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de Português e matemática (BRASIL, 2015). E, no contexto de contestação de seus resultados, no ano de 2016, efetivam-se mudanças que conduziram ao “Programa Novo Mais Educação”.

Criado pela Portaria 1144/2016 e regulamentado pela resolução 5/2016, o Programa Novo Mais Educação propõe priorizar inscrições de instituições com baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), tendo como foco a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental por meio da ampliação da jornada escolar, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (BRASIL, 2016a).

Atualmente, apresenta-se na esfera governamental federal a educação integral com foco no ensino médio. Através da Portaria N° 1.145, de outubro de 2016, o MEC institui um programa de fomento à implementação de escolas em tempo integral para o ensino médio, em que prioriza escolas de “regiões em vulnerabilidade social”. Serão levados em conta, por exemplo, a redução na média de abandono e reprovação, além de resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para a avaliação do programa (BRASIL, 2016b).

Vemos assim que, no Brasil, desenvolvem-se dois modelos básicos de ampliação da jornada: (I) um centrado na escola, que propõe sua reorganização para o funcionamento ao longo do dia. (II) outro, de que temos como exemplo o Programa Mais Educação, que se propõe a ampliar o leque de experiências escolares através da articulação com outras instituições (não a escola) para que alguns alunos desenvolvam atividades diversas no contraturno (MAURÍCIO, 2015).

Cavaliere (2009) corrobora com esta assertiva sinalizando que os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo na escola vêm, assim, se configurando no Brasil em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares para oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral; e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele, estabelecendo parcerias, muitas destas com a iniciativa privada.

Por outro lado, ao analisar a evolução dos documentos legais que tornaram cada vez mais visíveis metas e projetos relacionados à educação em tempo integral no Brasil, Maurício (2015) observa o desvio da expressão “tempo integral” para “educação integral”. Todos os documentos públicos se referiam a “tempo integral”, sendo que somente a partir de 2007, com o Plano de Metas (PDE), que materializa uma parceria público-privada e o Movimento Todos pela Educação, a referência migra para “educação integral”.

Silva (2014) nos alerta para pensarmos mais cuidadosamente os termos “educação integral” e “escola de tempo integral”. A autora sinaliza que para ter uma educação integral, realmente faz-se necessária a ampliação do tempo de formação, especificamente do tempo escolar, mas que tal ampliação nem sempre significa uma educação integral de fato. Maurício (2015) enfatiza que só será possível alcançarmos uma educação integral se todos puderem optar por educação em tempo integral. E isto demanda um planejamento de, no mínimo, médio prazo.

Com a criação dessa sequência de instrumentos legais, pode ser registrado um aumento de matrículas públicas em tempo integral, em todos os estados brasileiros, com presença significativa na maior parte dos municípios do país. Cerca de dois terços delas são atribuídas ao “Programa Federal Mais Educação” (CAVALIERE, 2014) - ou atualmente na sua nova versão “Programa Novo Mais Educação.

Porém, como nos fala Maurício (2015), a escola de tempo integral no Brasil permanece dúbia. Ora se afasta da condição de direito universal, quando é tratada como um dispositivo só para alguns alunos e não para todos (caso do “Novo Mais Educação”); ora se aproxima, quando considera que, na vida contemporânea, para todos os grupos sociais de qualquer região ou faixa etária, há expectativa de maior responsabilidade educacional da escola (em algumas iniciativas municipais). Todavia, essas diferentes perspectivas convergem na oferta de mais tempos-espacos de educação. Trata-se, então, de uma iniciativa política do Estado e governos visando garantir mais tempo de formação, buscando articular os tempos-espacos de escolarização com outros tempos-espacos do viver, de socialização. Ampliando-se, com isso, o dever político do Estado, do sistema educacional e de seus trabalhadores e trabalhadoras.

### **3.3.2. Caminhos da Educação Integral em Niterói**

A proposta de educação em tempo integral em Niterói apresenta-se nestas diferentes vertentes. Há adesão por parte do município desde 2008 ao “Programa Mais Educação”, do governo federal. Inicialmente com a participação de duas unidades escolares, chegando a mais 17 outras escolas da rede em 2015. Atualmente, está em funcionamento na rede a nova modalidade federal de ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, o “Programa Novo Mais Educação”.

Mas, paralelo a este aumento do tempo de permanência na escola, exclusivamente para determinados alunos em contraturno, conforme programas do governo federal, Niterói tem outra proposta específica de educação integral, visando o conjunto de alunos de uma escola, implicando mudanças mais significativas no processo ensino-aprendizagem.

Das quarenta Unidades Municipais de Ensino (UMEIs) atualmente em funcionamento no município, apenas duas possuem horário parcial, pois todo o restante funciona das 08 às 17 horas. Essa proposta estendeu-se posteriormente ao ensino fundamental, que conta hoje com três escolas de educação em tempo integral. Apresentamos a seguir o processo de construção e implementação de tal proposta,



fundamental para o entendimento da nossa escola, campo de estudo.

Em 2013, foi constituída uma comissão especial, que tinha por finalidade elaborar uma proposta pedagógica de ensino fundamental em tempo integral para Niterói. A comissão era composta por representantes da FME com funções distintas; diretores de uma escola que já funcionava em horário integral<sup>19</sup>; duas professoras representantes do SEPE regional de Niterói e professoras da rede municipal. Essa comissão realizou dezoito encontros de discussão, reflexão e proposições, que culminaram em um relatório sobre a proposta de educação em tempo integral para o município (NITERÓI, 2013b).

Tal relatório foi embasado em uma dinâmica de estudos dentro da área temática, revisão bibliográfica, vivências de experiências em escolas com tempo integral em localidades diversas, além da construção de uma linha do tempo de experiências nacionais de educação em tempo integral. Além disso, a comissão refletiu sobre a organização do tempo e do currículo de disciplinas das escolas participantes deste primeiro momento, elaborando uma matriz curricular. O intuito era propiciar aos alunos uma formação cidadã, cognitiva, afetiva e social (VASCONCELLOS, 2016).

Em 2014, a rede municipal de educação colocou em prática a proposta construída no ano anterior. Seriam três escolas naquele primeiro momento que funcionariam em tempo integral. Durante o ano de 2014, a comissão foi desfeita e um profissional da FME faria um acompanhamento das três escolas (VASCONCELLOS, 2016).

A comissão estabeleceu um calendário de quatro fóruns que deveriam ocorrer ao longo do período letivo de 2014, com a participação de diferentes atores envolvidos na implantação do tempo integral para acompanhar este caminhar. De acordo com Vasconcellos (2016), estes fóruns ocorreram conforme planejado (março, maio, agosto e dezembro de 2014), porém posteriormente houve interrupção desse acompanhamento.

O horizonte era de que a cada ano fossem englobadas outras três escolas ao regime de tempo integral em Niterói. Entretanto, o aumento no número de escolas incluídas na proposta não aconteceu até o momento de realização deste estudo, mantendo-se ainda hoje o quantitativo de três escolas de ensino fundamental funcionando em tempo integral em Niterói.

A escola onde desenvolvemos a pesquisa iniciou suas atividades no ano de 2014, caracterizando-se como uma escola de ensino fundamental integral. Sabemos que a atividade de trabalho é sempre realizada em contextos singulares e as trabalhadoras

---

<sup>19</sup> Um CIEP que havia sido municipalizado em 2009.

precisam lidar com múltiplas variabilidades que atravessam cada situação de trabalho (GUÉRIN et al., 2001).

Foi possível evidenciar, a partir de nossa pesquisa, que a proposta de educação integral vem se materializando de diferentes modos nas distintas atividades de trabalho, trazendo ainda maior complexidade. As trabalhadoras da escola nos informavam que a implantação do projeto piloto de educação integral nas três escolas do município não ocorreu exatamente da mesma forma.

Em nossa escola nenhuma trabalhadora tinha vivenciado a educação integral em nível fundamental em seus percursos profissionais. Além disso, contavam com poucas prescrições, cuja ausência pode também ser fonte de sofrimento. Nenhuma profissão se estrutura sem que haja normas, regras e conceitos que formam um saber. Embora saibamos que mesmo quando disponíveis essas prescrições nunca darão conta de todas as situações que podem acontecer quando se realiza uma atividade de trabalho

Foi necessário que as trabalhadoras se apropriassem de saberes sobre educação integral a partir de períodos de discussões, antes de abertura da escola. Os primeiros encontros de planejamento foram realizados no chão da escola (literalmente, pois o mobiliário ainda não havia chegado). Para algumas trabalhadoras, foi a ideia de uma escola de tempo integral que as “seduziu” para estar ali.

Porém, essas discussões não resultaram em prescrições mais precisas, uma vez que as trabalhadoras fazem referência principalmente à grade curricular e aos planejamentos (no que tange às atividades de ensino-aprendizagem), ao cardápio e ao controle da merenda.

Contudo, no transcorrer da pesquisa percebemos que havia normas que partiram do coletivo de trabalhadoras ao, por exemplo, trazerem experiências de outras escolas de ensino parcial e socializarem com o grupo. As renormatizações se deram na realização das atividades e a elas retornaram como patrimônio para as outras trabalhadoras, materializando-se em falas ou mesmo na organização do ambiente de trabalho, sendo pensadas por esse coletivo como mais adequadas à realidade específica e na relação com a proposta de educação integral.

### 3.4 – A ESCOLA E SEU ESPAÇO

A noção de espaço geográfico vem atualmente sendo estudada de uma forma mais rica e se resignificando. Deixa de ser vista apenas em sua dimensão geométrica, para ser

pensada também em sua dimensão social. Este não é neutro e está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive (RIBEIRO, 2004).

É interessante ressaltar também que a dimensão espacial da atividade educativa é parte integrante do próprio processo educativo. Como afirma Viñao Frago (2001), o espaço escolar não é apenas um "cenário", ele institui em sua materialidade um sistema de valores. Assim como o currículo, o espaço escolar também não é neutro pois ele também educa. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico da escola em estudo (NITERÓI, 2016a) propõe que as atividades desenvolvidas com os alunos se realizem dentro e fora da escola, explorando outros espaços da cidade que contribuam para a consolidação dos conhecimentos trabalhados em sala de aula. O documento ressalta a necessidade de considerar não apenas o seu espaço interno, que não é muito amplo, mas também a sua localização, pensada em uma perspectiva educativa, projetando-se para além de seus muros.

A escola se localiza em um bairro de fácil acesso, urbanizado, próximo ao grande centro comercial da cidade. Encontra-se envolta por vários *campi* da Universidade Federal Fluminense - UFF, o que contribui para o estabelecimento de parcerias com seus cursos de graduação e pós-graduação, visando o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão da universidade em seu interior.

Ela está situada ao lado de uma escola estadual de ensino médio, com a qual mantém uma boa relação institucional, envolvendo o uso da área maior da escola estadual para alguma atividade extracurricular (por exemplo, uma festa, em um sábado letivo) ou quando ocorre algum problema, como pode ser visto no relato a seguir: “Tranquila, relação de parceria [...] Até cozinhar lá já fomos, faltou gás e eles cederam a cozinha deles” (cozinheira 2, conversa).

Entretanto, esta proximidade gera também alguns conflitos. De acordo com depoimentos de algumas trabalhadoras, os alunos do ensino médio são, por vezes, muito “barulhentos”, além de mais numerosos. Assim, o uso do espaço da escola vizinha acaba repercutindo na rotina da escola municipal.

No entorno da escola existe uma rua conhecida como “Rua do Perdeu”, apelido dado por conta da quantidade de assaltos que ocorrem em sua extensão. Este fato é gerador de tensão para todos os transeuntes que circulam pela via. É um lugar de intenso movimento, várias escolas e um Instituto da UFF situam-se nesta rua. Acerca deste problema, as trabalhadoras nos relataram: “Aqui... todo cuidado é pouco. Já teve professor que foi seguido até o pátio da escola.” (professora 2, conversa).

Esta sensação de insegurança vivenciada por todos, é fator de grande apreensão na escola, pois duas cozinheiras escolares e a diretora, que são as últimas a sair da escola, estão sempre mais expostas por precisarem sair muitas vezes já ao cair da noite.

Vemos que a violência urbana cada vez mais tem feito parte das preocupações cotidianas. Tal preocupação figurou como uma questão em saúde do trabalhador, pois foi evidenciada na fala das trabalhadoras desta escola como um risco. O percurso casa-trabalho – casa, além de longo para muitas trabalhadoras, também é perigoso.

O que separa a rua da escola é um portão de ferro. Este dá acesso a um grande corredor e ao final, uma grade com outro portão de onde se vê o espaço de trabalho dos zeladores (uma carteira escolar). Algumas áreas de circulação da escola são cobertas com toldos de acrílico amarelo para proteção contra a chuva. Nos dias quentes, talvez pela cor e tipo de material, eles nos transmitem uma grande sensação de calor.

No corredor inicial, podemos ter acesso, de um lado, à área administrativa e, do outro, à secretaria da escola. Na administração, há um espaço de circulação, um hall de entrada, onde fica uma grande mesa e, em seu entorno, a sala da direção, coordenação pedagógica, dois banheiros e um canto de copa. A atual sala dos professores funciona neste hall, tem acesso restrito ao público externo (pais e alunos), mas é área de passagem para a equipe gerencial da escola.

Existem treze salas de aula na escola, divididas em dois tipos: salas-base e salas-ambientes. As salas-ambiente consistem em um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma sala de música e uma sala de leitura. Há, ainda, a sala de recursos - destinada às crianças com necessidades educacionais especiais, onde há jogos, atividades, livros, brinquedos e computadores direcionados a estas crianças.

São cinco banheiros, sendo dois na área administrativa, próximos à sala de professores, dois banheiros de alunos, masculino e feminino, com três cabines cada e um pequeno lavatório. Na parte externa destes banheiros, fica uma pia com três cubas para a lavagem das mãos antes das refeições e a escovação dos dentes. O último banheiro da escola fica localizado em um espaço contíguo à cozinha.

No refeitório, estão dez mesas e bancos de madeira coletivos para a refeição das crianças, dois freezers horizontais grandes para a guarda das carnes e congelados, uma balança de alimento e duas grandes lixeiras. Do refeitório temos acesso à cozinha e, posterior a esta, um local onde ficam alguns armários para a guarda dos materiais de limpeza e o corredor externo. Há também um pequeno cômodo para a guarda de alimentos que serão usados no preparo das refeições.

Compõem a área externa da escola: um pátio coberto, muito utilizado para momentos de recreação e atividades não diretivas, quadra de esportes coberta e, ao fundo, uma horta cuidada por uma auxiliar de serviços gerais.

No centro da escola há um jardim com uma grande árvore, que é cercada por uma mureta. O jardim é muito colorido, sendo usado para a realização de algumas atividades com as crianças, como, por exemplo, contação de histórias. O jardim central é um local que agrada a todos, sejam trabalhadoras ou crianças, o que denota ser esse um lugar especial, potente à saúde na escola.

Nas paredes externas às salas, em varandas, são afixados quadros e painéis: os primeiros, próximos à sala de administração, são de avisos e os outros, ao longo dos corredores, são murais e informes sobre projetos realizados na escola pelas crianças, normalmente muito coloridos. É impossível passar por eles sem lhes dar atenção.

Os alunos estão distribuídos do primeiro ao quinto ano, as séries iniciais do ensino fundamental. O horário de atendimento ao aluno é integral, das 8h às 17 h, de segunda a sexta-feira. A única exceção ocorre nas quartas-feiras, quando eles são liberados às 15h e ocorrem as reuniões de professores e equipe de articulação pedagógica<sup>20</sup> para planejamento coletivo. No ano de inauguração, a escola iniciou seu funcionamento com 08 turmas, capacidade proposta no projeto político pedagógico como mais adequada de funcionamento neste espaço-tempo escolar. Mas, em 2015, houve a matrícula para uma nona turma, de segundo ano fundamental, que deverá funcionar de 2016 a 2019.

Em 2017, foram matriculados 247 alunos, divididos em nove turmas, sendo uma média de 27 alunos por turma. Desde 2014 somente ocorreram três evasões de alunos. Segundo as professoras, foram evasões que decorreram de situações específicas, como mudança de endereço. O Ideb desta escola é de 6.1, ficando acima da média municipal.

A escola oferece disciplinas que compõem a Base Nacional Comum Curricular – língua portuguesa; matemática; ciências; história; geografia; educação física; artes e língua estrangeira (francês). A disciplina de artes sofreu um desdobramento em: artes plásticas, artes cênicas, música e arte livre (nesta, a professora responsável pela turma - regente - assume a função de elaborar um projeto e trabalhar com sua turma). Além disso, também é oferecida uma disciplina de produção textual e leitura, com atividades propostas para melhorar a organização, aquisição e desenvolvimento da escrita.

---

<sup>20</sup> Na Fundação Municipal de Educação de Niterói, as equipes gerenciais das unidades de ensino recebem o nome de Equipe de Articulação Pedagógica – EAP (diretoras; coordenadoras pedagógicas, secretária e professoras articuladoras).

Há ainda o Programa de Consolidação das Aprendizagens, que é um momento destinado ao reforço e fixação de conteúdos para alguns alunos ou, ainda, à realização de tarefas diversas que substituem as tarefas de casa<sup>21</sup>. Educação, saúde e meio ambiente; direitos humanos e cidadania e mídias e novas tecnologias são também componentes curriculares da escola.

Segundo Vasconcellos (2016), ocorreram modificações da matriz curricular proposta pela Comissão de Educação Integral de Niterói no currículo elaborado e efetivado nesta escola. Estas mudanças revelam que a proposta quando posta em prática precisou de ajustes com relação à realidade escolar. Portanto, a prescrição veiculada pela política municipal (instância macro) precisou se adequar à necessidade funcional e organizativa da escola na construção de seu projeto político pedagógico. Veremos posteriormente que outras renormatizações são realizadas por cada trabalhadora em seu dia-dia de trabalho, já que o prescrito não é jamais suficiente como um único enquadramento para agir. (SCHWARTZ; MENCACCI, 2015).

### 3.5- O TRABALHO EM UMA ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL E SEUS TEMPOS

Embora a educação integral vise o enriquecimento e fortalecimento da formação dos alunos, sua característica mais evidente é a ampliação do tempo de permanência dos mesmos na escola. No que tange às atividades de trabalho, essa característica gera situações singulares, como percebemos na escola pesquisada.

No início do trabalho de campo acreditamos que seria possível investigar as condições de saúde e trabalho de modo mais profícuo nesta escola, justamente pela sua característica de ensino integral. Supúnhamos que a participação do coletivo de trabalhadoras seria facilitada, já que estas teriam uma jornada diária de trabalho mais ampla e, por isso, estariam mais disponíveis, ao contrário de situações demonstradas em outros estudos, que afirmam que “as pessoas não têm tempo”, devido ao corre-corre entre diferentes escolas (BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2011c; SOUZA, 2009).

Mas não foi o que aconteceu. De fato, ao iniciarmos o campo, pudemos perceber que a temporalidade na escola em foco é algo peculiar. O horário de funcionamento ampliado não configurou um tempo de trabalho mais “vivível” (SCHWARTZ; DUC, 2010)

---

<sup>21</sup> As atividades para casa ocorrem em um dia específico, pois de acordo com as professoras com quem mantivemos contato, é muito difícil as crianças realizarem tarefas para o dia seguinte diariamente em casa após estas estarem 9 horas seguidas na escola.

por parte das trabalhadoras, visto realizarem suas tarefas no maior *frenesi*, mesmo nos momentos de intervalos previstos.

Assim, frente a diversas indagações, apresentou-se como necessário entendermos melhor a noção de tempo (e de espaço) no escopo de nossa pesquisa. Ou seja, apresentou-se como fundamental olhar o trabalho realizado no espaço escolar através do “prisma do tempo”. E, para melhor entender essa questão, recorreremos a alguns autores que tratam da relação do tempo com as atividades humanas (alguns dando destaque às de trabalho), através de perspectivas diversas: a sociologia do trabalho (ZARIFIAN, 2002); a ergonomia (QUÉINNEC, 2007) e a ergologia (SCHWARTZ, 2015a; ALVAREZ, 2010; SILVA; MUNIZ, 2017).

Na discussão sobre o tempo como construção social, Zarifian (2002) apresenta uma interessante distinção: há o *tempo espacializado* e o *tempo-devir*. São temporalidades que se atravessam, mas se manifestam de formas diferentes. O tempo devir nasce dentro da atividade de trabalho, em qualidade, e o tempo espacializado regula o trabalho externamente. Uma temporalidade não se sobrepõe à outra, não é possível subjugar o tempo-devir, porque ele sempre escapa, ele é transgressor por natureza, e sua temporalidade, que atravessa a atividade de trabalho, não é algo evidente.

O tempo espacializado está presente no que diz respeito à disciplina e na regulação dos atos de trabalho. É um tempo fora da experiência. Quantitativo e físico, medido pela sucessão de instantes e materializado pelo relógio, tendo adquirido um lugar inédito nas sociedades modernas. O tempo espacializado está, assim, relacionado diretamente à autodisciplina fundamental para a consolidação do capitalismo moderno (ZARIFIAN, 2002).

Zarifian (2002) nos fala de um movimento-referencial que foi progressivamente definido e tecnicamente construído com base em: (I) ser rigorosamente reprodutível; (II) totalmente regular e mecânico; (III) neutro, onde nenhum valor particular pode ser ligado a ele (IV) definido em uma sequência de instantes, separados por intervalos equivalentes, entre dois segundos. O tempo é definido através da relação de um movimento singular, episódico, com o movimento-referencial: por exemplo, o tempo de uma corrida ou de um discurso.

O tempo espacializado foi sendo construído aos poucos na modernidade e produzindo um tipo de controle sobre a experiência do dia a dia, tanto dentro do trabalho, como fora dele, para medir e quantificar experiências. A partir do capitalismo industrial foi fundamental esse esquadrinhamento para organizar as relações entre força de trabalho e

produção; entre as horas de trabalho e não trabalho; entre o número de horas trabalhadas e o salário, entre outros aspectos (SILVA; MUNIZ, 2017).

Entretanto, há algo que sempre escapa a esse tempo espacializado. E é nesse escape que podemos perceber outro tempo, que não se enquadra nessa linha linear, o tempo-devir. Este é qualitativo e psicológico, entendido como duração. Há nele um ímpeto permanente da totalidade do passado em direção ao futuro, pois é sempre no presente que nos transformamos. Um devir, portanto, que é qualidade da existência, que se joga no presente em projeção para o futuro. Um tempo-devir que faz sentido pelo valor diferenciado que atribuímos às coisas e acontecimentos que nele se produzem (ZARIFIAN, 2002).

O que vem antes de um acontecimento é a memória, a experiência que se cristaliza em função de intensidades. O que vem após é o que o autor se propõe a chamar de antecipação do porvir. Não é previsão porque todo avanço para o futuro traz novidade, possui valor diferenciado. Assim, em toda atividade de trabalho, pode-se mobilizar a experiência passada e antecipar o porvir. É na atividade, no aqui agora, que a trabalhadora (ou melhor, segundo a ergologia, o corpo-si) interpreta todos os microacontecimentos engendrados ali. Nesse tempo, ocorrem antecipações, mobilizações, escolhas, microgestões. O que não significa ausência do tempo espacializado, já que ele está presente também como uma variável marcante, dando o ritmo de trabalho (ZARIFIAN, 2002).

A grande questão, nos alerta Zarifian (2002), é ser o tempo espacializado dominante, onipresente na maneira pela qual nossa vida é regrada. O tempo-devir, ao contrário, não manifesta sua existência a não ser de maneira amplamente furtiva, já que sua realidade e importância são fortemente abafadas pelo tempo espacializado.

Pensemos nas escolas. O relógio, quando toca o “sinal”, marca a hora de entrada e de saída de todos das unidades escolares, os tempos de recreio e todos os outros momentos da vida e da instituição. As crianças vão, cronometradamente, tomar café, três turmas por vez, sem atraso. As professoras precisam estar atentas, pois qualquer atraso atrapalharia toda a dinâmica da escola, incluindo os usos dos espaços (salas de aula e fora delas), refletindo em todas as atividades de trabalho. Na cozinha, as louças precisam ser lavadas, as comidas preparadas, o almoço tem hora marcada para ser servido. As cozinheiras não param. Enquanto ocorre o almoço, prepara-se o lanche, já se pensando no jantar e no que se fará no dia seguinte.

Contudo, abafado pelo tempo espacializado, representado pelo relógio, pode-se dizer que a manifestação do tempo-devir no trabalho em escolas de tempo e educação



integral está ligada à compreensão que as trabalhadoras têm sobre seus propósitos - na medida em que se refere aos valores atribuídos aos acontecimentos que ele permite produzir. É possível, nesta escola, perceber muito mais as crianças, já que elas estão com as trabalhadoras o dia todo: “É preciso perceber as crianças [...] às vezes não é o tempo delas. Então, paro tudo que estava planejado e vou fazer outra coisa” (professora 5, QSATS).

No que se refere à organização escolar em ciclos também podemos perceber um tempo devir. Ao não existir reprovações anualmente, o ensino-aprendizagem ocorre de uma forma em que as singularidades possam ser melhores respeitadas, tanto no que concerne aos alunos quanto às educadoras. Ao articular tempo integral e educação integral busca-se uma maior qualificação do tempo na escola.

Nesse sentido, é oportuno trazer a reflexão de Vasconcellos (2016), que, em seu estudo nessa mesma escola, percebeu dificuldade dos professores na compreensão da importância da escola de tempo integral. A autora afirma que há tanto uma visão de tempo integral como um aumento do tempo na escola para melhorar a condição social do aluno, ao retirá-lo do risco de estar nas ruas, como há aqueles que pedagogizam o tempo integral, entendendo que este viabiliza ampliar os períodos de realização das atividades enquanto o aluno permanece na escola. Ao longo do próximo capítulo, buscaremos trazer elementos que indiquem não apenas como o tempo especializado – mais evidente e dominante – é vivido na escola pesquisada, mas também o modo como o tempo-devir ali se manifesta para os diferentes segmentos.

Com o olhar de analista do trabalho, o ergonomista Quéinnec (2007) identifica quatro componentes do tempo profissional – sendo que os três primeiros podem ser associados ao tempo especializado proposto por Zarifian. O primeiro, denominado de *tempo dentro do trabalho*, diz respeito às exigências temporais das tarefas e à dinâmica dos processos técnicos, que ditam a distribuição e o ritmo da atividade e dos quais dependerão, em parte, a produtividade e os riscos profissionais. O segundo, o *tempo de trabalho*, concerne ao contrato de trabalho, à definição das durações e horários da atividade profissional. É a jornada de trabalho que se constitui em torno de normas: a duração semanal, a duração diária da jornada de trabalho, os dias de descanso e as férias.

O terceiro, o *tempo do trabalho*, delimita a distribuição de espaços do trabalho e de não-trabalho, configurando-se no uso do tempo. Confronta a temporalidade profissional e a temporalidade sócio-familiar, de quando não se está no trabalho. O quarto e último componente considerado por Quéinnec (2007), o *tempo no trabalho*, diz respeito às

características temporais do funcionamento humano, dentre as quais podemos encontrar as velocidades de execução diferentes reações ao longo da jornada, os ritmos biológicos, a aquisição de experiências, o desgaste profissional ou o envelhecimento biológico (QUÉINNEC, 2007).

A formulação de Quéinnec contribui para uma maior sistematização das formas de prescrição do tempo nas situações de trabalho, assim como de sua relação com o tempo sócio-familiar. Sublinha também certos aspectos temporais das vivências humanas no trabalho, como veremos posteriormente.

No caso das escolas, o tempo é demarcado desde a duração do ano letivo, os diferentes níveis/etapas, os ciclos e graus de ensino, e ao longo dos anos, seus bimestres, suas horas/aula. Neste tempo, se organizam os currículos e se constroem as propostas pedagógicas, sendo preciso desenvolver cada etapa em um momento determinado, com prazos de início e término.

Acrescentamos que, sendo a escola um lugar de trabalho majoritariamente feminino (NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2001), tentar conciliar trabalho remunerado e o trabalho desenvolvido na esfera doméstica e familiar, pode acabar por revelar-se um grande complicador para a saúde.

Quéinnec (2007) alerta que, frequentemente, em detrimento das horas de sono, as mulheres ampliam o tempo *de* trabalho. De fato, pelos relatos das trabalhadoras da escola, evidenciamos uma contaminação do tempo livre, tanto pelo trabalho doméstico, como pelo trabalho remunerado. O fim de semana é considerado um bom tempo para organizar a casa, as demandas cotidianas do trabalho doméstico que ficam em seu encargo.

Além disso, não é incomum a necessidade de se levar trabalho da escola para casa, principalmente no caso das professoras, como correções de prova, elaboração de tarefas e organização de diários de classe. O tempo é, assim, fortemente marcado pelas questões de classe e de gênero (NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2001).

Por fim, é fundamental considerarmos a contribuição da perspectiva ergológica, na qual o tempo é abordado de modo ainda mais amplo. Schwartz, Durrive e Duc (2010) definem a história humana como sendo um espaço tripolar, a saber: da gestão, do mercado e do direito.

O primeiro polo, o da gestão, referente à atividade humana, seria o espaço das dramáticas de uso de si, dos debates de normas, das gestões do e no trabalho. O segundo polo, na sociedade em que vivemos, é orientado por valores mercantis, do mercado e tem grande peso na reconfiguração do conjunto da vida (social, política, cultural), com valores

dimensionados. E o terceiro polo é o espaço onde estão em jogo valores que não são mensuráveis em quantidades: bem-estar da população, seus acessos aos cuidados, o desenvolvimento da cultura, o bem viver em ambiente – urbano, rural ou planetário. Entre estes polos há tensão permanente (SCHWARTZ; DURRIVE; DUC, 2010).

Os três polos correspondem a três temporalidades distintas, mas relacionadas entre si. Os autores defendem que as tensões entre estas temporalidades precisam ser processadas de modo a não serem desassociadas da atividade humana. O trabalho é atividade que vai além do tempo do emprego, do tempo mercantil. É tempo de vida, de saúde (SCHWARTZ, 2015a). Assim, nossas sociedades convivem com o desafio permanente de funcionar em tempos-valor diferentes (ALVAREZ, 2000).

A temporalidade ergológica é o oposto de um tempo de relógio, de uma moldura temporal homogênea. Ela refletiria muito mais a duração de uma relação de “saúde” que cada um tenta estabelecer, com um meio técnico, humano, econômico, já saturado de muitas normas. É a temporalidade de um compromisso sempre problemático, sempre a negociar entre normas antecedentes e tentativas de renormatização (SCHWARTZ, 2011b). Alvarez (2010) nos fala que há também na temporalidade ergológica um retorno a si mesmo e aos conhecimentos individuais e coletivos adquiridos anteriormente – uma historicidade - e pelas condições (técnicas, materiais, comerciais, financeiras) que se apresentavam e são postas em prática na atividade de trabalho.

Portanto, a temporalidade ergológica, em devir, está ligada aos debates de valores que se instauram no desenvolvimento das atividades. A complexidade das situações de trabalho nesta escola de educação integral mobiliza as trabalhadoras na concretização de suas tarefas. Mais que um compromisso com seu trabalho, na produção de resultados, há um tempo que cria vínculos e histórias comuns a esse coletivo de trabalhadoras.

Há uma aproximação do conceito de tempo-devir (ZARIFIAN, 2002) com o conceito de “tempo ergológico”. A atividade humana produz saberes e histórias situadas em temporalidades diversas. Esta tem a temporalidade do *devir*. O tempo qualitativo, que mobiliza experiências e estabelece perspectivas. Assumir isto auxilia a entender porque, por exemplo, uma hora em determinada situação de trabalho pode ser muito mais difícil que estar oito horas em uma jornada inteira.

Planejar o tempo necessário para a realização de determinada tarefa não se reduz a concatenar uma série de itens a serem realizados em determinado tempo cronológico. Isto também deve ser uma referência necessária, mas não a única. É no tempo devir que se efetiva a atividade e, com ela, a criação. (SILVA; MUNIZ, 2017).

### 3.6 – TRANSVERSALIDADE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO TRABALHO EM ESCOLA

A escola é lugar de trabalho de um significativo contingente de profissionais que, de forma geral, são ignorados em seu esforço para dar conta de cada situação de trabalho e suas exigências. Quando o trabalho é levado em consideração refere-se principalmente às tarefas, mas não ao que de fato é realizado no dia a dia da escola. Um trabalho constituído por um conjunto de atividades simultâneas, com características distintas e exercidas por trabalhadoras de diversas áreas, com seus saberes e experiências específicas.

Nos próximos capítulos, iremos discorrer sobre essas profissionais e o trabalho que realizam. Iremos tratar de questões pertinentes a cinco segmentos de trabalhadoras que atuam na escola: professoras, cozinheiras escolares; auxiliares de serviços gerais, zeladores e trabalhadoras vinculadas à administração escolar (secretária, agente administrativa, agente de coordenação e coordenadoras de turno).

No ano de 2017, quarenta e oito trabalhadoras compunham o quadro geral da escola que foi definida como campo da pesquisa, sendo: uma diretora; uma diretora-adjunta; duas pedagogas; vinte e oito professoras (entre regentes de turma, apoio especializado, articuladoras ou disciplinas específicas); duas coordenadoras de turno; uma agente de coordenação; uma secretária; quatro auxiliares de serviços gerais, seis cozinheiras escolares e dois zeladores. Destacamos como uma característica marcante desse contingente profissional, o alto número de mulheres: quarenta e duas trabalhadoras.

De fato, o trabalho em educação é majoritariamente exercido por mulheres. A análise histórica de alguns ofícios revelou que, no século XIX, entre as alternativas possíveis ao confinamento doméstico de determinados segmentos de classe do sexo feminino, de forma geral, encontravam-se as profissões de magistério, enfermagem e outras ligadas ao domicílio. Nesse sentido, Neves e colaboradores (2011) reforçam a relevância de se incorporar nos estudos acerca da saúde e trabalho na escola a ótica das relações sociais de gênero e da divisão sexual do trabalho.

Para Hirata e Kergoat (2008), a divisão sexual do trabalho atribui, prioritariamente, para homens a esfera produtiva e para mulheres a esfera reprodutiva, fundamentando-se em dois princípios básicos: o da separação, no sentido de diferenciação entre os trabalhos considerados femininos e masculinos e o princípio hierárquico, ao associar menor valor ao trabalho feminino. Este conceito de divisão sexual do trabalho trata das maneiras como os mundos do trabalho se apropriam e reproduzem as relações de gênero, em cada sociedade e

momento da história. O conceito de divisão sexual do trabalho ajuda a identificar as diversas formas de inserção de homens e mulheres no mercado de trabalho. Tais formas estarão associadas às relações sociais estabelecidas entre os sexos (BRITO; NEVES, 2011).

Kergoat (2009) enfatiza a transversalidade das relações sociais de sexo enquanto paradigma, onde a relação entre os sexos não se esgota na vida conjugal, mas é ativa no lugar do trabalho, da mesma forma que as relações de classe não se esgotam no lugar do trabalho, mas são ativas, por exemplo, na relação com o corpo ou na relação com as crianças. Portanto, é necessário articular nas análises as relações de gênero e as de classe, pois a produção e a reprodução são espaços que não se encontram isolados em si.

A vivência do tempo, por exemplo, é apontada por Ávila (2010) como constituinte de uma relação de desigualdade entre homens e mulheres e que está diretamente associada à relação entre trabalho produtivo e reprodutivo, visto que historicamente são as mulheres as responsáveis principais pelo trabalho doméstico, tendo que se confrontar no cotidiano com dois tempos de trabalho que se contrapõem e provocam tensões. A divisão sexual do trabalho gera diferentes constrangimentos do tempo para homens e mulheres e é fundamental levar em consideração tais diferenças e suas implicações à saúde (ROTENBERG, 2012).

Brito (2005) sinaliza para o caráter normativo/prescritivo das relações de gênero, visto que estas podem ser consideradas como normas antecedentes, uma imposição do meio, mas que se apresentam de forma naturalizada. Segundo a autora, é preciso conjugar a dimensão de gênero à análise das atividades de trabalho, na medida em que esta comporta reconhecer as prescrições e tentativas de renormatizações e também pelo fato de que, ao olharmos para a atividade, é possível dar maior visibilidade e compreensão ao real trabalho desenvolvido pelas mulheres.

Assim como outras trabalhadoras, as mulheres desempenham atividades na escola, cujas atribuições são associadas a qualidades e habilidades tidas como naturalmente femininas, não sendo, portanto, valorizadas e reconhecidas (KERGOAT, 2009). Brito e colaboradores (2011) salientam a importância de se levar em consideração que a precarização das condições de trabalho na escola não é uma questão descolada das relações de gênero, sendo um reflexo do valor que é atribuído a esse trabalho considerado naturalmente feminino.

No que concerne à precarização, na escola estudada ela se apresentou de forma mais evidente nas condições de trabalho de alguns segmentos e nas formas diversas de

vínculo de trabalho. Das 48 trabalhadoras da escola, doze eram contratadas por processo seletivo simplificado pela FME, e quatro eram terceirizadas, vinculadas à Companhia de Limpeza Niteroiense (CLIN) – sociedade de economia mista responsável pela limpeza urbana municipal.

Verificaremos que o trabalho na escola pode estar associado a muitos agravos. Todavia, procuramos apreender as variabilidades dos processos de trabalho e as formas de antecipação e regulação desenvolvidas pelas trabalhadoras para dar conta do que está posto como objetivos a cumprir. Assim, nosso foco não se limitará à identificação das dificuldades com as quais as trabalhadoras se deparam, mas se ampliará ao abarcar as estratégias cotidianas em direção à sua saúde.

## **4 – TRABALHO E SAÚDE DAS PROFESSORAS DO PRIMEIRO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Este capítulo busca apresentar e discutir alguns aspectos das condições de saúde e trabalho de professoras do 1º ao 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de educação integral. Inicialmente, descrevemos algumas características deste grupo de trabalhadoras, com os seus diferentes tipos de vínculo empregatício e jornadas de trabalho. Em seguida, discorremos acerca das condições em que as atividades de trabalho (das professoras regentes e de apoio) são desenvolvidas, além de abordarmos aspectos relativos às relações intersubjetivas. Por fim, discutimos sobre as implicações para saúde e as estratégias de regulação e defesa empreendidas por estas trabalhadoras no cotidiano de trabalho.

### **4.1 - ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DAS PROFESSORAS**

Na escola em que foi desenvolvida a pesquisa, no ano de 2017, trabalhavam vinte e oito professoras: nove regentes - professoras responsáveis por lecionarem uma turma; dez que trabalhavam como apoio especializado junto aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE); duas articuladoras que acompanhavam o desenvolvimento dos alunos nos ciclos de ensino<sup>22</sup> e auxiliavam aqueles que precisavam de apoio pedagógico. Havia ainda uma professora na sala de recursos, que atendia aos alunos com NEE de forma individualizada e seis professoras em disciplinas específicas (francês, música, educação física e artes).

A maioria relatava a história laboral sempre associada ao magistério, com exceção para algumas que já trabalharam também como vendedoras, operadoras de telemarketing, auxiliares de escritório, cabeleireiras e bancárias. As professoras regentes e articuladoras tinham em média 20 anos de docência e estavam na escola desde sua inauguração, no ano de 2014. Mas os perfis eram diferentes para professoras de apoio e de disciplinas específicas, pois grande parcela encontrava-se em início de carreira e trabalhando na escola somente a partir de 2017.

Várias tinham graduação em letras ou pedagogia, mas existiam também docentes com formação em história, biologia, artes, geografia, português e direito, sendo que

---

<sup>22</sup> A este respeito, ver capítulo 3

algumas tinham realizado pós-graduação e formação adicional em educação infantil. O número de docentes apenas com formação em nível médio (magistério, antigo normal) que o cargo exigia era reduzido, sendo que algumas destas cursavam a faculdade no período da pesquisa. Um dos estímulos apontados para continuarem os estudos se devia ao plano de cargos e carreira da Fundação Municipal de Educação – FME de Niterói - RJ, que aumenta os vencimentos de acordo com a titulação obtida.

Tenho quase 30 anos de sala de aula, mas estou fazendo faculdade de pedagogia só agora. Só fiz o curso normal, e como tive filho muito cedo, comecei a trabalhar com 17 anos na sala de aula. Desde então nunca mais parei. (professora 6, conversa)

As professoras afirmaram que o aprendizado de sua formação acadêmica inicial atende parcialmente às suas necessidades, mas que a maior parte da formação se dava efetivamente no cotidiano de trabalho. Ressaltaram, ainda, algumas atividades de formação continuada que ocorreram na unidade escolar (principalmente nas quartas-feiras à tarde, das 15h às 17h, sendo os alunos são liberados nesse horário) e, com menos frequência, algumas oferecidas pela FME. Várias sinalizaram para a necessidade de mais espaços de discussão na escola, que poderiam fortalecer e valorizar os saberes desenvolvidos através de suas práticas diárias.

Algumas apontaram a importância da formação desenvolvida no primeiro ano de inauguração da escola, acerca da proposta da educação integral que, entretanto, não teve continuidade. Segundo elas, com tal interrupção e com a mudança de diversas docentes, esta compreensão não era mais comum a todas as professoras. Também destacaram que em uma escola de educação integral muitas demandas aparecem nesta jornada temporal ampliada e que, muitas vezes, torna-se difícil lidar com todas as situações que se apresentam.

A educação especial, por exemplo, tem várias dimensões que não vemos [...] a gente não aprende nada disso na faculdade. (professora 7, QSATS)

Quando você se vê [...] senta e chora. Aí quando você se depara com a realidade, começa a procurar leituras que falam daquilo ali pra você criar estratégias. E aí você consegue. (professora 8, EST com as professoras)

Entre as docentes desta escola, as mulheres representaram ampla maioria (89,3%), tendo apenas três homens (professores de francês, música e apoio especializado). Tais dados são corroborados por pesquisa desenvolvida a nível nacional, que aponta 83,2% do



contingente de professores do ensino básico no Brasil sendo formado por mulheres (MATIJASCIC, 2017). Araújo e colaboradores (2006) enfatizam a necessidade de que os estudos sobre trabalho docente dialoguem com esta condição feminina, considerando as dimensões dos tipos de atividades e ocupações desempenhadas pelas mulheres e suas características. Neves e colaboradores (2011) reconhecem a presença maciça de mulheres no trabalho docente, o que levou os autores a considerar o processo de feminização desse trabalho e de como ele, a partir de determinado momento, configurou-se em um “fazer feminino”.

Os homens, que até o final do século XIX ocupavam os postos de ensino, abandonaram esta atividade no início do século XX devido a profundas mudanças no processo de trabalho docente, advindas da combinação de relações de gênero (aumento da escolaridade feminina, possibilitando a inserção das mulheres) e de pressões econômicas sobre o magistério. Tendo surgido novas oportunidades de emprego masculino e com exigências crescentes na educação, como o aumento de dias letivos e perda relativa de autonomia dentro da escola, o magistério torna-se cada vez menos atrativo para os homens e passa a constituir-se como um trabalho de mulher (HYPOLITO, 1997; NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2001; NEVES et al., 2011).

Em diálogo com um professor de apoio em término de contrato na escola, este se apresentava muito apreensivo em ter que buscar emprego na iniciativa privada, única opção no momento. O fato de ser homem era, na sua visão, um complicador a mais em viabilizar sua inserção na educação fundamental.

É, mas a gente tem muita dificuldade né [...] por ser homem. [...] homem não pode ser professor, afinal isso é coisa de mulher. É meio complicado achar uma escola particular que te aceite sendo homem pra dar aula pra criança [...] Eu vou ter dificuldade para trabalhar [...] E tem muitas escolas [...] que tem essa coisa. Cuidado, mulher que tem jeito pra isso, homem não tem. (professor 5, conversa)

As relações sociais de gênero, enquanto categoria de análise coloca-se, neste caso, como referência fundamental, uma vez que as diversas concepções sobre o que é ser professor e professora realçam características tidas historicamente como masculinas e femininas decorrentes do processo de socialização. Somente com a desnaturalização e historicização da concepção de homem e mulher, masculino e feminino, é que será possível vermos as diferenças históricas e culturais entre ser professor e professora. Em outras culturas, com suas especificidades, é possível verificar a presença não só de mulheres, mas também

de homens na atividade docente de nível fundamental (NEVES et al., 2011).

Uma professora de 57 anos nos contou que em 1984 se formou em Pedagogia. Trabalhou pouco tempo como professora, saindo para cuidar dos filhos e da mãe doente. Com o passar do tempo, retornou às atividades remuneradas, realizando “bicos” que não exigissem ausentar-se muito de casa. Ao ser mãe pela primeira vez, ela voltou-se aos cuidados com os filhos, deixando à margem sua trajetória profissional, a qual retomou somente dez anos depois. Ocupou a função de auxiliar administrativa em saúde por oito anos quando passou no concurso para professora de ensino fundamental, permanecendo nesta atividade por dez anos. Em 2015, após concurso, iniciou seu trabalho nesta escola e, concomitante, graduação de direito em uma universidade pública próxima à escola. Atualmente, está realizando pós-graduação na área do direito. Somam-se, entre idas e vindas, trinta e quatro anos de exercício no magistério.

Para esta professora, o trabalho remunerado, em especial o trabalho docente era algo muito positivo, um instrumento de potencialização, afirmador de saúde. Brito (1999) reconhece que o trabalho feminino assalariado pode ser apontado como algo contraditório, uma vez que favorece a vivência da exploração, da dominação e de seu caráter penoso, mas ao mesmo tempo pode ser percebido como possibilidade de acesso a conquistas e prazeres. Para Neves (1999), trata-se de um espaço de reprodução das relações de gênero, mas também um canal para a desconstrução dessas relações.

#### **4.1.1 – Os diferentes vínculos e as jornadas na escola**

Pesquisas apontam que a ampliação do contingente de professoras nas escolas do Brasil tem se dado em crescente precarização (BRITO et al., 2001; NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2001; MILANI; FIOD, 2008; ABONIZIO, 2012; HYPOLITO; GRISHCKE, 2013). Esta é uma condição multifacetada, com desdobramentos econômicos, jurídicos, políticos e morais. Por “trabalho precário”, Kalleberg (2009) define o trabalho incerto, imprevisível, e aquele onde os riscos empregatícios são assumidos pelo trabalhador principalmente e não pelos seus empregadores ou pelo governo.

No caso dos contratos temporários, Girardi (2010) esclarece que estes não configuram, na forma do direito administrativo e constitucional, cargos públicos, mas sim vínculos temporários com a administração, regidos por legislação especial própria do ente federado e estão dentro da legalidade. De acordo com cada caso pode-se incorporar mais ou menos direitos previdenciários e trabalhistas.

São trabalhadores muitas vezes desprovidos de boa parte dos direitos trabalhistas, principalmente da estabilidade no emprego. Soma-se ainda o fato dos contratos temporários serem, em muitas realidades, uma forma de controle dos governantes sobre os trabalhadores. Ao não terem garantias legais sobre seus empregos, é difícil a organização em lutas e reivindicações. A instabilidade no emprego coloca os trabalhadores contratados em uma posição mais frágil frente às demandas institucionais. Não é possível traçar planos a médio e longo prazo porque há sempre o medo de perder o emprego. A incerteza de saber se irá continuar com seu emprego gera sensação de insegurança e desvinculação, com nefastos efeitos na construção de coletivos de trabalho. Os trabalhadores submetem-se ainda mais às condições de trabalho que lhe são impostas e experimentam um sentimento de desvalorização do trabalho realizado (GIRARDI et. al., 2010; FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2010; PORCARO, 2016).

Na escola em questão, desde a sua criação em 2014, o quadro docente aponta para uma precarização dos vínculos de trabalho na forma dos contratos temporários e também nas dobradas de carga horária docente, onde há um aumento do tempo de trabalho com remuneração, mas sem estar associado a aspectos legais.

Dentro as vinte e oito docentes da escola, doze eram professoras contratadas temporariamente pela FME (46%). Eram contratos com duração de no máximo três anos, renovados a cada ano. Elas eram admitidas mediante processo seletivo simplificado, prescindindo de concurso público, com direito a décimo terceiro salário e férias. Elas não poderiam ser contratadas novamente antes de decorrido o prazo de doze meses após encerramento de seu contrato anterior. A lei 3083 (NITERÓI, 2014), dispõe sobre a contratação de pessoal pela administração pública e estabelece:

Art. 1º: Para atender à **necessidade temporária** de **excepcional** interesse público, os órgãos da administração municipal direta e as entidades da administração indireta poderão efetuar contratação de pessoal por tempo determinado, **dispensado o respectivo concurso público** [...] § 1º Para fins da contratação a que se refere o caput, entende-se como de **excepcional** interesse público a **situação transitória** que demande **urgência** na contratação ou reforço de mão-de-obra para a realização ou a manutenção de serviço público essencial ou aquela em que a transitoriedade e a excepcionalidade do evento não justifiquem a admissão de pessoal efetivo. (NITERÓI, 2014, p. 1, grifo nosso)

Porém, percebemos a precariedade do trabalho na forma dos contratos temporários, sendo estabelecidos não como excepcionalidade, mas como regra e, por serem legais, regularizam os vínculos por um tempo determinado, mas postergam a solução definitiva do

problema.

Em 2017 entraram na escola um novo grupo de doze professoras contratadas (nove de apoio e três de disciplinas específicas) depois da saída das contratadas em 2014. Apesar da experiência de trabalho na escola, investimento institucional e pessoal para que este se efetive, vinculação com a escola e com as crianças, as professoras não poderiam mais exercer suas atividades ali.

Vamos ter que sair, o prazo de validade do contrato acaba este ano. Não dá mais pra prorrogar [...] O meu contrato está acabando [...] Como falei antes este foi o meu primeiro trabalho remunerado, agora vou precisar procurar o meu segundo. Acabou o contrato, estou desempregado. (professor 5, QSATS)

Assim, nesse ano foi renovado todo o quadro de professoras de apoio e quase todas as de disciplinas específicas, o que gerou grandes tensões e complicações na escola. Os primeiros meses do ano foram iniciados com docentes que ainda não conheciam a dinâmica da escola. Muitas crianças ficaram sem aulas de educação física e as professoras de música e francês somente assumiram suas atividades no fim do primeiro semestre. Somava-se a isso a necessidade das novatas aprenderem a concepção e modo de funcionamento da escola.

Mas essa escola tem um movimento diferente também. Se a gente for em outras escolas [...] Quando cheguei na escola e soube que era integral, pensei: não vou conseguir dar aula [...], é muito diferente isso [...] aqui, a demanda é diferente. Por exemplo, você tem que levar pro almoço, se você atrasa o almoço, atrasa todas as outras aulas. É uma outra dinâmica. (professora 12, EST com o coletivo ampliado)

A ampliação da jornada de trabalho configurava-se em outra forma de precariedade do trabalho docente. Nesta escola, por tratar-se de educação integral, optou-se gerencialmente por um instrumento de ampliação da carga horária (turnos manhã e tarde) via acordo provisório. Ou seja, havia um aumento na renda mensal sem repercussão nos direitos trabalhistas, tais como férias, 13º salário e manutenção deste adicional quando afastadas de suas funções por motivo de saúde. Assim, a tendência era que qualquer forma de afastamento do trabalho fosse evitada.

É isso, tem ganho de dinheiro, mas não de direito. (professora 11, EST com o coletivo ampliado)

A remuneração da professora de ensino fundamental em início de carreira para cumprir carga horária de 24 horas semanais na rede de educação de Niterói era de aproximadamente um salário mínimo e meio (sem adicional), quer admitida por via de contrato ou concurso para efetivo (servidora pública). Na escola em questão, o rendimento mensal variava de dois a dez salários mínimos. Tais variações deviam-se ao plano de cargos e salários (entre servidoras), onde tempo de serviço e formação estabeleciam gratificações; mas principalmente devido às jornadas de trabalho (de 24 ou 40 horas) decorrentes dos diversos vínculos empregatícios existentes, porém professoras contratadas tinham adicional pela dobra de carga horária menor que as concursadas (efetivas).

#### 4.2 – DAS NORMAS ANTECEDENTES ÀS RENORMATIZAÇÕES

Para a apreensão do prescrito do trabalho (GUÉRIN et al., 2001) das professoras recorreremos inicialmente às Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e ao Plano Nacional de Educação (PNE). Posteriormente, nos aproximamos do contexto municipal de Niterói pela Carta Regimento da Educação, a Lei de cargos e salários dos servidores da FME e de dois editais da FME para concurso público e processo seletivo para docentes. Recorreremos ainda, de forma mais situada, ao projeto político pedagógico da escola e às resoluções e normativas encaminhadas para a escola pela FME (NITERÓI, 2011; BRASIL, 2014, 2017; NITERÓI, 2015; NITERÓI, 2016).

Para a condução do dia a dia do seu trabalho, as professoras lançam mão de um planejamento de atividades, realizado semanalmente. Norma antecedente (NOUROUDINE, 2009) que, entre todas as citadas, é a mais próxima da experiência de trabalho (produzida em aderência). Este planejamento era construído em conjunto com a equipe de articulação pedagógica (EAP), mas cada professora tinha autonomia para elaborar individualmente seus planos de aula, baseando-se na realidade por elas vivenciadas.

Também fez parte deste olhar à antecipação da atividade docente, levarmos em consideração as normas antecedentes que se articulam com a divisão sexual do trabalho e as relações sociais de gênero (BRITO et al., 2012); as normas forjadas no coletivo docente e que se constituem em patrimônio, como o “controle de turma” (NEVES, 1999); as normas antecedentes que provém dos alunos, ao apresentarem suas expectativas e exigências ao trabalho docente. Os saberes técnicos e científicos dessas professoras e a própria característica da educação integral da escola (conforme apresentada no capítulo três) irão configurar outros níveis de antecipação da atividade de trabalho na escola (BRITO, 2008).

Assim, a partir da análise das normas antecedentes e prescrições evidenciou-se que essas professoras precisavam ser polivalentes para ministrarem aulas de quase todas as disciplinas correspondentes às séries iniciais do ensino, além de fazerem: planejamento de aulas; correções de exercícios; trabalhos administrativos, preenchimento de relatórios individuais sobre seus alunos de forma periódica; organização de atividades extraescolares; participação em reuniões, seminários, conselhos de classe; orientação de alunos e pais, acolhimento de demandas sociais e afetivas das crianças, entre outras. Na prescrição municipal, encontramos ainda descritas para essas professoras tarefas administrativas junto à FME; participação nas reuniões do conselho de ciclos e o trato com as crianças no que concerne à alimentação, higiene, repouso.

A carga horária prescrita para as professoras desta escola (sem a dobra de carga horária) era de vinte e quatro horas semanais, assim distribuídas:

16h (dezesesseis horas) de efetiva regência, acrescidas de 8h (oito horas) para estudos, pesquisas, planejamento, avaliação do trabalho pedagógico, reuniões, articulação com a comunidade escolar e outras atividades de caráter pedagógico e formativo, das quais 4h (quatro horas) cumpridas na unidade de educação e 4h (quatro horas) cumpridas a critério do profissional da educação. (NITERÓI, 2013)

Mas como a escola integral funciona quarenta horas por semana, elas faziam dobra de carga horária, conforme explicitado anteriormente. Segundo as professoras, mesmo em se tratando de uma escola com quase o dobro de carga horária regular, não havia diferença no número de horas para planejamento, eram mantidas as oito horas previstas para escolas de um turno e, no caso das professoras de apoio, apenas duas horas de planejamento.

A sala de aula, como atividade relativa à regência de classe, consumia a maior parte do tempo da jornada do trabalho docente. Nela apresentavam-se variabilidades (falta de um colega de trabalho; momentos em que as crianças ‘bagunçam’ mais) e constrangimentos, como o número excessivo de alunos por série, espaço da sala inadequado ou falta de material (às vezes elas precisavam trazer material de apoio de casa para auxiliar, por exemplo, na alfabetização dos alunos).

Assim, mesmo tendo uma norma antecedente em aderência como o planejamento elaborado pelas docentes, segui-la à risca era impossível. Conforme apontamos, outras normas estão presentes neste trabalho (muitas não escritas) e em atividade realizamos um debate de normas (SCHWARTZ, 2004c). As professoras, por exemplo, precisavam reelaborar o conteúdo de acordo com a demanda dos alunos cotidianamente; mudar a forma de

ensinar em plena aula, podendo usar uma música ou contar uma história; ou usar o quadro branco, pois outros recursos pensados não estavam disponíveis para elas no momento. Elas renormatizavam visando à aprendizagem dos alunos. Eram elaborações criativas que configuravam a mobilização de uma inteligência prática. Uma inteligência que resulta da percepção e da intuição acerca do seu fazer, a partir da experiência adquirida no trabalho (DEJOURS, 2008c).

Uma variabilidade muito peculiar associada à proposta de educação integral era o recurso da frequente troca de sala (aula diferente – sala diferente). Explicitamos no capítulo três ao descrevermos o campo da pesquisa que, segundo as professoras, a cada hora elas precisavam trocar de sala com os alunos, tendo que levar pertences e materiais de aula. Essas mudanças geravam grande agitação dos alunos, dificultando bastante o “domínio de turma” e traziam um maior gasto de tempo para acomodação e concentração, com atrasos no conteúdo a ser ministrado. As renormatizações foram frequentes, como no relato de uma professora que em um determinado dia, ao realizar o tal rodízio, inesperadamente foi obrigada a passar atividades lúdicas para seus alunos, mesmo tendo que concluir o conteúdo iniciado na outra sala, pois se viu em um ambiente sem quadro e com almofadas. Atualmente, este rodízio de sala diminuiu consideravelmente, mantendo-se apenas para o uso das salas ambiente, como laboratório de ciências e informática.

As turmas tinham em média 27 alunos, número considerado excessivo por diversas docentes. O previsto para os dois primeiros ciclos (que são os cinco anos iniciais do ensino fundamental) seria o máximo de 25 alunos por turma (NITERÓI, 2011). Todavia, as professoras apontaram que, sob seu ponto de vista, o ideal seria dar aula para uma turma com 15 crianças:

Então, se pensar que 15 é o ideal, eu lido com bastante crianças [...] E isso me incomoda, por [...] não ser o profissional que eu queria que eu fosse, pois com 25 crianças você tem que ter uma postura diferente do que com 15. Com 15 crianças, saberia a que processo ela está passando, ler e entender os sinais delas, das diferenças [...] Já é difícil com 15, mas daria. Com 25 não dá. Pensando bem teria mais sentido o nosso trabalho. (professora 5, QSATS)

Esta fala nos remete a pensar o sentido do trabalho docente. De acordo com Dejours e Abdoucheli (1994), o trabalho é um operador fundamental na própria constituição do sujeito, podendo se tornar um espaço de elaboração do sentido e de conquista da identi-

dade (sempre inacabada) do indivíduo. Parece-nos que a sobrecarga de trabalho estabelecida pelo número excessivo de alunos é fator que dificulta esta construção.

Este quantitativo elevado irá atrapalhar também a concentração e o processo de aprendizado dos alunos e dificultar às professoras a exercerem o “controle de turma” (NEVES, 1999). Segundo Neves, Athayde e Brito (2010), este pode ser considerado como uma regra de ofício do trabalho docente. Diz respeito à organização das condições de ensino em sala de aula, onde não se quer alunos sempre ‘comportados’, mas nas situações que se está explicando algo é necessária maior atenção da turma, é preciso um pouco de silêncio. O que não implica a realização de aulas sem a participação dos alunos. Ao exercer esse “controle de turma” é possível atenuar o esforço para lidar com o “barulho”, níveis diferenciados de aprendizagem, entre outros fatores.

Na escola, evidenciamos algumas estratégias de regulação do trabalho utilizadas para se obter este “controle de turma” com similaridades a estratégias apontadas em pesquisa desenvolvida com professoras de João Pessoa/PB (NEVES et al., 2009), tais como: a identificação das crianças com os nomes escritos em papel colocados sobre as mesas, o uso mais frequente da chamada (presença) dos alunos pelo diário como uma forma de viabilizar a memorização dos seus nomes, e a distribuição dos alunos menores nas primeiras carteiras e dos alunos com deficiências nas carteiras laterais ou mesmo a troca de alunos de carteiras em alguns momentos de maior dispersão. Tais ações, a nosso ver, revelam-se como estratégias de regulação que parecem configurar-se em patrimônio coletivo das trabalhadoras docentes de diferentes escolas.

Diante das dificuldades de lidar com os alunos na prática cotidiana de sala de aula, as professoras recorriam à astúcia, uma inteligência criativa do/no trabalho (DEJOURS, 2008c), elaborando novas normas de convívio diante dos desafios que se apresentam:

Minha relação com as crianças é muito de troca. Às vezes na sala eu faço assim: - vou fechar os olhos e contar até dez pra todo mundo sentar. Fecho os olhos, nem conto, e todo mundo senta. E eu também jogo muita responsabilidade pra eles [...] se tem três fazendo bagunça todos vão se envolver. E não é hora disso. Eles se controlam, tem uma organização. E aí parece que é uma coisa que sai um pouco de mim, e não me desgasta tanto. Mas tem dia... tem dia que tudo enlouquece, são crianças. Quando isso acontece, sei que não é um bom dia pra eles. Aí eu deixo um pouco. Deixo acontecer. Mas é importante ter domínio na turma, precisa ter alguém pra ajudar a se organizarem. Mas também depende de que tipo é esse, não pode ser autoritário, não vale a pena. (professora 5, conversa)

Nesta fala, a importância deste “controle de turma” (NEVES et al., 2009) era refe-



renciado pela docente, configurando, a nosso ver, como uma regra de ouro necessária ao trabalho em sala de aula que, no entanto, não deve ser realizado de forma autoritária. Freire et. al. (2000) reconhece as diferenças existentes entre educador e educando, ressaltando o não antagonismo das mesmas. O antagonismo só se estabelece quando a autoridade do professor, diferente da liberdade do educando se transforma em autoritarismo. Para o autor, esta autoridade não deve ser confundida com autoritarismo, mas também jamais deve se configurar em um clima irresponsável de licenciosidade.

As aulas tinham duração de 60 minutos em média e eram intercaladas com o tempo de refeições e “tempo livre” dos alunos. Havia trocas de salas em alguns momentos do dia, nas aulas de disciplina específicas e no uso dos laboratórios de ciências e informática, conforme já explicitado. Vejamos a dinâmica cronometrada nesta escola de ensino integral. Esse “tempo livre” dos alunos, por exemplo, tem duração média de 30 minutos, que poderia ser distribuído ao longo do dia, ficando normalmente a cargo da professora regente da turma decidir o melhor momento para esse tempo, de acordo com seu planejamento e a rotina da escola. Segundo elas, algumas turmas tinham esse horário reduzido em determinados dias da semana ou contabilizado na aula de educação física.

Vemos assim uma rotina escolar intensa para essas crianças que de acordo com Pinto (2005) necessita ser refletida dando-se especial atenção ao tempo da brincadeira na educação infantil, entendendo esse brincar em um sentido amplo, enquanto uma atividade e uma necessidade humana e também um direito social da criança. Muitas vezes as escolas não são organizadas nem pensadas de modo a garantir as especificidades das crianças que necessitam, além de adquirir os conhecimentos, também de espaços e tempos que garantam o desenvolvimento das dimensões afetiva, lúdica e criativa, tempo e espaço para viverem suas infâncias, um tempo devir, nas palavras de Zarifian (2002).

Uma queixa presente entre as docentes era os longos tempos de permanência das crianças em sala e a ausência de atividades para elas na área externa à escola em seu “tempo livre”. Por isso, algumas apontaram a necessidade de burlar a regra e permitir um tempo livre maior, de qualidade, para as crianças, o que em contrapartida contribuía para melhor “controle de turma”, um tempo do trabalho docente (QUÉINNEC, 2007; SCHWARTZ, 2015a).

Pensamos que, a partir de sua experiência prática e atenção ao espaço da sala de aula, se configura um tempo de ajustes relacionais, das professoras com seu trabalho e com seus alunos, um tempo ergológico (DURRIVE; SCHWARTZ; DUC, 2010). Assim, tendo como referência a eficácia, elas percebem que em alguns momentos é impossível forçar um

aprendizado e interrompem a tarefa proposta, o planejamento se atrasa, dando um tempo para as crianças, “um tempo de brincar”:

Eu geralmente pergunto, faço uma negociação. Tento escutar o que eles têm pra me dizer. Tanto que quando eles estão bem agitados [...] Quem sou eu contra 27 crianças que estão mostrando pra mim que não querem, não estão a fim de pensar, de fazer nada. Então vamos lá. Vamos parar, vamos fazer outra coisa. Vou deixar correr pelo pátio, pra voltar... voltar tranquilo. (professora 2, QSATS)

No que se refere aos critérios de alocar ou não uma professora de apoio em sala de aula era, segundo a norma, terem a presença de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Contudo, outros alunos não diagnosticados, mas que precisassem de acompanhamento mais individualizado ficavam a cargo da professora regente. As professoras, assim, acabavam agregando mais uma função às suas atividades, o acompanhamento especial àquele aluno com maior dificuldade.

Assim, as características dos alunos atendidos na escola também refletiam no trabalho e saúde docentes, conforme sinalizado. Na direção de outros estudos já realizados (NEVES, SELIGMANN-SILVA, 2006; GOMES; BRITO, 2006), as professoras dessa escola afirmaram que o trabalho docente se ampliava e as demandas iam muito além da sala de aula.

Cumprimos papéis que não cabem à gente: somos mãe, pai, psicólogos, médicos para as crianças, e não damos conta [...] Além de ter os problemas de casa, a gente leva os problemas da escola para casa pra poder tentar criar estratégias pra dar conta. É difícil trabalhar nove horas aqui e deixar o aluno aqui trancado. Levamos no ônibus, no carro, é assunto no jantar [...] nós ficamos esgotadas. (professora 10, EST com as professoras)

Esta mesma professora nos esclareceu que para dar conta desse tipo de demanda fazia um uso diferente do tempo com as crianças, conforme nos coloca Schwartz (2015a), um tempo da atividade, que dá sentido ao seu trabalho. Para ela era impossível ignorar as vivências das crianças no processo de trabalho docente: "eu gasto mesmo tempo! Eu converso [...] e nem é função de professora, às vezes é dos pais" (professora 1, QSATS).

#### **4.2.1 – Especificidades presentes na atividade das professoras de apoio**

No inciso III, do Artigo 208 da Constituição Federal de 1988, está definido como

dever do Estado o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Este deve prover as escolas com profissionais que atendam as necessidades especiais dos educandos.

A educação especial é uma modalidade de educação escolar para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de educação especial (BRASIL, 2017). O Artigo 59 da LDBEN/1996 determina que os sistemas de ensino assegurem aos alunos professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 2017). A lei 13146/2015, estatuto da pessoa com deficiência, estabelece formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado.

Para mediar os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência, a escola possuía dez professoras de apoio especializado. As trabalhadoras afirmavam que a escola era muito requisitada para a educação desses alunos:

Temos pelo menos 03 por turma, 10% dos alunos da escola tem laudo. Como é integral e a escola é horizontal, os pais preferem colocar aqui por acharem ser melhor. (professora 4, QSATS)

Uma professora de apoio nos falou de sua rotina de trabalho com as crianças:

Eu ando com as crianças por todas as dependências da escola [...] Preciso passar conceitos, mas trabalhar com histórias, cantar músicas infantis, dar novos objetos para trabalhar o cognitivo, fora da sala de aula. No período da tarde fico com outro aluno, com o qual foco no trabalho de leitura. (professora 2, QSATS).

No acompanhamento diário do aluno, as atividades das professoras de apoio vão relacionar-se, diretamente, com as necessidades específicas de cada um dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE): auxiliar nas idas ao banheiro ou troca de fraldas, ajudar na hora da alimentação. Abarca, portanto, um grande número de tarefas além das necessidades específicas de aprendizagens pedagógicas.

Sou professora de apoio, não me atendo ao CID [Classificação Internacional de Doenças] para não rotular, e sim à demanda que vem dele, por exemplo, ele apresentava agressividade, então eu sabia que tinha que tra-

balhar a socialização, também dificuldades na coordenação motora fina, então, trabalho isso. (professora 2, QSATS)

Consideraram que era um trabalho que necessita muito mais do que a sua formação acadêmica poderia oferecer. Elas afirmaram que era algo gratificante, pois trazia muitos ensinamentos para todas que lidavam com as crianças, embora demandasse muito das trabalhadoras.

Antes eu achava muito [...] antes de trabalhar com criança com deficiência eu achava muito legal, na época do meu curso normal, trabalhar com criança especial. Hoje em dia não. Eu vejo que não, eu preciso muito, eu preciso de muito mais coisa. E não é um mundo tão romântico quanto eu achava que fosse antes de experimentar. (professora 5, conversa)

Mas não tive nenhuma capacitação anterior para lidar nem com esse caso, nem com qualquer outra criança que está em situação como ele... por exemplo, o outro aluno que eu sou professor de apoio [...] Ele tem um problema neurológico, que às vezes é mais difícil até de controlar. Mas isso a gente aprende convivendo com a criança. (professora 8, conversa)

Não sei se uma formação acadêmica poderia ajudar muito. Eu vejo do que eu já trabalhei com o que dão na faculdade... é muito diferente! Acho que a inclusão deve acontecer com suporte, no caso, o suporte é professor de apoio, sala de recurso. Essa escola tem estrutura sim pra receber, e toda escola deveria ter pra trabalhar a inclusão. (professora 6, conversa)

Segundo uma das professoras de apoio, o contato com a criança com deficiência lhe permitiu perceber o processo de ensino-aprendizagem das crianças, de todas as crianças, de forma diferente:

A criança com NEE em seu ritmo diferente, faz pensar que as outras crianças têm seu ritmo também. Mesmo quando você for dar aula para as vinte e cinco crianças tem que começar a prestar atenção nestes ritmos diferentes da sala de aula. (professor 5, conversa)

Quando iniciou suas atividades, esta professora considerava que aquele aluno com deficiência era tanto seu aluno quanto da professora regente e que ela poderia ser também professora do resto da turma. Mas, não foi o que ocorreu. Em sala de aula, as ações da professora regente foram direcionadas aos alunos da turma, enquanto ela ficava apenas com a criança com necessidades especiais, ainda que estivessem no mesmo espaço físico. Caso ocorresse algum atraso (ou não chegasse), as outras professoras ficavam tensas com a

criança, por não saberem como lidar com ela.

Era eu que era responsável [...], tudo que ele tinha, eu que tinha o domínio sobre ele, sabia o que ele gostava e o que não gostava. (professora 5, conversa)

Em seu último ano trabalhando na escola (seu contrato de trabalho expirou em 2016) houve uma alteração em seu modo de trabalhar como professora de apoio, considerado por ela como algo muito positivo. Com a mudança de turma ela pode compartilhar o trabalho com a professora regente, onde passou a trabalhar como professora de apoio para uma criança, mas também atuava ativamente junto a toda a turma e a criança com necessidades educacionais especiais também participava da turma como um todo.

Esse ano não! Esse ano foi bem diferente! A professora que tenho tomou pra si aquele aluno, procurava saber o que estava acontecendo, e eu também participava da turma [...]. Quando a professora estava com outra criança eu tomava conta da turma, passava atividade no quadro. Era uma parceria, era você não estar limitado. (professora 5, QSATS)

Conforme Carvalho (2009), o professor de apoio constitui-se em um interlocutor privilegiado do professor regente. A colaboração entre os dois é fundamental para o sucesso escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, ou de outros em situação de risco. Um trabalho conjunto valorizará ambos, no sentido de partilha de saberes e desenvolvimento pessoal e profissional.

O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. Assim, ao invés dos alunos com necessidades educacionais especiais irem para classes especiais ou de recursos, é o professor especializado que vai até a classe comum, na qual o aluno está inserido, colaborar com o professor do ensino regular (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

#### 4.3 – AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS

Foi possível perceber um amplo conjunto de inter-relações envolvendo tanto as professoras com seus pares e demais trabalhadoras da escola.

As relações estabelecidas no conjunto de professoras eram percebidas como

satisfatórias. Os projetos e dinâmicas pensadas para a escola e alunos eram compartilhados pela maioria, o que se evidenciava nas parcerias construídas para a realização de atividades entre diferentes turmas, tornando o conteúdo mais rico e interessante para os alunos ou nas conversas ao fim de um dia de trabalho.

A gente faz questão de conversar e passar uma para a outra o que acontece. Como ocorre esta troca, acho que isso é importante. (professora 1, conversa)

O espaço de maior convivência coletiva era a sala dos professores, que já havia sido alterada de localização por três vezes nos últimos três anos. No início da escola não existia um local específico para essa finalidade, posteriormente, foi construída uma sala próxima ao corredor de entrada e banheiro das crianças com uma grande janela de vidro, que as docentes apelidaram de aquário, já que se apresentava como um ambiente muito exposto. A grande janela de vidro (sem cortina) dava para o espaço interno de pátios e corredores da escola, favorecendo contínuas interrupções por parte das crianças, impedindo-as de terem momentos de descanso. A falta de um espaço para descanso e privacidade favorecia um aumento ainda maior do nível de cansaço ao longo do dia.

No ano de 2017 a Secretaria da escola foi transferida para a sala da janela de vidro e a sala de professores para uma área anexa à Direção. Pudemos presenciar o uso deste local para aulas (uma professora dava aula de matemática com um jogo lúdico para três alunos) e, ao mesmo tempo, duas professoras conversavam e outra corrigia exercícios, tudo na mesma mesa. Ao se aproximar da hora do almoço, algumas professoras chegaram à mesa com seus pratos de comida, encerrando-se a aula.

Tinha que ter um ambiente [...], sala de descanso, toda fechada de cortinas pra nenhuma criança ver a gente lá e ficar chamando. (professora 10, conversa)

Na relação entre professoras regentes e professores de apoio, as professoras de apoio consideravam necessária uma relação de parceria com as professoras regentes na aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) o que de acordo com elas era por vezes efetiva, por outras não. Para as professoras regentes havia o reconhecimento da importância da professora de apoio no acompanhamento das crianças com NEE como forma de possibilitar a efetivo desenvolvimento destas na escola.

As professoras e trabalhadoras vinculadas à administração escolar tinham muita

proximidade. Frequentemente as professoras estavam na Secretaria para solicitar cópias de exercícios ou levando crianças com alguma queixa de saúde. As agentes de coordenação de turno e coordenadoras eram parceiras no trabalho docente, pois acompanhavam as crianças na área externa e por vezes ficavam na sala em momentos de ausência de alguma professora.

A relação com os zeladores era também muito afetuosa, ao passarem pelo portão o cumprimentavam e contavam com eles para atividades diversas, desde pequenos consertos, na ajuda para posicionar a tela do projetor ou mesmo para as acompanharem ao ponto de ônibus quando saíam tarde da escola, já escurecendo.

A relação das docentes com as auxiliares de serviços gerais se dava de forma aparentemente harmônica e, em alguns casos, até mesmo sinaliza para relações de coleguismo/parceria evidentes em algumas situações. Com as cozinheiras escolares, avaliaram também estabelecer um bom canal de comunicação. Disseram ter clareza das dificuldades da cozinha pela falta de material ou de alimentos.

Não está bom? Por quê? Falamos das questões que ocorrem no dia, coisas que chegam com atraso, o gás que atrasa, a fundação que não manda tempero pra temperar a comida... o 'merendeiro' não tem culpa disso. (professora 11, conversa)

Assim, pode ser percebido um constante diálogo com os outros segmentos profissionais da escola, visando principalmente o bem-estar do aluno.

No que tange à relação entre professoras e a Direção da escola, esta não se dava de forma homogênea. Havia professoras satisfeitas com o modo de gerenciamento, ressaltando aspectos positivos, tais como a abertura e importância dada pela Direção às questões, sugestões e ideias trazidas para discussão pelas trabalhadoras e destacaram o esforço em atender as demandas que emergiam. Ressaltaram ainda a forma de gerenciar adotada que favoreceria a autonomia, possibilitando a criação por parte das docentes de metodologias específicas que considerassem o perfil de cada turma. Tal autonomia vivenciada em suas práticas apresentava-se, inclusive, como um elemento que propicia a satisfação e prazer com o trabalho.

Entretanto, para outras professoras não havia tanta abertura por parte da Direção da escola, sentindo-se tolhidas em sua autonomia na condução de algumas ações. Suas propostas eram escutadas, mas precisavam estar em consonância com a Direção.

Assim, o modo de gerenciamento foi considerado por essas professoras como não

tão aberto, o que criava um sentimento de frustração e a percepção de desvalorização afetando suas capacidades de autorregulação. Brito e Gomes (2006) em sua pesquisa salientam que em escolas cuja direção adota uma postura autoritária e rígida, as professoras sentiam-se pressionadas, vivenciavam um clima pesado na instituição, com algumas chegando a se afastar do trabalho, por intermédio do pedido de transferência ou de licença sem vencimento ou de saúde, retornando à escola de origem após mudança de direção.

#### 4.4 – RISCOS À SAÚDE DO TRABALHO DOCENTE

Várias pesquisas apontam para um quadro de precarização do trabalho docente nas escolas da rede pública de ensino no Brasil (FERREIRA, 2010; NEVES; BRITO; ATHAYDE, 2010; BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2011; OLIVEIRA, 2012; BRITO et al., 2014; MACAIA; FISCHER, 2015). De acordo com Assunção e Oliveira (2009), as implicações na saúde das professoras não podem estar dissociadas do processo de precarização e intensificação do trabalho docente. Para além das doenças diretamente ligadas à profissão, como a disfonia (problemas de voz), as professoras apresentam índices elevados de doenças psicossomáticas vinculadas ao estresse, apatia e depressão. De acordo com as autoras o atual processo de intensificação do trabalho docente nas escolas públicas brasileiras pode comprometer a saúde destas, como também colocar em risco a qualidade da educação. Destacam que em contexto de sobrecarga e hipersolicitação as trabalhadoras precisam fazer escolhas entre o que é central e o que pode ficar em segundo plano, cujas fontes estão nas infundáveis e crescentes demandas que lhes chegam a cada dia. Para Assunção e Oliveira (2009), há evidências que sustentam um modelo explicativo para o processo de adoecimento docente, embasado em determinantes ambientais e organizacionais, e suas influências sobre a atividade de trabalho: aceleração ou impedimento.

Neves e colaboradores (2010) salientam que devemos considerar as especificidades existentes, esclarecendo que cada escola é uma escola. Na escola onde desenvolvemos a pesquisa deparamo-nos com um quadro de insegurança quanto aos vínculos de trabalho docente; alta rotatividade de profissionais; intensificação do trabalho; um número excessivo de alunos matriculados, entre outros. Todavia, frente ao grave quadro de precarização do trabalho docente evidenciado nas pesquisas acima elencadas, a escola em questão não se configura em tal gritante situação, principalmente no que diz respeito às professoras regentes com vínculo efetivo. E tal como em outras pesquisas (ASSUNÇÃO,



2008; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; NEVES; BRITO; ATHAYDE, 2010; MACAIA; FISCHER, 2015; NEVES, 2016), não encontramos também um fator único nocivo à saúde das professoras, mas um conjunto complexo e com sinergia ainda mais nociva.

O ruído estava sempre presente na escola. A acústica das salas não bloqueava os barulhos externos e internamente havia o ruído dos aparelhos de ar-condicionado que interferiam consideravelmente no andamento das aulas, além do número excessivo de alunos, naturalmente barulhentos, forçando o uso da voz e implicando em maior desgaste vocal por parte das professoras.

A exposição a agentes químicos e biológicos foi identificada por algumas trabalhadoras, principalmente pelas professoras de apoio. O risco de acidente como escorregar devido ao piso molhado foi um ponto comum a todas: “tem o piso branco, quando chove a escola fica molhada e também tem o desnível” (professora 3, QSATS).

O crescimento da escola, onde a cada ano aumentava do número de alunos e a ampliação do papel do professor com diferentes demandas, foi apontado como um fator de sobrecarga do trabalho.

Você não consegue parar nem pra beber água [...] é muita criança, a gente vai se perdendo ali na aula. Professora, eu posso beber água? Ele vai e a gente esquece a gente mesmo. (professora 11, EST com o coletivo ampliado)

Antigamente, a dificuldade que tínhamos era física, tinha falta de materiais, de condições de trabalho. Hoje em dia é pior, pois o desgaste é com essas tarefas outras que nos são designadas. (professora 8, EST com as professoras)

Observamos e também foi sinalizado por elas que para desenvolverem diversas atividades no trabalho as professoras tinham que realizar gestos repetitivos em suas atividades, adotar posturas cansativas, permanecer muito tempo em pé, quer em deslocamento na sala de aula ou paradas na mesma posição.

Se eu sentar, a turma levanta. Então, o tempo todo rodo em sala de aula. (professora 1, QSATS)

Branco e colaboradores (2011) indicam diversos constrangimentos posturais presentes no dia-dia docente, como a execução do trabalho na posição estática, que embora possa não parecer tão intensa, se prolongada e associada à inércia muscular pode produzir fadiga. Também trabalhar muitas horas com o membro superior elevado associado à

rotação de tronco com o pescoço levemente inclinado, propiciando à musculatura cervical e escapular desenvolver sintomas dolorosos.

Ainda em relação à solicitação do corpo no trabalho, outra professora nos falou da importância de estar no mesmo nível da criança ao conversar, de “olhar olho no olho”. Por isso, ela constantemente se abaixava em sala de aula para falar com seus alunos: “eu sempre tento ficar da altura delas” (professora 5, QSATS).

Assim, podemos apontar que para manter o “controle da turma” as professoras fazem uso do corpo, garantindo essa regra de ofício.

As professoras relataram também que devido à proximidade que estabelecem com as crianças e suas famílias, estão mais expostas a possíveis agressões, como xingamentos das crianças e alterações de tom de voz dos pais ou responsáveis. Algumas referiram dificuldades em lidar com palavrões e ações violentas de alunos, pois não havia nenhum preparo para estas situações, frustravam-se ao não terem recursos para vivenciarem esse tipo de comportamento das crianças na escola. Normalmente, a conduta é levar à pedagoga os casos mais graves.

Conforme apontado em alguns estudos, é fato comum extrapolarem o horário de trabalho, na medida em que realizam pesquisas em casa, fazem correções de exercícios, planejam as aulas fora do horário de planejamento estipulado (NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2006; PEREIRA; LOPES; TEIXEIRA, 2013; PEREIRA et al., 2014; BRITO et al., 2014; DUARTE; MENDES, 2015). Da mesma forma, as docentes da escola em questão também relataram levar trabalho para casa. Segundo estas, tanto o horário de planejamento das suas atividades, quanto o momento de pausa para o almoço são prejudicados por toda a movimentação da escola, como descreve uma professora:

Não existe um canto quieto aqui na escola, um canto de silêncio onde eu possa me concentrar e fazer o planejamento, sem barulho, sem interferência de entra e sai de professor, das crianças querendo atenção o tempo todo. (professora 1, conversa)

Uma professora nos trouxe outra dimensão vivenciada por ela do “levar trabalho para casa”:

[...] mas não só no sentido de trabalho, de você ter que planejar [...], mas você se envolve tanto [...], você acaba levando o problema de seu aluno, você se sente responsável. Você não se desliga [...]: será que fulano conseguiu? Será que a sua amiga conseguiu resolver tal situação? Acabamos absorvendo muito. (professora 11, EST com o coletivo ampliado)

A preparação de aulas (conteúdos e dinâmicas que serão utilizadas) e as correções de provas e exercícios são atividades que, em geral, realizam em casa, em horas não remuneradas, o que pode levar a dormirem em horários pouco usuais por causa do trabalho. Ao falarem dessas demandas que extrapolam o horário de trabalho na escola, as professoras citavam também os aplicativos de comunicação via celular como continuação do trabalho:

O aluno não é invisível, ainda mais em uma escola de nove horas [...], eles continuam com a gente na volta pra casa, na mesa do jantar, é WhatsApp [...], a gente sai da escola, a escola não sai da gente. (professora 9, EST com as professoras)

Nunca se deixa de ser professor ao estar fora da escola. (professora 5, QSATS)

Frente ao exposto, percebemos que para essas professoras existe uma tripla jornada, e não apenas dupla. Uma vez que, além do trabalho na escola (assalariado) há os serviços escolares realizados em casa, somando-se ao trabalho doméstico (NEVES et al., 2011). Eram poucas as que recebiam ajuda de terceiros e, mesmo neste caso, elas continuavam responsáveis pela administração da casa.

Algumas professoras moravam perto da escola e outras em municípios bem distantes (interior do estado do Rio de Janeiro, baixada fluminense, zona norte da cidade do Rio de Janeiro), levando até três horas de deslocamento entre a residência e o trabalho na escola. O lazer normalmente se restringia ao dia de domingo, pois o sábado destinava-se às tarefas de casa, que envolviam um gasto de tempo de até seis horas, em média. Nos dias de semana era quase impossível fazerem algo relativo ao lazer, já que estavam “esgotadas” e o pouco tempo que tinham ao chegarem em casa era utilizado para os afazeres domésticos. Uma professora nos disse não existir lazer em sua vida.

A contaminação dos “momentos de tempo livres” (DEJOURS, 1980), principalmente dos fins de semana, devido à intensificação e à acumulação do trabalho doméstico são marcas das relações de gênero que construídas historicamente (NEVES et al., 2011). O esgotamento apontado pelas professoras relaciona-se também com a interferência do trabalho assalariado na vida privada dessas trabalhadoras, que terminam por levar trabalho da escola para realizar ou finalizar casa e acabam por não conseguir interagir com a própria família após o dia de trabalho. Para Dejours (2008d), não há independência entre vida no trabalho e vida fora do trabalho, pois não se deixa o funcionamento psíquico no trabalho, podendo haver consequências, também, sobre o funcionamento das famílias.

É... só que tem aquele lance né, nós nos desligamos [...] temos que nos desligar dos nossos problemas, nós temos pra estarmos aqui, mas acaba que nós absorvemos tudo. (professora 11, EST com o coletivo ampliado)

O fim do ano letivo configura-se como um período de maior desgaste por parte das professoras, conforme aponta Esteve (1999). Vimos um intenso trabalho com projetos que deviam ser concluídos, instrumentos avaliativos a aplicar, fechamento de diários, conselhos de classe, além do fato de que a proximidade das férias provocava o aumento da agitação nos alunos em sala, demandando maior esforço para dar as aulas. Ao final do ano havia uma sensação de total esgotamento.

No final do ano a gente está muito cansada. Eu não tenho tanto prazer pra trabalhar. No começo você tem aquele gás, agora estou contando os dias para o final do ano [...] Mas tem dias que você acorda mais disposto, tem várias ideias, “caraca”, você acorda com várias ideias [...] outros não, tem dias que queria ficar em casa, não escutar choro de criança, o barulho. (professor 5, conversa)

As trabalhadoras afirmavam que quanto maior seu tempo de trabalho no magistério, mais danos seu corpo começa a sentir, e mais graves vão ficando o quadro clínico, conforme aprofundaremos no próximo item.

Eu tive um problema de saúde, uma infecção urinária por não ter tempo de ir ao banheiro. Isso após quatro anos trabalhando na rede. (professora 8, conversa)

Não sei se teria cabeça, não me vejo daqui a dez anos na escola... no ensino com crianças [...]. Mas o ato de ensinar me dá prazer, eu gosto. (professora 5, QSATS)

#### 4.5 – PROCESSOS DE ADOECIMENTO NO TRABALHO

Diversos estudos remetem à alta incidência de sofrimento patógeno e processos adoecimento de professores (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006; CARDOSO et al., 2009; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; BATISTA et al., 2010; NEVES; BRITO; ATHAYDE, 2010; VIEIRA et al., 2010; MEDEIROS; ASSUNÇÃO; BARRETO, 2012; BRITO et al., 2014; MACAIA; FISCHER, 2015).

Neves, Brito e Athayde (2010), a partir de pesquisas-intervenção com docentes da Paraíba e do Rio de Janeiro identificaram problemas relacionados à voz, muitos destes de-

correntes da acústica das salas e do uso intensificado e má colocação vocal; transtornos mentais; casos de alergias, principalmente pelo uso de giz no (ainda existente) quadro negro; problemas musculares; de visão; de coluna vertebral e varizes; alterações digestivas de sono (insônia) e dores de cabeça.

Vieira e colaboradores (2010) realizaram um estudo na cidade de Pelotas (RS) com todos os docentes da rede municipal para analisar o processo de trabalho docente e a repercussão sobre a saúde de todas as professoras e professores. Os resultados demonstraram que as professoras da Educação Infantil foram as que mais solicitaram licença de saúde, sendo que problemas mentais aparecem em primeiro lugar, seguido de problemas comportamentais e doenças do sistema osteomuscular.

Reconhecemos que nem todas as pessoas suportam as dificuldades do dia a dia da mesma forma e elas reagem de forma diferente, visto que se mobilizam, de modo defensivo (individual ou coletivamente) diante da possibilidade de sofrer e adoecer (DEJOURS, 2000). Assim, de acordo com uma diversidade de fatores (força de trabalho eminentemente feminina; jornadas triplas; determinantes ambientais e organizacionais) vamos encontrar diferentes formas de sofrimento e/ou adoecimento patológico no trabalho das professoras desta escola.

Destacamos, inicialmente, o cansaço e as alterações de humor e digestivas na vivência em relação ao sofrimento patológico e/ou processos de adoecimento das professoras:

Tem dia que eu chego em casa tão cansada que eu apago, não converso com ninguém. (professora 10, EST com as professoras)

Nós passamos a comer muito [...] almoça sempre correndo [...] não sei, pelo menos comigo esta escola dá uma fome. (professora 11, EST com o coletivo ampliado)

Foram identificados também os problemas relacionados à voz (devido ao uso intenso e a má colocação diante de uma sala numerosa, de crianças naturalmente agitadas e barulhentas). A alta prevalência de problemas vocais entre docente tem sido evidenciada em vários estudos (ALVES et al., 2010; SOUZA et al., 2011; MEDEIROS; ASSUNÇÃO; BARRETO, 2012; RIBEIRO; CIELO, 2014). A voz do professor é apontada por Xavier e colaboradores (2013) como um de seus principais recursos de trabalho, porém, pela falta de treinamento vocal prévio e um conjunto de condições desfavoráveis de ensino, este se torna um profissional com risco de desenvolver problemas de voz.

Dores na coluna e problemas musculares e de articulações foram apontados pelas

docentes, aos quais podemos associar aos vários relatos de exigências por posturas cansativas e o permanecer muito tempo de pé em sala de aula.

As professoras referiam ainda enfermidades psicossomáticas expressas por dores de cabeça; dores do estômago; irritabilidade, desânimo e fadiga geral. A sobrecarga de trabalho acabava afetando o sono e o descanso, podendo causar problemas de insônia e ansiedade.

Eu vou dormir e não consigo, mesmo estando muito cansada. (professora 01, conversas)

Apesar dos diversos problemas relatados pelas docentes, a maioria não fazia nenhum tratamento regular de saúde. Era comum o uso de medicamentos, a maioria sem prescrição. Algumas professoras com vínculo estatutário, ao falarem acerca de doenças relacionadas ao trabalho na escola, lembraram-se do NASS (Núcleo de Assistência e Saúde do Servidor) na FME<sup>23</sup>. Porém, informações sobre riscos do trabalho, são questões pouco conhecidas na escola:

Eu escuto falar dos problemas de voz, mas é algo que a gente já conhece... sabe. É um clichê. Outros não. Na formação do professor, na faculdade, por exemplo, não se fala de saúde do professor. Prevenção? Não tem em nenhum momento. (professor 5, QSATS)

Algumas relataram acidentes de trajeto (queda na rua) e agressão de alunos. Estas situações, quando aconteciam na escola, eram colocadas em um livro de ocorrências, mas não havia, até o momento da pesquisa, preenchimento de notificação de acidente de trabalho na escola.

Para as professoras, não era possível ausentar-se facilmente do trabalho para cuidar de alguém da família ou delas próprias. As formas de encaminhamento, caso precisem realmente ausentar-se (quer por motivo de saúde, cuidar de uma familiar doente, licença gestação, ou outras), configuravam em grande problemática para as professoras. Conforme relatos da Perícia Médica do município, qualquer ausência das trabalhadoras servidoras da FME requer laudo da perícia para ser abonada, mesmo as que se referem a um dia de falta (NEVES et al., 2017).

Dessa forma, as professoras precisariam ausentar-se um dia por estar doentes, e mais um dia, para irem à Perícia. Muitas delas também reclamavam da necessidade de ir à

---

<sup>23</sup> Lembramos que as professoras contratadas, devido ao seu tipo de vínculo, não têm direito ao ‘apoio’ do NASS.

FME buscar o formulário de encaminhamento à Perícia. Em várias situações, elas terminam indo trabalhar mesmo que adoecidas para evitar todo esse trâmite burocrático.

No caso das professoras contratadas, a legislação estabelece ser possível ausentar-se por motivo de doença até três dias consecutivos ou cinco intercalados no mesmo mês, mas o atestado deverá ser apresentado na FME no prazo máximo de 48 h do primeiro dia de afastamento. Em caso de ausências superiores há três dias (mas inferiores ou iguais a quinze), o abono dependerá de laudo positivo da Perícia Médica do município. Não poderão ser abonadas por motivo de doença mais do que quinze faltas por ano de execução do contrato e, caso isso ocorra, o mesmo poderá ser extinto (NITERÓI, 2014).

Dessa forma, dependendo do seu adoecimento, a trabalhadora retorna antes de sua melhora, ainda que precise de mais tempo para se recuperar. Segundo essas, mesmo firmado no contrato a possibilidade de afastamento por adoecimento, não são bem vistos, não sendo indicado à contratada ausentar-se do local de trabalho.

A dobra de carga horária configura outro complicador para o afastamento. As professoras, contratadas ou efetivas, evitavam afastar-se do trabalho, pois haverá perda financeira do adicional da dobra.

Mas isso não é nem pela perícia. Se você tem só uma matrícula, você está doente, mas precisa de dinheiro, você vai trabalhar doente, você tem problema e você não pode perder o dinheiro [...]. Eu, no meu caso, eu só falto quando a minha filha adoecer, que aí não tenho opção [...] É que quando ela adoecer eu consigo ir à perícia. (professora 9, EST com o coletivo ampliado)

No ano de 2016, essa professora afastou-se em licença maternidade recebendo salário mensal por sua matrícula de 24 horas na rede (cerca da metade do seu rendimento mensal se estivesse trabalhando). As trabalhadoras acabam se submetendo a esse sistema para conter a perda financeira e, mesmo que precisem afastar-se por motivo de saúde, isso será evitado.

Foi possível perceber que muitos dos problemas de saúde relatados não implicavam necessariamente em afastamento de sala de aula, e mesmo que implicassem raramente as professoras faziam essa opção devido ao fato de terem perda salarial (parcela do salário relativa à dobra de turno quando licenciadas), conforme retomaremos mais adiante. O que nos leva a indagar se, dessa forma tais situações de sofrimento e/ou processos de adoecimento, em geral, terminam por não ganhar o efetivo reconhecimento, o que poderia levar à procura de mudanças e melhorias (NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2006). Além do

fato de que essa invisibilidade terminar por colaborar com a configuração de diferentes graus de gravidade.

Porque as pessoas não ligam muito para o problema dos outros. Veja, para mim foi muito importante e é muito importante falar disso [...] a gente fala dessas coisas aqui, mas parece que as pessoas não escutam. Não querem saber desses problemas que mexem com a cabeça da gente [...] é que acabam atrapalhando no trabalho. E o pior é que nem posso tirar licença. (professora 12, conversa)

#### 4.6 – A BUSCA PELA SAÚDE NO COTIDIANO DE TRABALHO

Na linhagem de Canguilhem (2009) sinalizada no capítulo 1, vimos que a saúde é a capacidade de cair enfermo e se recuperar, de enfrentar as infidelidades do meio (de trabalho), produzindo novas normas. Observamos que, individual e/ou coletivamente as professoras em questão se mobilizam em seu cotidiano por melhores condições de vida e saúde no trabalho.

O que vocês chamam de estratégia de defesa? [...] É uma saúde mais ampliada [...], um reajuste das condições entre o planejamento e o fazer o trabalho acontecer. (professora 11, Encontro Ampliado)

Além de algumas das estratégias de regulação do trabalho apresentadas acima, evidenciou-se, paralelamente, possíveis formas de defesas, individuais ou coletivas, elaboradas pelas trabalhadoras para prováveis processos de sofrimento e/ou adoecimento (DEJOURS, 2000). Elas demonstraram uma capacidade inventiva ao criar novas normas e recriar um trabalho mais vivível (CANGUILHEM, 2009; SCHWARTZ, 2014).

Nas dificuldades que passam com os alunos, as professoras relataram que sempre estavam se apoiando, uma ajudando a outra. Como estratégia para lidar tanto com os de difícil manejo ou agressivos, ficavam atentas ao ver uma colega de trabalho em situação onde poderia ocorrer algum tipo de agressão e procuravam estar disponíveis para, caso fosse necessário, intervirem de algum modo. Elas estabeleciam parcerias para dar conta das infidelidades do meio (CANGUILHEM, 2009).

A gente meio que se protege para não chegar ao extremo. Uma ajuda a outra. (professora 2, conversa)  
Uma vai ajudando a outra [...], vai brincando, vai conversando.



(professora 10, EST com professoras)

Conforme outros estudos sinalizam (NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2006; BARROS; LOUSADA, 2007; ASSUNÇÃO, 2008; BARROS; TEIXEIRA; ARAGÃO, 2008; NEVES; ATHAYDE; BRITO, 2010), a necessidade de uma pausa do ambiente e ritmo escolar se evidenciava nos relatos sobre o que faziam no horário de almoço. Algumas professoras precisavam se ausentar do espaço escolar durante o horário de almoço para “relaxar e respirar um pouco”. Contavam que nada faziam, mas que precisavam sair da escola e andar num shopping próximo, por exemplo, para poder “aliviar o desgaste mental”. Uma professora disse que, em outras escolas onde trabalhou, nunca tirava horário de almoço, contudo, nesta escola, ela era “obrigada” a tirar.

Eu nunca tirava hora de almoço e sempre levei isso numa boa, mas aqui... ah, aqui não dá! Eu preciso parar! Eu preciso de um tempo para não fazer nada! Parar e ficar, só isso! (professora 11, conversa)

As necessidades de pausas ao longo do dia foram reveladas na fala de outras professoras, eram as idas ao banheiro ou as paradas na porta da sala para “olhar o corredor e dar uma respirada”.

Eu não precisaria ir ao banheiro [...] realmente. Às vezes eu não estou com tanta vontade, mas pra sair de sala, relaxar um pouco, pra andar. Ver o que está acontecendo do lado de fora, por que a gente fica dentro de sala [...]. Todas as salas têm cortina, só a sala A que não tem, mas ela dá pro muro, então não vê nada mesmo. [...] É, sai pra passear, relaxar um pouco, respirar um pouco, é normal. (professor 5, conversa)

É ... de fato isso aparece muito, a gente precisa sair um pouco. Vou no banheiro [...]. Às vezes nem preciso ir no banheiro, mas eu preciso ir ao banheiro. Entende? (professora 11, EST com o coletivo ampliado)

Frente aos momentos mais difíceis de manter a atenção dos alunos em sala de aula, algumas professoras nos falavam da “arte de ignorar” ou do “deixar um pouco” as situações rolarem, apresentando-se como uma pausa no tempo da lição para elas próprias se darem um tempo e somente depois voltarem à atividade de trabalho.

A gente até se aborrece também, então vai lá chama atenção [...] Aí depois a gente brinca pra ver se acaba essa energia toda. Porque é muita energia né [...] e então a gente fala – ah, vamos relaxar agora. (professor 11, EST do coletivo ampliado)

Perguntamo-nos, entretanto, se esta “arte de ignorar” não poderia ser percebida, a partir do que nos sinaliza Dejours (2000), como ideologia defensiva. Para este autor, as defesas podem se tornar radicais quando mascaram o sofrimento, dificultando ou impedindo a luta contra as pressões da organização do trabalho e a transformação da realidade de trabalho. Ao permitir que a professora suporte um sofrimento patogênico, a ideologia tem como consequência a indiferença, o conformismo e alienação do trabalho.

Em casos específicos, percebemos estratégias de prevenção que visavam o bem-estar físico, como o uso de microfones por algumas docentes para poupar sua voz nas aulas expositivas ou o caso de uma professora que para poder transportar seu material de trabalho (livros, cadernos, apostilas, garrafa d’água etc.) comprou um “carrinho” composto por uma caixa, fixada em cima das rodinhas, e com uma alça estendida, por onde este era puxado.

Manter a atividade cerebral foi apontada como um cuidado à saúde. A trabalhadora em questão fazia cursos, aprendeu artesanato e nos mostrou alguns materiais que fez com os alunos. A resolução dos problemas da escola serem enfrentados ao longo do dia de trabalho era um cuidado de outra docente.

Eu tento resolver os problemas no mesmo dia que ocorre e não levar para casa pra não me sentir mal. (professora 3, conversa)

Cumprimentar as pessoas ao chegar ao trabalho foi considerado uma forma de defender o bem estar no trabalho, muito importante para uma professora se preparar para o trabalho com boas energias. Também ouvir música ao chegar e sair da escola e em seu horário de almoço era uma estratégia que, porém, não funcionava todos os dias: “no dia em que a escola está muito barulhenta, nem a música dá jeito”. Ela nos falou que mesmo em casa mantinha o incômodo auditivo. Até o barulho da rua era um problema.

Chegar, eu chego sempre ouvindo música e dou bom dia, preciso dar bom dia [...] No almoço eu também fico escutando as minhas músicas, de novo, recarregando a bateria. Aí a tarde é mais tranquila. (professor 5, QSATS)

Foi observado também o caso de outra professora que, não suportando a exaustão de passar horas em engarrafamentos durante o percurso de ida e volta da escola, mudou-se para um local mais próximo do trabalho, diminuindo, assim, pela metade seu tempo de deslocamento. Segundo esta docente, tal estratégia trouxe benefícios à sua saúde física,

psíquica e mental, uma vez que ao reduzir sua permanência no trânsito, exigiu-se menos de seu corpo, ela passou a ter menos estresse e aborrecimentos, além de ficar com mais tempo para a realização de outras atividades que lhe geravam prazer e bem-estar, o que melhorou sua qualidade de vida.

Uma docente ao terminar o preenchimento do QSATS afirmou que gostou muito, que este foi um grande momento de autorreflexão poder pensar no que pode melhorar no seu trabalho:

Para alguns isso pode ser motivador ou afundador. Pra mim foi muito bom. (professora 5, QSATS).

Durante os Encontros com o segmento, as professoras apontaram a importância da constituição de um espaço público (DEJOURS, 2004) para que todas essas questões relativas às suas condições de saúde e trabalho pudessem ser levantadas e discutidas:

Funciona como terapia [...] esse espaço [...], poder falar já é uma estratégia. (professora 8, EST com as professoras)

Acho importante ser conversado e trabalhado a saúde com todo o mundo, pra que as pessoas se vejam, enxerguem que o outro tem problemas, compreendam mais as pessoas. (professora 11, EST com o coletivo ampliado)

## 5- ATIVIDADES DE TRABALHO E A SAÚDE DE COZINHEIRAS ESCOLARES

Este texto pretende refletir sobre a relação trabalho, adoecimento e saúde de cozinheiras escolares<sup>24</sup>. Pesquisas realizadas no Brasil demonstram que essas trabalhadoras de escolas públicas realizam suas atividades de trabalho em um cenário de reduzido número de profissionais; escassez de recursos; inadequados ambientes; desqualificação e desvalorização (NUNES, 2000; CHAVES, 2000; BRITO et al., 2001; SILVA; BRITO; ATHAYDE, 2004; SILVA, 2003; TAKAHASHI et al., 2010; SILVA et al., 2014).

As atividades dessas trabalhadoras estão conectadas a toda uma série de questões: a divisão social do trabalho, inseridas no estrato de trabalhadores manuais, consideradas menos valorizadas (CHAVES, 2000; NUNES; BRITO; ATHAYDE, 2001a); as relações sociais de gênero que as associam à esfera doméstica e, por isso, são marcadas pela invisibilidade da naturalização como atividade de mulher (HIRATA; KERGOAT, 2008; NEVES et al., 2011; BRITO et al., 2012b); às condições e instrumentos inadequados de trabalho e a pressão do tempo para a confecção das refeições (ZARIFIAN, 2002). Acima de tudo, os problemas de saúde dessas trabalhadoras expressam a necessidade de reconhecimento das funções por elas desempenhadas (DEJOURS, 2008a).

Porém, diante das condições e organizações do trabalho, elas arbitram e gerem as variabilidades permanentes nas dramáticas de uso de si, o que passa por muitas economias do corpo, por sinalizações sensoriais e visuais, através de mecanismos criativos desenvolvidos por elas para continuarem realizando a atividade (SCHWARTZ; DUC, 2010). Para Dejours (2008c), uma mobilização da inteligência e da sabedoria fundamentais para o prazer e a saúde no trabalho.

### 5.1 – SOBRE AS TRABALHADORAS

A maioria das cozinheiras da escola eram mulheres (raridade: um era homem), com idade entre 39 a 59 anos. Das cinco, três eram casadas que moravam com companheiro, uma solteira e outra divorciada, com dois filhos.

Todas eram servidoras da FME, com média de sete anos na educação de Niterói. Três trabalhavam na escola desde a sua fundação, em 2014, já as outras duas iniciaram

---

<sup>24</sup>Nesta tese, tendo em vista levarmos em consideração o ponto de vista da atividade de trabalho, passamos a adotar a denominação cozinheiras escolares.

suas atividades na escola em 2017. Tinham vindo em substituição a duas outras trabalhadoras que saíram (possuíam vínculos de contrato temporário com a FME que haviam vencido). Uma destas novas cozinheiras tinha redução de carga horária (por conta do filho com deficiência), trabalhava três dias na escola.

Embora as cozinheiras escolares tenham exercido diferentes atividades remuneradas antes de trabalharem na educação, nenhuma delas tinha relação com as atividades de cozinhar. Elas já haviam sido: operadora de caixa e balconista; atendente de consultório médico, auxiliar administrativa e chefe em acabamento de costura. O único homem do grupo tinha sido analista financeiro e vendedor.

Como a maioria das mulheres, além de atuarem durante oito horas na escola, eram elas as responsáveis pelo trabalho doméstico (NEVES et al., 2011). Apenas o cozinheiro tinha outra atividade remunerada nos horários em que não estava trabalhando na escola: era vendedor de seguros, o que parecia ser viabilizado pelo fato de não ter muitos “afazeres domésticos”.

Três cozinheiras escolares tinham ensino médio completo, uma era graduada em letras e outra em pedagogia. A remuneração que recebiam mensalmente era de pouco mais que dois salários-mínimos (tendo recentemente sido aprovado o adicional de insalubridade de 20% sobre o salário). O cozinheiro foi único a afirmar que era responsável pela maior parte das despesas domésticas.

O tempo de deslocamento que gastavam por dia em transporte público entre casa e trabalho – ida e volta – era, em geral, de 1 a 2 horas, destacando-se uma trabalhadora que informou despender mais de três horas nesse percurso. Além de morar em outro município, havia o tempo gasto parada no trânsito, sem deslocamento. Somando-se ao horário de trabalho ficava muito tempo longe da família e, segundo ela, quando em casa, “tinha muito que fazer”. Novamente, se apresenta a divisão social de gênero com suas implicações diferenciadas, gerando constrangimentos do tempo diferentes para homens e mulheres (ROTENBERG, 2012).

## 5.2 – AS ANTECIPAÇÕES À ATIVIDADE DE TRABALHO

Quanto às normas antecedentes das cozinheiras escolares (DURRIVE; SCHWARTZ, 2010), iniciamos apresentando o artigo sessenta e um da carta regimento da FME que estabelece as atribuições do “merendeiro”:

(I) **Preparar refeições**, selecionando, lavando, cortando, temperando e cozinhando os alimentos, de acordo com a orientação recebida; (II) Verificar o estado de conservação dos alimentos, separando os que não estejam em condições adequadas de utilização, a fim de assegurar a qualidade das refeições preparadas; (III) Distribuir as refeições preparadas servindo-as conforme rotina predeterminada, para atender os alunos; (IV) Requisitar material e mantimentos, quando necessário; (V) Receber, armazenar os gêneros alimentícios, de acordo com normas e instruções estabelecidas, a fim de atender aos requisitos de conservação e higiene; (VI) Proceder à limpeza, lavagens e guarda de pratos e utensílios de copa e cozinha; (VII) Dispor adequadamente os restos de comida e lixo da cozinha de forma a evitar proliferação de agentes patogênicos (insetos, ratos, etc.); (VIII) Zelar pela conservação e limpeza de seu local de trabalho, bem como dos equipamentos e instrumentos que utiliza; (XIX) **Executar outras atribuições afins ao cargo.** (NITEROI, 2015 grifo nosso)

Apontamos nestas prescrições uma ambiguidade entre “merendeiro” e profissionais que preparam “refeições”. Essa questão nos remete a uma reivindicação antiga da categoria: o reconhecimento de que não servem merenda nas escolas públicas e sim refeições completas, por isso a denominação correta seria a de cozinheiro. Porém, sinalizamos que a denominação que mais se aproxima aos aspectos relacionados às normas antecedentes (vinculadas aos alunos, à dimensão educativa da escola e às relações sociais de gênero) e renormatizações seria: “cozinheiras escolares”<sup>25</sup>.

A alteração da denominação de merendeiro para cozinheiro na FME foi relatada enquanto uma conquista por uma trabalhadora da escola. Na análise documental, encontramos incluída no plano de educação de Niterói para o próximo decênio, aprovado em agosto de 2016 no item III (meta 7) – Formação e valorização dos profissionais de educação:

Criação, no âmbito do Plano de Carreira dos Profissionais de Educação da Rede Municipal de Niterói, o cargo de **Cozinheiro Escolar, com direitos e condições de trabalho correlatos a esta profissão**, resguardando a possibilidade de mudança para este cargo das Merendeiras da Rede, nas possibilidades da lei e a criação dos cargos de **Auxiliares de Cozinha no prazo de cinco anos** a partir da vigência desse PMEN. Ação 7.1. Adequação do Plano de Carreira. (NITERÓI, 2016b, grifo nosso)

O programa de merenda escolar, de caráter nacional e público, teve início em 1955 com a distribuição de leite em pó e de farinhas enriquecidas, apoiado por instituições de

<sup>25</sup> Denominação que mais se aproxima, pois ainda apresenta-se insuficiente por não dar conta da totalidade do seu fazer dessas trabalhadoras: cozinhar, limpar refeitório, educação alimentar e muitas outras atividades.

auxílio internacional. Transformou-se ao longo dos anos no Programa Nacional de Alimentação Escolar que muito cresceu e diversificou-se, incluindo a distribuição de produtos industrializados e de alimentos 'in natura'. Considerado o mais antigo programa de alimentação em execução no Brasil é um dos maiores e mais abrangentes programas de distribuição de alimentos do país e encontrando-se atualmente sob a coordenação do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação - FNDE / MEC (BARROS; TARTAGLIA, 2009).

Silva e colaboradores (2004) consideram que o Programa de Alimentação Escolar funciona enquanto uma política compensatória para diminuir a carência alimentar das crianças de classes populares e essa alimentação configura-se imprescindível na garantia da permanência da criança na escola e, mesmo, ao processo ensino-aprendizagem. Tornando as atividades das cozinheiras nas escolas públicas com o passar dos anos muito mais complexa e intensa.

O cardápio da merenda que é encaminhado pelas nutricionistas da FME para toda a rede de educação, configura outra norma antecedente das cozinheiras escolares bem como o mapa de controle da merenda, elaborado pela agente administrativa e pelas cozinheiras escolares.

Entre alunos e trabalhadoras, cerca de 300 pessoas almoçavam na escola. A quantidade de alimentos preparada à tarde era sempre menor e era comum o preparo de algum caldo ou refeição mais leve. Isso porque algumas crianças saíam cedo de determinadas aulas e não jantavam e também pelo fato de que a maioria das trabalhadoras só almoçava na escola.

Fica livre o funcionário almoçar na hora que quiser desde que o serviço fique pronto na hora; mas pra garantir isso muitas vezes temos que ficar sem almoço, ou engolir a comida de pé. (cozinheiro 1, EST com as cozinheiras)

A estimativa de alimentos era: pela manhã: 25 kg de carne, 8 kg de feijão, 11 kg de arroz e 15 kg de legumes ou salada de verduras, que seriam confeccionados para o almoço. Na parte da tarde, para o jantar a média era de 15 kg de carne, 4 kg de feijão, 6 kg de arroz e 10 kg de legumes ou salada de verduras. A sobremesa era normalmente uma fruta (que também exige preparo) e, quando era prescrito no cardápio, confecção de suco de laranja para o qual utilizava-se em torno de 16 kg (02 sacas) da fruta.

Relataram que não existiu nenhuma formação específica antes de iniciarem o

trabalho de cozinhar nas escolas. Segundo elas, houve uma pequena orientação da FME quando tomaram posse, mas esta ocorreu por curto período e pouco foi aproveitada por elas. Nesta ocasião, foi dito que seriam orientadas mensalmente por uma equipe de nutricionistas da Fundação, porém, decorridos oito meses após este diálogo, receberam apenas duas visitas de nutricionistas para fazerem o levantamento de faltas de alimentos, sem menção à formação.

O meu conhecimento, que eu tinha, era o de dentro de casa. Aqui não se compara! É muita quantidade! Muita comida pra servir. Observando os colegas de trabalho você aprende. (cozinheira 1, conversa)

Uma trabalhadora nos contou que quando começou a trabalhar como cozinheira escolar foi tudo muito confuso. Ela sabia cozinhar para ela e seu companheiro, e a primeira vez que cozinhou arroz na escola o resultado não foi bom, ele ficou duro e sem sal. Foi uma colega que tinha mais tempo de serviço na escola que a ajudou.

Ela disse pra irmos colocando mais água [...] mas queimou o fundo da panela [...] foi um pesadelo no começo. Depois, essa “merendeira” que já tinha alguns anos trabalhando entrou em licença e ficamos só eu e uma “merendeira” que estava trabalhando há três meses [...] no início foi muito difícil. (cozinheira 1, conversa)

No refere às condições de trabalho, percebemos que a cozinha não tinha o tamanho ideal para o seu pleno funcionamento, visto que as trabalhadoras se esbarravam a todo o momento no frenesi da atividade e, por terem colocado a balança e dois grandes freezers fora, no refeitório, por falta de espaço. Mobiliário, equipamentos e ferramentas faltavam ou eram inadequados para o trabalho na cozinha. O fogão usado na cozinha não era industrial (houve uma troca somente em 2017) e isso gerava um maior gasto de gás, já que este era inadequado para as grandes panelas da cozinha e demandava um tempo mais prolongado para o cozimento dos alimentos. A questão do tempo maior incomodava bastante as trabalhadoras, pois na cozinha tempo era algo fundamental.

A liga das facas utilizadas era de má qualidade e precisava ser constantemente amolada, e, ainda assim, não ficavam da maneira ideal para o manuseio. Algumas vezes, traziam objetos de casa para a realização do trabalho: uma cozinheira trazia o amolador de facas, outra o processador de uso doméstico. As luvas utilizadas para manusear produtos químicos não eram fornecidas pela FME e muitas vezes elas precisavam comprá-las.

As atividades de trabalho das cozinheiras escolares têm uma antecipação singular



marcada pelo tempo em diferentes dimensões (ZARIFIAN, 2002; QUÉINNEC, 2007; SCHWARTZ, 2015a). O “tempo dentro do trabalho”, expresso nas exigências temporais das tarefas (QUÉINNEC, 2007) é uma dinâmica de trabalho que lembra a “engrenagem” de uma linha de montagem (Nunes, 2000).

O ritmo precisa ser acelerado, fazendo com que as cozinheiras desempenhem várias tarefas ao mesmo tempo. Na escola em questão, temos o ritmo apontado por Nunes (2000) e ainda a especificidade de ensino integral onde os horários de desjejum, almoço, lanche e jantar precisavam ser rígidos e remetem a um “tempo espacializado” (ZARIFIAN, 2002) e qualquer atraso refletia no processo de trabalho das professoras em sala de aula, no uso dos espaços externos da escola e no uso do refeitório para as outras refeições.

O “tempo de trabalho” (QUÉINNEC, 2007) refere-se ao contrato de trabalho, à definição da jornada que, para as cozinheiras, era de 40 horas semanais, nove horas por dia, contando uma hora de almoço no final do turno de trabalho, pois, segundo elas, almoçavam quando dava.

Mas havia também um tempo ergológico, conforme apontado por Schwartz (2015a), um tempo em aderência que viabilizava as renormatizações da atividade de trabalho. Na cozinha, as tarefas precisam ser pensadas em antecipação, o dia a se considerar não era o hoje, mas o de amanhã. Por isso, a segunda-feira era mais pesada, pois preparavam alimentos para a própria segunda e para a terça-feira. As experiências das trabalhadoras com seus saberes práticos eram mobilizadas na gestão do tempo nas atividades e essa antecipação permitia uma margem de manobras para variabilidades futuras (SCHWARTZ, 2015a; 2011b).

Hoje nos organizamos melhor, é sempre um trabalho antecipado. Segunda é o dia em que se precisa trabalhar mais... a gente se organiza, a gente remaneja. É muito de organização. (cozinheira 3, EST com as cozinheiras)

Para conseguir distribuir a alimentação das crianças no horário certo, estas cozinheiras realizavam a gestão do trabalho buscando um equilíbrio no ritmo de trabalho intenso. Evitavam a morosidade, que poderia sobrecarregar a outra colega e atrasar a comida, mas ao mesmo tempo não se permitiam uma pressa imprudente dentro da cozinha (lugar considerado por elas perigoso) porque qualquer descuido poderia gerar riscos de acidentes (cortes de faca, queimaduras).

Segundo as trabalhadoras, as tarefas eram divididas entre elas levando-se em

consideração as demandas e também as possibilidades de cada uma, as atividades não eram fixas e havia pouca interferência da direção da escola, elas cooperavam bastante entre si. Em caso de falta programada (que correspondia a um dia de folga por mês dado a todas as trabalhadoras da escola para se ausentarem do trabalho e resolverem assuntos pessoais), o turno ficava desfalcado e era feita nova distribuição de tarefas entre as que compareceram ao trabalho, mas pela falta ser programada e pela antecipação, não havia grandes problemas.

Para Dejours (2016), a cooperação repousa sobre a capacidade das pessoas de interpretarem as ordens, a organização prescrita, de forma compartilhada. Mas, para isso, é preciso dar tempo e espaço no interior da organização do trabalho para confrontações, discussões e debates sobre como cada um desenvolve seu trabalho e interpreta individualmente as prescrições. Segundo o autor, busca-se a compreensão, modalidades de acordos e combinados entre diferentes trabalhadores de forma a construir uma interpretação comum das ordens e, então, um modo operatório comum.

Toda essa construção demandava um tempo ergológico, de ajustes entre as diversas trabalhadoras para que estabelecessem ligações, laços e compromissos. Tempo de estocagem de competências e transformação de saberes em patrimônio (SCHWARTZ, 2015a). Por isso, as trocas que se deram na equipe de cozinheiras ao final do ano de 2016 e final 2017 foram sentidas com pesar pelas trabalhadoras. Inicialmente, saíram duas contratadas pelo término do contrato temporário e o ano 2017 se iniciou com duas novas trabalhadoras.

Porém, em final de 2017, houve nova troca com substituição de uma trabalhadora, depois de outra. Sinalizamos que a rotatividade presente pode ter tornado frágil alguns ajustes coletivos, porém, as cooperações desse coletivo se mantiveram provavelmente pela permanência de três trabalhadoras, que se mantinham na escola havia bastante tempo (duas delas desde a inauguração, em 2014).

Assim, vimos que o tipo de organização do trabalho desenvolvido pelas cozinheiras dependia de uma série de condições, como: pessoal, número de alunos para as refeições, o cardápio do dia, equipamentos, utensílios. Entretanto, o que evidenciamos no período da pesquisa de campo como determinante para a eficácia das atividades na cozinha era o entrosamento nas ECRP, apesar de tudo (SCHWARTZ, 2010b).

### 5.3 – A ENGENHOSIDADE INVISÍVEL DAS TRABALHADORAS

O trabalho das cozinheiras escolares possuía um elevado nível de variabilidade, requerendo delas arranjos físicos e mentais sistemáticos para o desenvolvimento de suas atividades. Elas procuravam dar conta dos limites das prescrições, encontrando a melhor forma possível, além de precisarem de outras regulagens, frente às variabilidades e constrangimentos presentes (GUÉRIN et al., 2001).

Nesta escola de ensino integral, serviam-se quatro refeições por dia – desjejum, almoço, lanche e jantar. O desjejum era servido logo na entrada, com duração de aproximadamente 20 minutos para quase todas as crianças da escola. Era importante para elas garantirem que as crianças fossem para as salas de aula alimentadas, por isso raramente atrasavam para chegar à escola, pois acreditavam que isso poderia mesmo comprometer as crianças em sala de aula: “se não comer até desmaia uma criança, não estuda direito” (cozinheira 3, conversa).

O almoço precisava começar a ser servido impreterivelmente às 11h. Eram três turmas com vinte sete alunos em média no primeiro horário, depois, duas por vez em intervalos de 20 minutos, as duas últimas turmas eram servidas às 12h20min. O lanche começava às 14h (mesma dinâmica do desjejum) e o jantar era servido das 15h40 até às 16h40, sistemática similar ao almoço, mas ainda mais corrida em função da proximidade do horário de saída das crianças. Era preciso que estivessem atentas ao horário, não dava para atrasar, pois todos precisavam retornar para suas casas, trabalhadoras da escola e alunos.

Normalmente três trabalhadoras chegavam à escola por volta das 7h da manhã, começavam a preparar o desjejum junto com o almoço. Enquanto duas distribuíam o desjejum, a terceira continuava adiantando o almoço e às 9h chegavam outras duas trabalhadoras que entravam ajudando no almoço e já iniciavam a preparação do lanche e o do jantar (que seriam servidos na parte da tarde). As cozinheiras eram responsáveis por receber os alimentos, estocá-los, cozinhar, distribuir refeições e limpar o ambiente e utensílios, deixando tudo organizado para a próxima jornada.

No recebimento dos alimentos (os perecíveis eram entregues toda semana, às terças e quintas feiras e os não perecíveis uma vez por mês), fazia-se necessário que duas trabalhadoras fossem deslocadas da cozinha para recebê-los e estocá-los, anotando o que chegava em uma planilha. Era para elas era um momento crítico, pois demandava muito tempo e a necessidade de conferir item por item, segundo uma trabalhadora:

Já teve caso de carne estragada e roubo de alimento. Precisamos ficar sempre bastante atentas. (cozinheira 3, EST com as cozinheiras)

Neste dia de receber os alimentos, a confecção da comida corria o risco de atrasar, o que não acontecia por conta da antecipação. Pelo saber da experiência, as trabalhadoras se organizavam especificamente para este dia, dando um tempo de margem ainda maior. Outra possibilidade era a de subverterem o cardápio no dia de entrega, fazendo uma comida mais simples, sem atrasos. Mas essa escolha só era feita caso houvesse algum problema e não tivessem mais tempo. Como, por exemplo, frente à variabilidade de entregas fora do dia previsto. Quando os alimentos eram entregues fora do dia previsto tudo se tornava mais complicado. Essa variabilidade interferia no dia previsto para entrega (que já era previamente pensado) e comprometia o trabalho no dia do recebimento não previsto (caso fosse um cardápio mais elaborado tudo ficava ainda mais complicado).

Outra atividade era a formulação do mapa da merenda, uma contagem diária do que era retirado no dia para uso da cozinha de acordo com o cardápio. Na falta de material, tinham autonomia para mudança de cardápio, substituindo o alimento, tendo apenas que comunicar à direção.

As cozinheiras colocaram em discussão nos encontros sobre o trabalho que essas tarefas (recebimento, estocagem e controle dos alimentos) poderiam ser responsabilidade de outra profissional da escola, que não estivesse encarregada do preparo das refeições. Esta solicitação foi encaminhada à direção e, posteriormente, passaram a contar com a ajuda da agente de coordenação de turno. Juntas, elas confeccionaram uma planilha que passou a ser usada no mapa da merenda. Conforme nos fala Schwartz (2010b), uma entidade coletiva cujo contorno é a atividade de trabalho.

No preparo dos alimentos, elas guiavam-se pelo prescrito - o cardápio elaborado previamente sem a participação das cozinheiras escolares da rede de educação - que em desaderência (SCHWARTZ, 2009), não previa as variabilidades do ofício. Conforme nos colocavam as trabalhadoras em diversas situações, tiveram que subverter esse cardápio: “normalmente é preciso usar a criatividade para dar conta do trabalho” (cozinheira 1, QSATS).

A falta ou a má qualidade dos insumos para o preparo das refeições fazia com que as trabalhadoras se mobilizassem para engendrar novas formas de realizar o trabalho. Elas nos relataram que em um dia estava prescrito o preparo de carne vermelha, mas não havia carne para ser preparada, então avaliaram a situação e optaram em fazer tudo diferente no

almoço servindo macarrão com atum. A fim de contornar a situação de falta, tiveram que se esmerar para deixar o alimento saboroso: “era um leve aroma de atum, porque também não tinha muito!” (cozinheira 3, conversa).

No precário fornecimento de insumos, que conforme elas nos relataram foi mais frequente no final de 2016, as cozinheiras usavam de sua astúcia (DEJOURS, 2008c) para viabilizar a alimentação de todos, pois, segundo elas, parcela considerável dos alunos realizava sua alimentação preferencialmente na escola (segundo as trabalhadoras eram, de forma geral, crianças de nível socioeconômico baixo). Era importante para as cozinheiras garantirem as refeições completas para os alunos, um valor que permeava as escolhas nas arbitragens da atividade (DURRIVE; SCHWARTZ; DUC, 2010).

Na situação de faltas de insumos, elas não podiam efetivamente se guiar pela norma (cardápio da merenda). Então, na gestão de sua atividade, havia um debate das normas guiado por esses valores e elas faziam suas renormatizações, criando um cardápio novo (SCHWARTZ, 2004c). Um almoço que pudesse ser aproveitado para o jantar, onde as sobras do frango servido no almoço eram desfiadas ou com a carne assada oferecida era feito o picadinho da janta. Mas, para isso também precisavam gerir a distribuição da comida, controlando o consumo do almoço, reduzindo o desperdício de alimentos e garantindo ao final as quatro refeições completas para as crianças.

As cozinheiras renormatizavam em trabalho de acordo com um valor muito caro para elas – garantir uma alimentação saudável e saborosa para as crianças (NUNES, 2000; SILVA et al., 2009b). Elas afirmam que precisam fazer a comida temperada e, às vezes, traziam o tempero de casa para isso:

Queríamos ter certeza de que, mesmo sem muitos ingredientes, a comida estivesse gostosa [...]. Alguns deles só fazem as refeições aqui. (cozinheira 2, EST com as cozinheiras)

Nunes (2000) identificou no caso das cozinheiras das escolas públicas, uma regra de ofício relativa ao tempero. A comida necessariamente deve ser saborosa, deve agradar às crianças e aos demais, o que parece algo importante também para as trabalhadoras em questão. Na cozinha, elas procuram temperar as refeições: “ao bater os temperos no liquidificador, o sabor pega melhor na carne do que só socar” nos ensina uma trabalhadora quando observamos o seu trabalho. Ressaltam a importância de a comida ser bonita e cheirosa.

[...] não dá pra fazer aquele frango branco, e não tem como colocar uma cor bonita aqui, a não ser com o açúcar queimado, que dá uma cor dourada no frango, na ausência do tempero ideal. (cozinheira 3, EST com as cozinheiras)

Ao realizarem suas atividades, as cozinheiras estavam a todo o momento lidando com desafios, faziam a gestão da atividade no uso de si, por si e pelos outros, para produzir uma comida saborosa e que fosse apreciada pelos alunos e pelas outras trabalhadoras. Elas lançavam mão de sua inteligência prática (DEJOURS, 2008c) para darem conta, com eficácia e eficiência, das variabilidades e constrangimentos presentes no trabalho. Era preciso antecipação, cálculo matemático, controle na distribuição dos alimentos, para que todos saíssem satisfeitos e ainda pudessem jantar à tarde. Um conhecimento do trabalho que leva tempo para ser construído, impregnado no corpo e na história do ofício. Na direção apontada por Schwartz (2004), nas dramáticas que a atividade coloca ao corpo-si, frente ao vazio de normas, as cozinheiras estão a renormatizar a todo o momento, construindo um patrimônio que retorna à atividade.

A atividade de lavar os utensílios (louças e panelas) era frequente na cozinha, uma quantidade bastante significativa, nos momentos de observação sempre havia uma trabalhadora lavando louça – canecas do desjejum, pratos e talheres do almoço, panelas, canecas do lanche da tarde, pratos e talheres e panelas do jantar: “nós lavamos louça o dia inteiro” (cozinheira 4, QSATS).

Cabia também às cozinheiras a tarefa de limpeza e lavagem da cozinha e do refeitório, bem como dos equipamentos maiores de uso na cozinha. A FME estabeleceu os períodos de limpeza dos locais ou aparelhos utilizados em um quadro fixado na parede da cozinha. Às quartas-feiras, dia em que não havia jantar, já que a saída ocorria às 15 h (pela reunião de planejamento da rede, conforme mencionado no capítulo três) era o dia dedicado à lavagem geral, da cozinha e do refeitório.

Ao fim de cada turno (por volta das 17 horas), era realizada a limpeza do refeitório. Essa atividade era anteriormente responsabilidade das auxiliares de serviços gerais, mas, desde o início de 2017, passou a ser feita por uma cozinheira. Uma trabalhadora nos relatou que um dia foi esquecida na escola fazendo a limpeza:

Uma vez, todo mundo da escola tinha ido embora e esqueceram a gente trancada aqui dentro da escola. Tivemos que ligar para a diretora pra ela vir nos soltar! Voltamos pra casa no escuro. (cozinheira 5, conversa)

Provavelmente, pela posição geográfica que a cozinha ocupava na escola, além da

pressão temporal a que estavam submetidas quanto à execução das suas atividades, que não possibilitava que circulassem pelo espaço escolar (elas entravam e se fixavam na cozinha até o final da jornada de trabalho), essas trabalhadoras se sentiam isoladas, conforme nos aponta Nunes (2000) em uma relação de Casa Grande – Senzala.

Tal isolamento é visivelmente expresso quando do relato dessas cozinheiras escolares que foram esquecidas na cozinha. Além de levarmos em conta o aspecto de que realizavam atividades relacionadas ao ambiente doméstico, marcadas pela invisibilidade, por tratar-se de trabalhos de reprodução que se consomem enquanto feitos, considerados naturais ao gênero feminino e de fácil realização (BRITO et al., 2012b). As refeições servidas no horário fazem parte do funcionamento de uma escola pública, seus atrasos são o que causam problemas, daí apontarmos que a presença das cozinheiras na escola, em geral, não é notada, mas apenas sua ausência.

Quando havia algum tipo de evento ou festa na escola que servisse alimentação aos visitantes, somava-se outra variabilidade. Essa alimentação era normalmente feita na cozinha da escola. Em um mês de outubro encontramos as trabalhadoras em uma semana de trabalho de muitos afazeres na cozinha por conta dos preparativos da semana das crianças. Elas estavam preparando 400 sacolés para a comemoração.

#### 5.4 – AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS

O confinamento e a invisibilidade das atividades que realizavam (e delas próprias) podem ser apontados como um fator desfavorável às relações interpessoais das cozinheiras com as outras trabalhadoras da escola e mesmo com as crianças. De forma geral, elas ficavam restritas a quem se aproximava delas, na cozinha da escola, por raramente saírem de lá.

Vale esclarecer que esse aspecto não era impeditivo de que ECRP se estabelecessem com outras trabalhadoras da escola (SCHWARTZ, 2010b), mas, de forma geral, estas relacionavam-se a atividades do trabalho das cozinheiras ou com as crianças ao se alimentarem. A referência era o espaço do refeitório, da cozinha ou do almoxarifado. Por isso, para este segmento, as relações intersubjetivas e conseqüentemente o aspecto coletivo do trabalho, via ECRP, se davam muito mais entre elas próprias.

Nunes (2000) sinaliza que em escolas onde havia facilidade de locomoção e de acesso aos espaços da cozinha, as pessoas que estavam no refeitório, caso precisassem de alguma coisa (um copo ou um talher, por exemplo) chegavam bem próximo das

cozinheiras, podendo mesmo destampar panelas, sentir o cheiro da comida e isso levava invariavelmente ao elogio/reconhecimento pelo trabalho da cozinheira e tornava as relações de todas mais próximas.

Em nosso campo de pesquisa, as cozinheiras informaram ter uma boa relação com todos na escola. A relação com os colegas de trabalho e chefia era respeitosa, mas sem muita proximidade. Ao conversarem sobre isso conosco, destacaram que o reconhecimento por parte destes é algo raro, poucas agradeciam e foi possível na pesquisa presenciar outras trabalhadoras reclamando da comida. As falas eram marcantes quanto à maneira como se sentiam diante de atitudes como essas:

Aqui, para eles, nós somos panelas que andam [...]. Eles não ligam para como ficamos, eu entrei aqui uma pessoa e estou saindo outra!  
(cozinheira 3, conversas)

Existe profissional que acha que porque você está na cozinha ele é melhor que você. (cozinheira 1, QSATS)

A relação com as auxiliares de serviços gerais mostrou-se conturbada, principalmente pelo encaminhamento dado em relação à limpeza do refeitório, que, conforme sinalizamos, era uma atividade das auxiliares e passou a ser feita por uma cozinheira. Porém, elas se tratavam cordialmente e, em um dia de observação, acompanhamos o trabalho de duas auxiliares que estavam na cozinha lavando a alface para o almoço do dia posterior em colaboração com as cozinheiras.

Com as crianças existia muita proximidade e afetividade. Perguntavam sobre como estava a filha da cozinheira, como havia sido o dia daquela profissional. E as cozinheiras observavam procurando garantir que comessem. Segundo as trabalhadoras, havia efeitos visíveis nas crianças que não comiam determinados alimentos e modificam seus hábitos alimentares por orientação delas, surpreendendo até mesmo os pais: “A relação com as crianças é muito boa, é a melhor parte do trabalho” (cozinheira 2 QSATS).

Ensinamos as crianças a comerem direito, a experimentarem coisas que não costumam comer em casa. É muito gratificante. (cozinheira 4, EST com as cozinheiras)

Para Dejours (2008a), o reconhecimento é uma forma específica de retribuição moral simbólica dada ao ego, como compensação por sua contribuição à eficácia da organização do trabalho, isto é, pelo engajamento de sua subjetividade e inteligência.

A relação no interior da cozinha era considerada boa por todas. Os atritos que



aconteciam referenciavam as cobranças cotidianas ocasionadas pela correria do tempo e falta de espaço na cozinha. Como a dupla que chegava às 9 h precisava ajudar no almoço, mas já pensar no lanche e janta, queriam iniciar o mais cedo possível e, assim, a bancada de trabalho e pia era sempre muito disputada. A falta de espaço trazia dificuldades para que as trabalhadoras de ambos os turnos pudessem trabalhar juntas, adequadamente e ao mesmo tempo, nos horários que estes coincidiam e isso, inclusive, gerava problemas nas relações entre elas:

Sinto a pressão do trabalho quando vejo o tempo correr e acabo tendo que forçar o colega a terminar logo o trabalho que está fazendo para que eu comece o meu. (cozinheira 2, conversa)

Entre elas, era unânime o reconhecimento da atuação coletiva para darem conta das atividades de trabalho. Conforme nos coloca Schwartz (2010b), é a temporalidade do polo (I) da atividade que vem a ser necessária para produzir ECRP das quais são fonte de eficácia e essas entidades não se constituem instantaneamente, demandando uma temporalidade específica, que dependerá das pessoas em confrontação.

No começo da escola, pegávamos por volta da 6:00 h e não dávamos conta, agora começamos as 7:00 e damos conta [...] A comida atrasar hoje é raro [...] hoje a cozinha funciona mais como coletivo. Todo mundo participa de tudo e se envolve no todo. (cozinheira 2, EST com as cozinheiras)

Ao final de 2017 (já no término da pesquisa de campo), houve a saída de uma cozinheira e, para a sua substituição (um tempo depois), a FME enviou uma trabalhadora com redução de carga horária. Esta resolução gerou um descontentamento por parte de uma trabalhadora que reconhecia a sobrecarga que todas passavam na cozinha da escola:

[...] pediu uma merendeira a mais pra fundação, porque o pessoal tava sobrecarregado, e mandaram essa menina nova que está com redução de carga horária [...]. Isso sobrecarrega! Fico me sentindo mal por isso, porque essa menina só pode trabalhar 10h semanais por indicação do médico, e eu também não posso trabalhar todo dia. Poxa, elas [as outras cozinheiras] que saem prejudicadas! (cozinheira 2, conversa)

A trabalhadora em questão considerou que o seu direito de diminuição de carga horária para cuidar do filho atrapalhava este coletivo e sentia-se culpada, esforçando-se ainda mais nos dias em que estava na cozinha, para tentar compensar as ausências. Para

ela, a solução não ajudou muito, pois, ao encaminhar uma pessoa também em redução (e ainda por adoecimento), a cozinha passava a contar “duas valendo por uma” e as colegas de trabalho “ainda saudáveis” continuavam tendo que dar conta das atividades da cozinha sozinhas. Para a FME, o problema havia sido resolvido ao ter enviado outra pessoa para ocupar o lugar.

Vemos nestas situações uma dramática de uso de si por si e pelos outros em um debate de normas (institucionais; pessoais e do coletivo de trabalho) permeado por valores que se inscrevem em um espaço tripolar. O polo III (político), com sua temporalidade de longa duração e valores do convívio, do bem comum, que trazem a importância desse coletivo para a trabalhadora. O polo II, com sua temporalidade volátil e valores, quantifica as pessoas, desconsiderando a situação de trabalho e as trabalhadoras, em total desaderência (OLIVEIRA, 2007; SCHWARTZ, 2009). Esta lógica se apresenta também nas situações de rotatividade na escola. Sinalizamos que é somente no polo I (das gestões) que germinam essas contradições e, especificamente no plano da ECRP, que se pode constituir saídas. Como acrescenta Schwartz (2010b), a atividade é algo essencialmente motriz, não apenas em si mesma, mas motriz da história.

## 5.5 – MODOS DE LIDAR COM O ADOECIMENTO E O MEIO ADVERSO: AUTOMEDICAÇÃO E IMPROVISAÇÕES

Pesquisas diversas apontam que no trabalho desenvolvido por cozinheiras escolares existe uma gama de constrangimentos e fatores de risco que podem ser propiciadores de danos à saúde física e psíquica dessas profissionais (CHAVES, 2000; NUNES, 2000; NUNES; BRITO; ATHAYDE, 2001b; SILVA; BRITO; ATHAYDE, 2004; RIBEIRO; NEVES, 2009; SILVA et al., 2009b; TAKAHASHI; PIZZI; DINIZ, 2010; SZINWELSKI et al., 2015; NEVES, 2016)

Na escola campo da pesquisa, a temperatura dentro da cozinha era alta, o uso do fogão aquecia ainda mais o ambiente que, segundo as trabalhadoras, ainda tinha seu calor piorado por conta de um exaustor do ar-condicionado da sala de aula que ficava de frente para a janela da cozinha, jogando todo o ar quente na direção da bancada de trabalho. O ventilador precisava ficar ligado o tempo todo.

Em muitas atividades as cozinheiras estavam expostas à variação de temperatura, ora calor, ora frio. Elas manuseavam as comidas ao fogão, expostas ao calor e, simultaneamente, lavavam louças na água fria e cortavam carnes, que por vezes estavam

congeladas, provocando um choque térmico no contato alternado com o frio e o calor.

Afirmaram a presença de agentes biológicos, pelo manuseio dos gêneros alimentícios, e de agentes químicos dos produtos de limpeza. Usavam muito cloro na limpeza da cozinha e refeitório, além de detergente na lavagem das louças, cuja qualidade era questionável (na medida em que se priorizava o preço mais baixo para a compra dos mesmos). Por outro lado, havia uma diluição excessiva dos produtos, como o cloro, por exemplo, o que poderia diminuir a exposição, mas exigir maior esforço para a limpeza do piso branco do refeitório e da cozinha. Foi unânime entre elas a compreensão de que havia sempre riscos de acidentes, principalmente por queda do piso molhado quando lavavam esses ambientes.

Algumas cozinheiras relataram que no contato direto com os alunos, por vezes, estavam expostas à agressão verbal. Uma nos informou casos de ‘assédio moral’ por parte de outras trabalhadoras. Foi um momento de muita mobilização desta trabalhadora, ao falar sobre as dificuldades que muitas vezes passava na cozinha: “é difícil de estar ali” (cozinheira 2, QSATS).

Não havia local para pausas no trabalho<sup>26</sup>. Quando isso era possível, eram feitas na própria cozinha. Elas almoçavam também na cozinha ao longo da jornada de trabalho (conforme mencionado) revezando-se para não desfaltar o trabalho das colegas, raramente saíam desse local, pois o ritmo do trabalho das cozinheiras escolares era intenso e exigia concentração constante. Elas faziam várias atividades ao mesmo tempo, sempre com prazos rígidos. Para a maioria, não é boa a proporção entre o número de trabalhadoras e tarefas a realizar em um trabalho tão pesado e cronometrado, onde “não pode haver atraso das refeições” (cozinheira 2, conversas).

Dejours (2000) registra que, se as pressões de tempo são fortes, elas enrijecem os modos operatórios, enclausurando os trabalhadores em um caminho único para executar a tarefa, tornando-a perigosa para a sua saúde.

Identificam que esse trabalho exigia posturas cansativas, gestos repetitivos e esforço físico. Apontaram que todas as atividades de trabalho que realizavam requeriam muito esforço e que os momentos da cozinha sempre eram críticos.

Duas trabalhadoras serviam as refeições (principalmente almoço e jantar), esta tarefa exigia repetição dos movimentos de mãos e braços e o corpo inclinado para o aluno

---

<sup>26</sup> O item “existência de espaços para descanso” está presente no instrumento QSATS e uma trabalhadora ao preenchê-lo fez uma pausa e nos disse que isso não se aplica ao seu trabalho.

ser servido. A bancada era pequena, então precisavam ter destreza manual para não acontecer nenhum acidente.

Na hora de servir é preciso trazer os recipientes com os alimentos e a bandeja com as bebidas (em canecas) que são colocados na bancada, atividade que exige força para carregar. Permaneciam de pé na posição estática na lavagem dos utensílios (pratos talheres canecas e grandes panelas) e em deslocamento ao realizar as atividades de preparo, cozimento e distribuição das refeições: “raramente eu consigo sentar” (cozinheira1, QSATS).

De acordo com Takahashi e colaboradores (2010), ainda que o coletivo de trabalho funcione de modo harmônico, com as cozinheiras executando as atividades que percebem como necessárias nas situações de trabalho, devido às condições de trabalho, o corpo dessas trabalhadoras não dispõe de momentos de relaxamento e de recuperação da carga de trabalho imposta, resultando, ao longo do tempo, em processos de adoecimento.

Corroborando estudos realizados no Rio de Janeiro, Paraíba e São Paulo (NUNES; BRITO; ATHAYDE, 2001b; BRITO et al., 2001a; SILVA; BRITO; ATHAYDE, 2004; RIBEIRO; NEVES, 2009; TANAJURA; FREITAS, 2013), as queixas mais frequentes relacionavam-se a lesões por esforços repetitivos (LER/DORT), além de problemas cardiovasculares e vivências de sofrimento psíquico.

Na escola estudada, os sinais e sintomas referenciados pelas cozinheiras foram principalmente: dores de cabeça; dores no estômago e má digestão; dores nas costas (coluna), adormecimento/formigamento de braços e pernas. Também estava presente o desânimo/fadiga geral, ansiedade e irritabilidade. Consideravam que as dores de coluna e formigamentos tinham relação ou eram ocasionados pelo trabalho que desempenhavam. Diziam o mesmo a respeito dos problemas de irritabilidade e fadiga.

A maioria relatou problemas musculares e das articulações, que foram, no entendimento delas, ocasionados pelo trabalho. Problemas de visão, cardiovasculares ou circulatórios; dificuldade de audição, problemas de pele, como alergias e dermatoses; e problemas digestivos e nutricionais também foram identificados. Uma trabalhadora nos falou que a sobrecarga de trabalho, ao longo de toda a jornada, seria a causa de seus problemas de pressão arterial.

Existia diagnóstico já confirmado de protrusão de disco intervertebral (hérnia); bursite de fêmur esquerdo; tendinite de cotovelo; túnel do carpo; sinovite na mão e tendinite no ombro; diabetes e hipertensão; e depressão. Conforme abordado por Nunes (2000), para os médicos peritos, as cozinheiras escolares (bem como as auxiliares de

serviços gerais) têm problemas de saúde que, em sua grande maioria, são crônicos e de difícil tratamento, ou seja, dificilmente elas se curarão da patologia detectada e acrescentam que o tempo de vida útil no trabalho na cozinha escolar é muito curto.

Houve relato de um acidente de trabalho que levou uma trabalhadora a licenciar-se por um mês. Entretanto, outras duas trabalhadoras nos relataram em conversas a ocorrência de ferimentos na cozinha, como cortes no dedo, mãos ou mesmo queimaduras. Mas, ao serem perguntadas sobre acidentes, deram resposta negativa. Esses acidentes não eram considerados como tal por elas.

No que se refere à segurança no trabalho, acreditavam estarem bem informadas quanto aos riscos do ambiente de trabalho e à prevenção. Informaram dispor de equipamentos de proteção individual, mas, quando perguntado quais, elas relatavam as luvas que eram compradas por elas próprias. Equipamentos de proteção coletiva diziam não existir.

Ao falarmos acerca desta questão, duas cozinheiras lembraram-se do NASS - Núcleo de Assistência à Saúde do Servidor. Este é um setor vinculado ao departamento de gestão de pessoas da FME que possui uma equipe multiprofissional com atendimento em psicologia (PSP), programa de saúde vocal (ProVoz) e atendimento social. O trabalhador precisa ir ao Núcleo (de forma espontânea ou encaminhada pela direção da escola) para ser atendido. Porém, sinalizamos a ausência de conhecimento de diversas trabalhadoras (não só cozinheiras) sobre o papel deste setor e sua efetiva atuação.

Nenhuma trabalhadora realizava exames periódicos ou tinha assistência à saúde de forma regular, somente quando havia problemas. Poucas iam ao médico para estabelecer uma terapêutica. O comum era o uso de medicação, analgésicos e relaxantes musculares para as dores, medicação específica para hipertensão e diabetes e, segundo uma trabalhadora, “o uso do tarja preta”.

Para evitar que sua saúde fosse afetada pelo trabalho, adotavam os seguintes cuidados: fisioterapia com frequência, exercícios de alongamento, dieta alimentar; tomar remédios regulares. Outra afirmava:

Procuo fazer minhas atividades sentada usando os bancos quando estão disponíveis para evitar de ficar em pé longo período. Isso é pelo fato de que as condições das mesas não são boas. (cozinheiro 2, QSATS)

Para a Ergologia, a instituição de novas normas é o que dá sentido ao trabalho e ao movimento da vida. A renormatização fala de uma necessidade do ser vivo de redefinir seu

meio e instituir para si normas diferenciadas de vida e saúde. É na gestão das infidelidades do meio que cada pessoa responde de modo singular e pessoal às solicitações da atividade de acordo com seus valores e normas de vida. As renormatizações foram também formas de as trabalhadoras tornarem seu trabalho na cozinha mais vivível (SCHWARTZ, 2004c).

Foram inúmeras as estratégias de regulação, defesas e renormatizações que as trabalhadoras desenvolviam ao longo de seu dia de trabalho na tentativa de fazer o trabalho acontecer, mas de forma que não afetasse sua saúde (DEJOURS, 2000; GUÉRIN et al., 2001). Foi possível perceber que algumas dessas estratégias desenvolvidas pelas trabalhadoras, apesar de vivenciadas individualmente, eram, na verdade, operadas coletivamente (DEJOURS, 2000): “Eu procuro não fazer nada sozinha” (cozinheira 5, QSATS).

Uma trabalhadora ao sinalizar a tensão presente ao lavar louça devido à falta de firmeza em suas mãos e, conseqüentemente, o risco de acidente, disse que quando sentia que sua mão e seu braço não estavam bem, procurava fazer sua atividade com maior atenção e demorava um pouco mais do que as outras trabalhadoras. Também, para continuar trabalhando sem prejudicar ainda mais sua saúde, evitava muitos movimentos repetitivos com as mãos no mesmo dia, combinando com as colegas a distribuição das tarefas e, em dia que lavava louças, evitava descascar legumes, por exemplo.

No transporte da panela do fogão para a bancada, era significativo o peso que elas carregavam. Uma maneira elaborada pelas cozinheiras de lidar com esta situação foi pegar o alimento da panela maior, que estava no fogão, com o auxílio de um prato ou bacia pequena, e transferir para um recipiente menor e mais leve que a panela. Depois levavam esse recipiente à bancada de onde tiravam o alimento para servi-lo:

Na hora, a gente sempre dá um jeitinho. Na hora, a gente arruma um jeito melhor de se abaixar para pegar a panela, um peso. (cozinheira 4, conversa)

De acordo com Guérin e colaboradores (2001), o trabalhador utiliza os meios de que dispõe considerando o seu estado de saúde e conhecimentos para desenvolver um modo operatório pessoal de agir nas situações de trabalho. Para eles, os modos operatórios são resultados de diversos compromissos dos trabalhadores, que somados levam em consideração os objetivos exigidos, os meios de trabalho, o estado interno, os resultados produzidos ou as informações de que dispõe o trabalhador.

Acompanhamos uma trabalhadora a descascar alho e notamos seu modo incomum

de fazê-lo. Ela os mergulhava na água e depois úmidos descascava, pois “assim queima menos o dedo” (cozinheira 5, conversa). Como eram muitos para descascar diariamente, essa seria uma tarefa bastante penosa para elas, e o mergulhar funcionaria como uma estratégia de proteção.

Quando um trabalho tomava demasiado tempo para ser realizado, a alternativa era pegar uma cadeira e sentar para executar a tarefa, aproveitando para descansar a musculatura das pernas e poupar o corpo.

Na cozinha, com sua temperatura interna muito quente, com frequência as trabalhadoras sentavam-se mais próximas à bancada e à porta de comunicação do refeitório para fazer o preparo dos alimentos, já que era o local mais fresco da cozinha. Elas criavam mecanismos, como válvulas de escape, para conseguirem lidar com as situações do cotidiano (DEJOURS, 2000).

E mesmo quando o corpo não suporta e acabam passando mal, pelo calor, por exemplo, uma estratégia utilizada é revezarem-se na cozinha – quem está pior sai um pouco do ambiente da cozinha, respira, se refresca um pouco do lado de fora, e depois retorna para que a companheira de trabalho possa fazer o mesmo.

Durante o Encontro sobre o Trabalho (EST) com o coletivo da categoria, elas afirmavam a necessidade de que no relatório (que seria entregue à direção) constassem suas reivindicações, mas que fossem escritas de maneira que não tivessem tom de reclamação, mas de um cuidado para melhorar o desempenho e eficiência do trabalho e para a redução de riscos de acidentes.

Fato interessante que, mesmo antes de nos reunirmos com a direção da escola para entregar o relatório, elas conversaram com a direção e encaminharam as questões. No retorno das férias escolares do final de 2016, o relatório precisou ser atualizado, pois algumas mudanças já haviam sido efetivadas ao longo desse período.

Elas perceberam que a frequente solicitação na porta da cozinha (aberta a todo tempo) a pedirem frutas ou algo para “beliscar” nos intervalos das refeições, acabava atrapalhando a dinâmica do trabalho, visto que elas tinham que parar o que faziam e dar atenção às colegas. Antes, isso não lhes parecia um problema, depois de pensarem mais sobre o seu dia-dia na cozinha, acharam que era algo que lhes atrapalhava. Conversaram com a direção para manterem a porta fechada, o que diminuiu em muito as interrupções. Mas, sinalizamos que em contrapartida, diminuiriam também os contatos delas com as outras trabalhadoras da escola, aumentando o confinamento.

Houve mudanças na estrutura física da cozinha que melhoraram o cotidiano de

trabalho no ano de 2017, como a construção da bancada nas férias de fim de 2016. Mas, durante as conversas, elas nos falaram que, apesar de ser uma mudança positiva, a bancada de trabalho foi colocada muito baixa, tornando difícil trabalhar.

Seria interessante que quem fez a colocação soubesse como é trabalhar na cozinha da escola. (cozinheira 3, conversa)

Também foi feita a aquisição de um fogão industrial, que em muito melhorou as tarefas de cozimento. Esta mudança foi feita em um dia de visita à escola de uma representação política da prefeitura e representantes da administração da FME. Elas “pegaram pelo laço” as autoridades e as levaram para ver a cozinha.

Destacamos, assim para uma mobilização deste coletivo de trabalhadoras na busca pela transformação do trabalho. É por meio da mobilização subjetiva que o sofrimento se torna criativo e atua como um propulsor de mudanças, o que implica toda a personalidade, em articulação. As esferas afetiva, cognitiva e sensorial mobilizam-se na construção de soluções dos problemas (DEJOURS, 2008a).



## **6 - A RELAÇÃO SAÚDE E TRABALHO DE AUXILIARES DE SERVIÇOS GERAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

Neste capítulo apresentamos aspectos relacionados ao trabalho e à saúde de auxiliares de serviços gerais de uma escola pública municipal de educação integral no município de Niterói – RJ. Iniciamos descrevendo algumas características dessas trabalhadoras em diversas dimensões da vida – do trabalho, família e lazer. Nesta descrição, chama-nos a atenção aspectos relacionados ao vínculo empregatício e suas implicações para a saúde dessas trabalhadoras.

Inicialmente, apresentamos alguns aspectos da organização e das condições de trabalho para, posteriormente, discutirmos acerca as renormatizações nas atividades de trabalho. Por fim, consideramos as repercussões destas atividades de trabalho na vida e saúde destas trabalhadoras, bem como as formas construídas por elas de enfrentamento cotidiano para a conquista da saúde.

### **6.1 – CARACTERIZAÇÃO DAS AUXILIARES DE SERVIÇOS GERAIS**

Quatro mulheres trabalhavam como auxiliares de serviços gerais na escola no ano de 2017, com idade variando de 38 a 58 anos. Duas eram solteiras e moravam com os pais idosos. Uma era viúva e outra divorciada, ambas morando com seus filhos adultos. Eram elas que mais contribuía para a renda familiar, afirmando que davam conta razoavelmente das despesas de casa com o salário que recebiam. Apenas uma delas não concluiu o ensino fundamental, enquanto as demais atingiram o nível médio de escolaridade.

Estavam nesta escola havia cerca de dois anos e duas delas já haviam trabalhado na FME (uma trabalhadora exerceu suas funções na sede administrativa por oito anos antes de ser transferida para a escola em tela). Todas relataram terem trabalhado como domésticas ou faxineiras desde a adolescência, havendo um caso de experiência anterior no corte de cana em Campos dos Goytacazes – RJ. Esta trabalhadora tinha o sonho de “fazer paisagismo”, pois também teve uma experiência de cuidar de jardins, sendo ela a pessoa que se dedicava ao jardim da escola.

Vale destacar que no ano de 2016 havia cinco auxiliares na escola e, até o momento de finalização da pesquisa de campo no final de 2017, não havia solicitação de substituição da trabalhadora, apesar da grande exigência em relação à limpeza da escola. Isso explica

porque na avaliação das trabalhadoras o quantitativo era inadequado (considerando as tarefas que tinham que realizar). Elas mencionaram que o ideal seria haver seis auxiliares de serviços gerais na escola.

A maioria das trabalhadoras não exercia outra atividade de trabalho remunerado além da escola, simplesmente porque, segundo elas, não conseguiriam. Porém, como exceção, foi relatada a atuação de uma das auxiliares, uma vez por semana, na limpeza da Academia Niteroiense de Literatura, atividade considerada tranquila e prazerosa, devido ao acesso a muitos livros e à possibilidade de assistir sessões literárias.

Para elas, conciliar trabalho doméstico e profissional era possível, porém não era nada fácil, já que dedicavam 20h semanais, em média, às atividades domésticas: “Às vezes só sento para comer” (auxiliar de serviços gerais 5, QSATS).

Esta fala aponta para o peso da divisão sexual do trabalho e do trabalho doméstico e familiar no cotidiano dessas mulheres. Esse acúmulo de atividades sobre as mulheres pode ser entendido como uma "naturalização" da atribuição dos trabalhos domésticos ao sexo feminino (HIRATA; KERGOAT, 2008). Essa interação entre as várias jornadas de trabalho é um aspecto importante na compreensão do impacto das condições de trabalho sobre a saúde dessas mulheres auxiliares de serviços gerais.

### **6.1.1 – Como as garis se tornam auxiliares de serviços gerais: a terceirização do trabalho nas escolas públicas de Niterói**

As trabalhadoras de serviços gerais das escolas de Niterói têm vínculo de trabalho regulado pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), possuindo carteira assinada pela Companhia de Limpeza Urbana de Niterói (CLIN), uma empresa de sociedade mista subordinada à Prefeitura de Niterói. Criada em 1989, a CLIN é responsável pela limpeza urbana do município, tendo atualmente contrato firmado com a FME para a limpeza das escolas.

Como funcionárias da CLIN, tendo entre seis e dezenove anos de carteira assinada, recebem como garis, cerca de R\$ 1.200, não perfazendo em 2017 o equivalente a dois salários mínimos, quando seu valor era de R\$ 820,00. Recebem da empresa vale alimentação (ticket) e o plano de saúde e odontológico subsidiado tem desconto em folha, porém sua qualidade era questionada pelas trabalhadoras.

Todas foram admitidas através de ampla seleção pública, com prova escrita e prática, para o cargo de garis. Inicialmente, realizavam limpeza das ruas em Niterói,

varrendo longos trechos (delimitados na empresa de forma fixa) e recolhendo os lixos em grandes carrinhos de 240 litros. Segundo seus relatos é prática comum na empresa “readaptarem” as trabalhadoras da limpeza urbana, após voltarem do afastamento do INSS, como auxiliares de serviços gerais nas escolas, haja vista este trabalho ser considerado pela empresa como “leve” e “sem complexidade”: “Lá (na CLIN) apesar de que eles pensam que o trabalho aqui é mole, não é não” (auxiliar de serviços gerais1, conversa).

Eram priorizadas pela empresa, para o trabalho nas escolas, as mulheres que apresentavam algum tipo de problema de saúde no trabalho de limpeza da rua. Entre diversos sofrimentos e adoecimentos relatados, havia uma trabalhadora que foi atropelada durante a atividade de varrer rua, e outra com um problema permanente no ouvido, por conta de muito barulho de carros e buzinas nas ruas em que realizava a limpeza. Após o acidente e adoecimento, ficaram sem condições de voltar para o trabalho de rua.

No Brasil, a legislação previdenciária prevê a reabilitação profissional que deve constar de uma avaliação do potencial para o trabalho; orientações e acompanhamento para o reingresso no mercado de trabalho de indivíduos parcialmente incapacitados para o trabalho. Para os trabalhadores celetistas, o Instituto Nacional do Seguro Social-INSS mantém um programa de reabilitação profissional (BRASIL, 1999).

No caso dos servidores públicos, seus regimentos preveem a readaptação profissional, que destina ao servidor cargos de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade, que deve ser verificada em inspeção de uma Junta Médica.

Segundo Brito e colaboradores (2011c), a “readaptação” profissional é um recurso administrativo utilizado quando é constatada a impossibilidade de o trabalhador continuar realizando suas atividades, tratando-se de uma das formas encontradas para encaminhar o adoecimento dos trabalhadores. Eles retornam ao mesmo trabalho com recomendações da Perícia Médica para realizar “serviços leves”, o que evita o afastamento do trabalho mas, de forma geral, o que apontam as pesquisas é que os trabalhadores retornam ao trabalho realizando muitas vezes as mesmas atividades (NUNES, 2000; BRITO et al., 2001a; MACAIA, 2013; MACAIA; FISCHER, 2015)

Nessa perspectiva, na situação de sofrimento e de adoecimento das trabalhadoras que participaram da pesquisa, acontece algo peculiar. Elas estavam em afastamento por licença médica (alguns longos, de quase um ano), não tiveram acesso a serviços de reabilitação, por parte do INSS e retornaram à empresa para as atividades de garis. Como ainda apresentavam problemas de saúde, foram transferidas para a escola, que era

considerada pela empresa um local de trabalho com atividades mais leves que as realizadas na rua, o que significava, portanto, que já chegavam adoecidas na escola!

No início de nosso contato de pesquisa, quando conversávamos sobre tal situação, elas corroboravam com esta visão de considerar o trabalho na escola como leve. Ao fazerem comparação entre o trabalho nas ruas e o realizado na escola, o primeiro era sempre apontado como muito mais penoso e causador de suas doenças. Assim, estar na escola era percebido como algo bom:

Na rua é muito difícil, é o barulho dos carros, é o risco de acidente, é o sol quente, a gente anda muito. Muitos anos de trabalho me deixaram cheia de doenças, aí fui transferida pra cá que é mais tranquilo. (auxiliar de serviços gerais 2, conversa)

Mas, passado o tempo de inserção profissional na escola, essa perspectiva já não se fez presente. Nas conversas e durante a aplicação do QSATS com as trabalhadoras, cerca de um ano depois do diálogo acima, as respostas foram diferentes sobre esta mesma temática. O trabalho da rua continuava a ser visto por elas como muito penoso, mas trabalhar na escola também era percebido como desgastante. Quando retomamos esta discussão no Encontro Sobre o Trabalho (EST) com o coletivo ampliado de trabalhadoras da escola, esta visão foi corroborada por todo o grupo:

O trabalho da escola também adocece as pessoas [...] E aqui em Niterói, essas pessoas já vêm adoecidas. (professora 7, EST com coletivo ampliado)

Outro aspecto que se refere a estas trabalhadoras nos remete a uma forma insegura de inserção na escola e na própria rede de educação de Niterói. A FME e a CLIN são duas instituições de natureza jurídica, vinculadas à prefeitura de Niterói (uma fundação pública e a uma sociedade de economia mista). Na prática, as relações estabelecidas entre estas se assemelham às características de qualquer processo de terceirização do trabalho: “Aqui é assim, a diretora que manda, mas quem paga é a empresa, aí complica!” (auxiliar de serviços gerais 2, conversa).

Todo processo de contratação de trabalhadores por empresa interposta é considerado como terceirização. O que significa que o trabalho é realizado para uma empresa, mas contratado por outra. O fato de a terceirização se dar através de uma empresa privada ou uma empresa estatal, ou até mesmo de uma fundação pública de direito privado,

não altera o cerne da sua caracterização (MARCELINO, 2012).

A terceirização teve sua origem na administração com o regime de acumulação de capital pós-fordista, cujo propósito assumido era o de melhorar a produtividade das empresas. A ideia era a de repassar a terceiros as atividades periféricas de uma dada empresa e, teoricamente, privilegiar as atividades inerentes ao seu objeto social, racionalizando as operações (FONSECA, 2018).

Pelo enfoque empresarial, justifica-se a terceirização na diminuição dos custos, além da alegada maior eficiência e melhoria da qualidade do produto ou do serviço ofertado. Druck (2018) enfatiza que atualmente a terceirização é um fenômeno mundial, presente na maioria dos espaços de trabalho, seja indústria, comércio ou serviços. Visto nos setores público e privado ou em áreas urbanas e rurais, se dá em diferentes modalidades e formas de regulação e legislação.

A problemática da terceirização e suas repercussões nos trabalhadores vêm sendo discutida por vários pesquisadores e pesquisadoras nos últimos anos (MARCELINO, 2012; ARAÚJO JÚNIOR, 2014; DRUCK; FILGUEIRAS, 2014; ANTUNES; DRUCK, 2015; DRUCK, 2016; FONSECA, 2018). Os estudos apontam que as condições de trabalho dos terceirizados são marcadas por desigualdades: menores salários, menor tempo de emprego, maiores jornadas, maior rotatividade, formas de discriminação nos locais de trabalho e maiores índices de acidentalidade e de adoecimentos ocasionados pela ocupação.

Com a terceirização, vemos que os trabalhadores estão perdendo a sua vinculação jurídica com as empresas, no caso do setor privado, e, na esfera pública, a possibilidade de serem servidores por concurso público. Os efeitos negativos vão, assim, desde a perda de direitos até o sentimento de subvalorização dos terceirizados em relação aos contratados efetivos. Outro ponto relevante é a perda do referencial do trabalhador do seu local de trabalho, pois ele não é vinculado àquela instituição onde desenvolve suas atividades de trabalho, mas sim a outra empresa.

Além disso, a terceirização tende a não propiciar segurança devido, por exemplo, à alta rotatividade da mão de obra, contribuindo para gerar reações individualistas nas relações de trabalho. Viana (2012) nos fala que a terceirização é usada como artifício de controle, pois ela divide já não apenas o trabalho, mas a classe que trabalha, trazendo o medo ao chão da fábrica e um novo trabalhador – mais dócil e solitário, e ao mesmo tempo sempre móvel e ansioso.

Conforme sinalizam diversos autores, o processo de terceirização é utilizado nos serviços públicos de ensino, principalmente nos setores da alimentação, na limpeza e

vigilância das escolas (AZEVEDO, 2015; ALMEIDA; CAMARGO, 2013; VILELA; SOUZA, 2017). Enquanto empregados de empresas, esses trabalhadores estão submetidos a condições diferenciadas de trabalho em termos de salário, de horário, de direitos trabalhistas, enfim, das condições de exercício da profissão. Essas formas diferenciadas de vínculos trabalhistas geram condições muitas vezes precárias de trabalho e relações conflituosas entre os trabalhadores.

Segundo Vilela e Souza (2017), no serviço de limpeza no campo da educação, a terceirização pode ser entendida como um verdadeiro estigma, pois pode ser reconhecida como uma vivência social excludente. Ao se considerar as atividades de limpeza como atividade meio está se as reduzindo apenas ao mecânico, tomando-as apenas em sua dimensão instrumental de racionalidade técnica e que pode ser idêntica em qualquer lugar para produzir “ambientes limpos”.

Werle (2005) nos fala que tais práticas nas escolas implicam em uma segmentação entre os que trabalham nesses estabelecimentos; provocam um “desenraizamento” dos funcionários com relação à instituição e suas propostas; impedem vínculos de conhecimento e colaboração dos trabalhadores; contribuem para a fragmentação do trabalho e para a alienação do trabalhador, uma vez que se consideram as atividades de limpeza isoladas das demais atividades desenvolvidas na escola. Este aspecto pode ser revelado em uma conversa com uma trabalhadora sobre sua participação no processo educativo da escola:

Eu não, eu sou gari. No meu contracheque tá o quê? Não é gari, então, sou gari! (auxiliar de serviços gerais 2, conversa)

Cabe dizer que, anteriormente, no início de funcionamento da escola, as auxiliares de serviços gerais utilizavam os uniformes da CLIN e, somente há cerca de dois anos, isso não mais acontece. Como todas as demais trabalhadoras da escola, não precisam mais utilizar uniformes.

As trabalhadoras relataram que têm muito tempo de trabalho na empresa, demonstrando segurança em relação ao seu emprego, sem medo de perdê-lo: “a CLIN dificilmente manda a pessoa embora. Eu tenho 19 anos de empresa” (auxiliar de serviços gerais1, QSATS).

Porém, quando mudamos o foco para a questão de pertencimento dessas trabalhadoras à escola, apresentaram uma perspectiva muito diferente. Havia um receio por parte das trabalhadoras de sair do trabalho na escola e ter que retornar à rua. No período da

pesquisa, acompanhamos várias mudanças de trabalhadoras deste segmento (assim como de professoras e cozinheiras escolares), bem como a diminuição do quadro de auxiliares de serviços gerais da escola (duas trabalhadoras foram encaminhadas à FME e de acordo com informações estavam em outra escola).

Ao conversarmos com uma das trabalhadoras sobre alguns aspectos de seu trabalho, ela fazia uma relação entre as atividades que realizava e suas dores e acreditava ser difícil mudar suas condições de trabalho, considerava que por ser da empresa terceirizada ficava mais complicado ainda buscar mudanças na escola, pois não era servidora da FME e acabava se submetendo a muito do que lhe pediam.

[...] Nem falo nada [...] Concordar a gente concorda, mas o que eu posso falar... Nada [...] o que você quer que eu diga? Que no momento eu preferia voltar a trabalhar na rua por que aqui está muito difícil? Não dá pra falar isso. A gente fica calada, melhor ficar calada [...] porque se fala arruma problema. Se é arrumar problema falar, prefiro ficar quieta pra não dar ruim (auxiliar de serviços gerais 3, EST com auxiliares).

Na situação descrita acima, sinalizamos para a existência de dois constrangimentos – a rigidez organizacional e a insegurança no trabalho (usada como forma de coerção) que podem conduzir a um sofrimento patológico do trabalho. Para Dejours (2008c), a imposição de uma rígida organização do trabalho representa um empecilho à autonomia do trabalhador, reduz a sua possibilidade de expressão causando prejuízo à dinâmica da inteligência prática no trabalho. Tal rigidez também causa danos à dinâmica do reconhecimento, porque os arranjos, que contribuem para o aperfeiçoamento do trabalho, passam a ser mantidos no privado.

## 6.2 – AS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO

As auxiliares de serviços gerais da escola cumpriam uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, divididas entre as quatro trabalhadoras da seguinte forma: três iniciavam a jornada às sete horas da manhã e saíam às três e uma começava às nove ficando até às cinco horas na escola.

Entretanto, trabalhavam além do horário previsto em alguns sábados letivos ou quando havia eventos na escola, embora essas horas extras não fossem contadas e/ou remuneradas. Elas não possuíam pausa determinada para almoço, comiam quando era possível (conforme definido pelas cozinheiras escolares), havia um acordo com a direção

para que a hora fosse computada ao final do turno de trabalho e a saída assim era antecipada em uma hora<sup>27</sup>.

Quanto às instalações disponíveis na escola, as trabalhadoras nos relataram que não havia tanque para lavar os panos e baldes usados por elas na limpeza da escola, precisavam ser lavados nos baldes. Também não existiam banheiros, vestiários ou armário destinados ao uso destas trabalhadoras, por isso, algumas nos disseram usar o banheiro das crianças: “às vezes é possível usar o da cozinha, mas nunca o da sala dos professores” (auxiliar de serviços gerais 1, conversa).

Fotografia 1



Fonte: própria (2017)

Conforme ilustrado na imagem acima, era nesse corredor ao fundo da escola que costumavam fazer suas refeições, em duas cadeiras que ficavam ao lado dos botijões de gás da cozinha. Foi possível vê-las almoçando neste lugar em um dia de calor, cobertas por um pedaço de papelão. Em curtos momentos de pausa elas permaneciam nas áreas externas da escola (frequentemente próximo ao zelador)<sup>28</sup> e quando chovia ficavam pelos

---

<sup>27</sup> Em visita ao campo no início de 2018, as trabalhadoras nos informaram diversas mudanças: o horário era agora dividido com duas trabalhadoras assumindo a jornada às sete horas e outras duas às nove, também foi mudada a rotina do almoço: elas passaram a fazer intervalo de uma hora para almoçar e cumpriam a jornada de nove horas completa, não havendo antecipação da saída. Todas as mudanças foram feitas sem a participação das trabalhadoras.



corredores ou pátio: “não tem espaço pra ficar, pra descanso, estamos expostas sempre” (auxiliar de serviços gerais 3, EST com auxiliares).

A disponibilidade de materiais adequados ao trabalho sempre foi uma solicitação que constava nos relatórios produzidos pela equipe de pesquisa em conjunto com as trabalhadoras. Outra solicitação era a compra de vassouras grandes para varrer espaços extensos e não mais as pequenas, de uso residencial. Relataram que pela inadequação das vassouras (pequenas para varrer grandes espaços) precisavam fazer mais movimentos ao varrer e tinham maiores cuidados com as vassouras para que seu uso fosse mais eficiente. Havia um jeito diferente de limpar a vassoura após o uso para que não amassasse a piaçava e ela durava mais e ficava sempre uniforme, com estiletes.

Assim, as vassouras eram inadequadas, o carrinho de lixo que usavam estava quebrado - quando cheio as rodas eram ruins e não mais rodavam. O trâmite para ser entregue um novo era a escola fazer uma solicitação à FME, que precisaria encaminhar um pedido à empresa terceirizada, a CLIN. Elas nos disseram que haviam feito o pedido desde o final do ano de 2016 e a direção encaminhou à FME no início de 2017. Até o final do ano, nenhum carrinho novo apareceu.

As trabalhadoras não possuíam a chave do almoxarifado onde se estocavam os produtos, o que fazia com que dependessem de outros ou da autorização da direção para acessá-los. Caso a autorização não ocorresse, elas lançavam mão de renormatizações para darem conta da atividade frente a esta variabilidade (GUÉRIN et al., 2001), já que o serviço poderia não ser feito ou ser feito de forma inadequada. Deixar de fazê-lo seria pior, mas fazê-lo de forma precária também era visto como inadequado e fator de desgaste para as trabalhadoras. Identificamos um debate de normas em meio aos valores de estética e qualidade do trabalho que realizavam (SCHWARTZ, 2014).

### **6.2.1 - O que pode ser antecipado – registro um**

Ao buscarmos as normas antecedentes do trabalho de auxiliares de serviços gerais, foi possível encontrar as atribuições do cargo descritas na carta regimento da FME.

---

<sup>28</sup> Havia na entrada da escola um banco onde, ao chegar, normalmente encontrávamos com uma das trabalhadoras, ao lado da cadeira do zelador. Como uma rotina de entrada no campo, ali era nosso primeiro local de parada e início das conversas, era possível perceber importância deste local, coletivo, para este grupo de trabalhadoras. Esse banco foi retirado no segundo semestre de 2017, segundo relatos, por conta da constância de parada dos pais de alunos que acabavam extrapolando o horário de saída dos filhos ali sentados a conversar.

(I) limpar, arrumar as dependências e instalações das unidades de educação, para mantê-las em condições de “asseio requeridas”; (II) recolher o lixo da unidade de educação em que serve [...] (III) percorrer as dependências das unidades de educação, abrindo e fechando janelas, portas e portões, bem como ligando e desligando pontos de iluminação, máquinas e aparelhos elétricos; (IV) verificar a existência de material de limpeza [...] comunicando ao supervisor imediato a necessidade de reposição, quando for o caso; (V) manter organizado o material sob sua guarda; (VI) realizar, eventualmente, serviços externos para atender às necessidades da unidade de educação; (VII) comunicar ao supervisor imediato qualquer irregularidade verificada, bem como a necessidade de consertos e reparos nas dependências, móveis e utensílios que lhe cabe manter limpos e organizados; (VIII) zelar pela manutenção e conservação das áreas ao ar livre [...] (IX) **executar outras atribuições afins do cargo.** (NITEROI, 2015, p. 13, grifo nosso)

Ressaltamos que as trabalhadoras não conheciam as prescrições elencadas acima. Via de regra, somos apresentados às prescrições regimentares quando realizamos processos de seleção, concursos. As trabalhadoras em questão foram selecionadas para trabalhar não na escola, mas na empresa terceirizada, como garis da CLIN e suas atividades foram antecipadas por normas diferentes por vários anos.

E não houve nenhum treinamento ou orientação por parte da empresa empregadora para o trabalho de limpeza em escolas.

Eles colocam a gente aqui dizendo que o trabalho vai ser tranquilo, que vai ser só passar uma vassourinha e um pano nas mesas, chega aqui, e não é bem isso. (auxiliar de serviços gerais 1, conversa)

Não encontramos nenhum material escrito acerca das tarefas das auxiliares de serviços gerais na escola. A definição e distribuição inicial de tarefas eram feitas pela direção da escola, de forma genérica e, para realização das atividades, as trabalhadoras se articulam de forma a organizar seu cotidiano. Nestas normas antecedentes, vemos uma circulação de saberes cristalizados pelo coletivo, muito do que aprenderam na limpeza das ruas e as experiências que as trabalhadoras repassam do que conhecem acerca das infidelidades do meio e suas variabilidades, o que já tem história (ATHAYDE, 2014). Apesar de sabermos que nem todas as variabilidades podem ser antecipadas, apontamos que a troca de experiências entre elas era conduzida de uma maneira muito próxima da atividade.

Outros aspectos irão configurar-se enquanto normas antecedentes do trabalho de auxiliares de serviços gerais. As crianças da escola configuraram antecipações ao trabalho de todas as trabalhadoras da escola. Para auxiliares de serviços gerais, foi possível observá-

las nas demandas que as crianças apresentavam (como também no caso de professoras e cozinheiras), mas principalmente por suas características e perfil etário (são crianças pequenas, de seis até doze anos em média e algumas com deficiência) que refletiam, por exemplo, no uso dos banheiros e exigia organizar o trabalho de forma que fosse feita uma limpeza sempre frequente dos mesmos.

A educação integral presente na escola, que funciona o dia todo, exigia que diversas atividades fossem organizadas levando-se em consideração o horário de refeição das turmas, ou combinando-se com as professoras regentes. Também o tempo espacializado (ZARIFIAN, 2002) era muito presente, já que diversas de suas atividades precisavam ser feitas em um tempo bastante cronometrado. Por fim, destacamos as relações sociais de gênero e a divisão social do trabalho que irão também estabelecer normas antecedentes visto que o trabalho realizado por auxiliares de serviços gerais é socialmente marcado pela invisibilidade e desvalorização, já que são atividades consideradas manuais, domésticas (NUNES, 2000; BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2011c).

### 6.3 - AS ATIVIDADES DE TRABALHO E SUAS COMPLEXIDADES – REGISTRO DOIS

Nesta escola, foi possível evidenciar uma multiplicidade de dimensões no trabalho das auxiliares de serviços gerais que muitas vezes poderiam parecer inexistentes se considerarmos apenas o enfoque restrito do prescrito e das normas antecedentes. Por exemplo, era uma destas trabalhadoras a primeira pessoa a chegar à escola. Por não conseguir chegar no horário exato de sua entrada (por conta da distância de sua moradia) preferia, como estratégia de regulação do tempo, chegar mais cedo e abrir a porta da escola: “ou eu chego cedo ou tarde, não dá pra chegar na hora. Daí sou a primeira a chegar aqui na escola” (auxiliar de serviços gerais 2, conversa).

Suas duas colegas chegavam mais tarde. Para iniciarem a rotina de trabalho, elas se dirigiam para a parte dos fundos da escola e pegavam os materiais para limpeza, isto é, os panos de chão, baldes e vassouras. Em seguida, iniciavam a limpeza e a organização primeiramente de três salas de aula. Nesse período, chegava a outra auxiliar de serviços gerais. Depois varriam o pátio, arrumavam outras salas, limpavam os aparelhos de ar condicionado, tratavam de manter os banheiros limpos, varriam a área externa e, ao final do dia, lavavam os banheiros.

A limpeza das salas, no início da jornada, era o momento mais crítico, pois

precisavam deixar as salas prontas para a entrada das crianças às oito horas. Para dar conta dessa meta, era preciso intensificar o ritmo do trabalho:

Três salas pra cada das 07 às 08 é uma correria. Depois tem o pátio, secamos o chão, tirar o lixo. (auxiliar de serviços gerais 3, QSATS)

As salas são muito bagunçadas, é preciso estarem prontas para a aula. É o momento de maior correria. (auxiliar de serviços gerais. 4, QSATS)

O motivo da correria era que no horário da saída, à tarde, não era possível arrumar as salas para o outro dia. Elas precisavam acelerar o ritmo no início da jornada para dar conta dessa atividade quando chegavam à escola. Uma queixa presente nas falas foi a de que as professoras poderiam conversar com seus alunos para que deixassem as salas mais organizadas na saída, as carteiras recolocadas no lugar, lixo recolhido. Mas as salas estavam sempre muito bagunçadas.

Essa discussão foi retomada no dia do Encontro Sobre o Trabalho (EST) com o coletivo ampliado de trabalhadoras da escola. Um diálogo se estabeleceu entre uma das auxiliares e professoras, mediado pela pesquisadora, falando-se da importância dessa mudança na organização do trabalho como parceria para o trabalho, menor sobrecarga para as auxiliares e comprometimento das crianças com o espaço escolar. Uma das professoras afirmou a importância da cooperação:

O meu grupo eu peço pra deixar isso mais organizado e menos pesado pras tias da limpeza. (professora, EST com o coletivo ampliado)

Outra se justificou, salientando que em determinadas situações da escola era difícil fazer isso:

Essa situação é diferente, quando é o horário da merenda para a saída [...] às vezes a gente não consegue, o tempo é tão curto, tão enrolado, que acabo encerrando em cima da hora e a gente não consegue colocar as crianças pra ajeitarem a sala antes de sair. Isso acontece às vezes. (professora, EST com o coletivo ampliado)

De forma geral, a limpeza diária das salas incluía: varrer o chão, jogar o lixo fora e lavar as lixeiras, limpar as carteiras (média de 30 por sala de aula) e a mesa da professora. Quando havia muitos rabiscos e sujeiras de grafite, precisavam passar um produto para efetuar a limpeza e esfregar em movimentos circulares com bastante força.

Porém, existiam outras variabilidades na limpeza das salas. O laboratório de ciências, com suas grandes mesas redondas e que normalmente estavam bastante sujas,

demandavam grande esforço. Para limpar a sala de leitura e o laboratório de informática com seus equipamentos, exigia-se maior tempo e concentração.

A limpeza das janelas, cortina e ar condicionado das salas de aula não era diária, assim como a limpeza de prateleiras e livros, que normalmente eram feitas uma vez por semana ou caso fosse necessário (elas avaliavam esta frequência). Eram atividades que frequentemente precisavam ser realizadas com as crianças em sala, nos momentos de aula. Como se trata de uma escola de ensino integral, os lugares estavam sempre ocupados.

Na observação do trabalho, vimos uma trabalhadora entrar na sala, com as crianças em aula e iniciar esta limpeza. Como os armários estavam distribuídos ao longo de uma parede, ela retirou os livros, colocando-os ao lado, no chão e, com auxílio de um rodo, foi passando pano na área interna do armário. Sua presença não causou estranheza à dinâmica da aula. Interessante um episódio observado: a professora estava organizando seu material, na mesa, e as crianças começaram a fazer bagunça, conversando e querendo se levantar, quando a auxiliar se virou e chamou a atenção das crianças, que a atenderam, voltando a fazer suas tarefas escolares. Nesta situação, observamos a dimensão coletiva do trabalho (ATHAYDE, 1996; SCHWARTZ, 2010b), tema que será aprofundado no capítulo oito desta tese.

Como a todo o momento as salas estavam ocupadas, as trabalhadoras precisavam ficar atentas e aproveitar as brechas para limpeza, como a aula de educação física, hora livre de pátio, almoço das crianças. Foi possível acompanhar a limpeza do laboratório de ciências no intervalo de almoço de uma turma. A trabalhadora tinha meia hora para limpar o chão, mesas e organizar o ambiente. As mochilas e pertences das crianças estavam em sala. Para a limpeza das mesas foi preciso usar saponáceo e esponja, esfregando sua superfície (eram mesas grandes, de quatro cadeiras, tampo redondo) com evidente força, em uma postura bastante curvada e em um ritmo bastante acelerado.

A limpeza dos outros ambientes era feita ao longo do dia. Normalmente uma delas limpava áreas específicas da escola (como, por exemplo, a área administrativa além da sala dos professores e da secretaria), incluindo varrer e passar pano no chão, limpar móveis, tirar o lixo, lavar lixeiras, limpar o banheiro. Na área administrativa havia uma pequena copa com pia, xícaras, garrafa de café, bebedouro, que também eram limpos. No ano de 2017, o refeitório passou a ser limpo pelas cozinheiras escolares, não mais pelas auxiliares de serviços gerais.

A lavagem dos banheiros das crianças era feita ao final do turno para que pudesse estar em condições de uso no dia posterior, uma antecipação do tempo relacionado à

inteligência prática dessas trabalhadoras (SCHWARTZ, 2015a). Mas, constante ao longo do dia era realizada sua limpeza (dar descarga, secar e desinfetar vasos e chão, retirar o lixo). Na lavagem, jogavam água nos vasos com o balde, passavam a vassourinha, limpavam as pias com esponja e sabão e depois jogavam água, por último limpavam e secavam o chão com o rodo. Os outros três banheiros da escola eram limpos no transcorrer do dia. Nesta atividade, estavam constantemente conversando com as crianças para o uso adequado do banheiro, para que não o sujasse, nem urinassem no chão.

A varredura de toda a área externa da escola, normalmente em dupla, era feita diariamente. Precisavam varrer desde o primeiro portão de entrada, na rua, área de acesso interno, portão de entrada da escola, áreas de circulação, pátio e quadra. O pátio era lavado uma vez por semana, normalmente às segundas-feiras quando estava muito sujo. Em sábados e dias de festa ele era lavado normalmente antes e depois do evento.

No recolhimento do lixo mais pesado (principalmente o produzido no refeitório e cozinha), elas contavam com a colaboração de um dos zeladores da escola que recolhia o lixo nos carrinhos e o levava para a parte da frente da escola. Ao final do dia também era ele que levava o carrinho para a área externa da escola e auxiliava na limpeza dos dois carrinhos de lixo. Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes (ECRP) que se estabelecem entre as trabalhadoras da escola de forma frequente (SCHWARTZ; SCHERER; PIRES, 2009).

Apontamos que as auxiliares de serviços gerais têm no seu trabalho uma dimensão de preservação, manutenção, estética, segurança do ambiente escolar. Com os alunos, estabelecem uma relação de cuidado, proteção e educação. E, no coletivo de trabalhadoras, ao estabelecer ECRP's, com docentes, para horas de almoço e saídas ao banheiro; com os zeladores, quando elas precisam de apoio para carregar o lixo ou quando ele precisa de ajuda para olhar a portaria. Aspectos fundamentais do trabalho na escola, afirmadores de vida e saúde, que por sua relevância serão aprofundados em um capítulo específico desta tese.

#### 6.4 – AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS

A relação entre as auxiliares de serviços gerais era amigável, porém, percebíamos diferenças entre elas e queixas da relação em equipe. Uma trabalhadora nos falou da importância de um trabalho em equipe, o que ela avaliava não existir. Foi possível evidenciar que a maioria dos conflitos ocorria por conta da divisão de tarefas, expresso

pelo depoimento de uma delas:

Aqui cada funcionário fica responsável por uma parte, eu faço a minha parte. O problema é quando querem que eu faça a parte de quem não fez. O trabalho é bom, o problema são as outras funcionárias. (auxiliar de serviços gerais 5, conversa)

A relação com os professores era cordial, as professoras as chamavam de “tias”, e elas tinham mais contado com determinadas professoras, não com todas. Os problemas que percebemos sinalizavam para uma falha de comunicação na hora do entrar na sala para a limpeza, para saber se estaria liberada ou não. Pela característica da escola, de ensino integral, a dinâmica de limpeza permeava a sala ocupada e era necessária uma relação cooperativa para todo o trabalho acontecer. Quando as trabalhadoras, professoras e auxiliares, não estabeleciam essa cooperação para determinadas situações, como a limpeza de salas no transcorrer do dia, esses conflitos ocorriam. Na fonte da eficácia do trabalho encontram-se os coletivos de trabalho de contornos variados (SCHWARTZ, 2010b).

Segundo as auxiliares de serviços gerais, elas estabeleceram uma relação de respeito com a direção, mas em distanciamento. A direção estipulava as tarefas e havia uma grande cobrança para a sua realização. Assim, a maneira de se expressar, de dar ordens, por vezes muito incisivas, ou não claramente explicadas, demonstrava a fragilidade desta relação.

Com as cozinheiras escolares, havia uma relação por vezes conflituosa, fundamentalmente em função da limpeza do refeitório, antes de incumbência das auxiliares e, a partir de 2017, ficando a cargo das cozinheiras. Quando apenas uma auxiliar realizava a atividade no fim do dia, segundo ela, era um momento muito desgastante, sendo solicitado por estas uma troca. A atividade passou a ser realizada por uma das cozinheiras ao fim do expediente de trabalho. Mas, esta mudança não foi muito bem recebida por estas últimas e estabeleceu-se uma relação de atrito entre os dois grupos de trabalhadoras.

Nesta situação, apontamos para a importância de se estabelecer espaços de diálogo coletivo no trabalho, pois, a nosso ver, a condução adotada para o problema não estimulou possíveis construções de laços de cooperação. Para Dejours (2008e), a cooperação no trabalho é algo fundamental, mas não se pode decretá-la, é da ordem do trabalhar em comum. Para cooperar é preciso reinventar as regras do trabalho, compartilhar com os outros os diversos pontos de vista sobre o trabalho, discutir com os colegas e encontrar compromissos entre a opinião de uns e outros sobre o trabalho.

A relação que as trabalhadoras estabeleciam com os zeladores da escola era de

bastante proximidade, todavia, com um dos zeladores era uma relação de amizade, segundo elas. Diversas ECRP que evidenciamos ao longo da pesquisa, tinham como referência a atividade de ambos os segmentos.

Como ficavam na área externa, as auxiliares colaboravam no acompanhamento dos alunos nesta parte da escola em cooperação ao trabalho da agente de coordenação de turno e coordenadoras, com quem tinham boa relação. Assim, pela proximidade, conheciam o nome da maioria dos alunos e elas estavam sempre estão a olhar as crianças e a se preocupar com elas. Porém, a agitação excessiva das crianças, e por vezes atitudes mais agressivas que presenciavam, deixavam-nas bastante desgastadas.

## 6.5 – QUANDO O TRABALHO REPRESENTA UM RISCO À SAÚDE

O trabalho das auxiliares conjuga um grande número de atividades simultâneas. Era exigente e intensivo. Existiam situações que demandam das trabalhadoras a realização de muitas tarefas em um curto tempo. Elas utilizavam muitos utensílios manuais (vassouras, rodos, pás, baldes, panos de chão) e produtos de limpeza diversos em contato direto. Reclamavam da qualidade do cloro que sendo ruim aumentava o esforço para que o banheiro ficasse realmente limpo, por exemplo, e ainda assim, agredia as mãos. A diluição do cloro era feita pelo zelador, que distribuía estes materiais para as trabalhadoras. Referiram exposição também a riscos biológicos, principalmente ao manipularem lixo dos banheiros e da cozinha.

O barulho intenso foi considerado uma constante na escola, sendo o “tempo livre” das turmas o momento mais crítico. Como muitas das atividades das auxiliares de serviços gerais eram realizadas no ambiente externo, o calor ficava demasiado no verão e fazia bastante frio no inverno, segundo elas: “frio intenso no inverno sempre dá. Chega a doer os ossos!” (auxiliar de serviços gerais 2, QSATS).

Havia também o risco de acidentes: uma trabalhadora nos contou que sofreu uma queda quando caiu da escada ao limpar o ar condicionado. Normalmente, quando tinham que limpar áreas altas das salas contavam com ajuda, mas, neste dia estava fazendo a atividade sem auxílio, pois não foi possível a liberação da colega no momento em que a tarefa precisava ser feita. Outra trabalhadora nos relatou que estava a recolher o lixo quando o carrinho bateu no seu joelho e desde então ela sente muitas dores.

Nas situações em que o piso da escola estava molhado, como em lavagem, ao passar de pano e em dias de chuva, as auxiliares nos relataram que sempre ficavam muito



preocupadas. Uma trabalhadora já havia caído na lavagem do refeitório. Elas ficavam nervosas quando passavam pano no corredor, por causa das crianças. O risco de queda no piso molhado está presente não só nas atividades das auxiliares de serviços gerais, mas para todos na escola, conforme apontado anteriormente.

Fizeram a escola toda branca, mas para limpar [...] a pia é branca e o chão não é antiderrapante. Eu fico o dia inteiro nesse piso, por que a gente se preocupa. A pia molha o tempo todo. Além de fazer o serviço, fica preocupado. (auxiliar de serviços gerais 5, EST com auxiliares)

O momento de escovação dos dentes pelas crianças, após almoço, por exemplo, era tenso. Demandava que elas estivessem sempre atentas, avaliando os riscos, prevendo problemas. A pia de duas cubas que ficava entre os banheiros das crianças não tinha borda e o seu uso molhava todo o entorno (foto). Elas tentam manter tudo seco, passando pano constantemente, evitando a possibilidade de queda das crianças. No ano de 2017, foi colocado um tapete grande, antiderrapante (que fizeram questão de nos mostrar). Isso melhorou, mas, segundo elas, o ideal era também colocar borda na pia, o que ajudaria a reter a água.

Fotografia 2



Fonte: Própria (2017)

O tempo chuvoso era destacado como um grande complicador para este problema. Falavam e indicavam as posições das calhas nos telhados (levantaram-se e nos levaram aos locais). A sua distribuição e o local de saída dos canos eram todos nas calçadas, nas varandas da escola. Uma trabalhadora avaliava que as pessoas da obra não eram

trabalhadores de escola e não sabiam como o espaço iria ser usado.

E quando chove? Isso aqui alaga que só. Construíram esta escola para o verão. Já perdemos a conta (*de quedas*) [...] a pessoa que construiu essa escola não tinha muita noção. É pedra nos canteiros, o piso. Eu já levei um tombo. (auxiliar de serviços gerais 5, EST das auxiliares)

O varrer favorecia constrangimentos posturais, e, segundo elas, o momento em que mais apareciam dores era quando varriam toda área externa e pátio. Uma delas nos relatou que seguia o ritmo da vassoura (referenciando-se à necessidade de o trabalhador seguir o ritmo da máquina em um item do QSATS). Para ela, sua máquina era a vassoura e, de tanto fazer o mesmo movimento repetitivo ao varrer, acabava internalizando-o.

Realizavam movimentos repetitivos que, por muitas vezes, precisavam combinar-se à aplicação de força. A limpeza das mesas escolares, por exemplo, exigia movimentos circulares constantes, com força, para que os rabiscos saíssem e, geralmente, implicava em posturas desfavoráveis. Limpavam várias mesas e cadeiras da escola ao longo do dia e esta era para elas uma tarefa muito penosa, devido aos movimentos e emprego de força para a limpeza de muitos mobiliários – salas de aula, laboratório:

[...] um verdadeiro inferno é varrer e limpar as mesas. Aquele movimento circular com os braços para limpar as mesas. (auxiliar de serviços gerais 5, QSATS)

A pressão do tempo acentuava o cansaço e a fadiga. O ritmo de trabalho era intenso e havia necessidade de fazerem várias tarefas ao mesmo tempo. O turno da manhã era considerado muito cansativo, a maior correria, pela necessidade de limpeza das três salas de aula logo no início do dia.

Quatro trabalhadoras apontaram os riscos de agressão verbal e física no contato com as crianças. Uma delas esclareceu que no início, quando começou a trabalhar na escola, isso ocorria mais, mas que as crianças mudaram de atitude após as conversas que tiveram com elas. É interessante registrar a partir desta estratégia de regulação do trabalho, que muitas vezes as trabalhadoras paravam o que estavam fazendo para dar atenção às crianças. Era um tempo devir, qualificado, de educação das crianças na atividade de trabalho das auxiliares de serviços gerais (ZARIFIAN, 2002).

## 6.6 – PROCESSOS DE ADOECIMENTO NO TRABALHO

As auxiliares de serviços gerais consideravam que muitos dos problemas de saúde que apresentam atualmente vêm do serviço que realizavam na rua, como garis, responsáveis pela limpeza urbana. Ressaltavam, porém, que esses problemas eram agravados com o trabalho na escola e faziam ressalvas: “mas a hipertensão eu ganhei aqui” (auxiliar de serviços gerais.1, EST com as auxiliares).

Conforme apontamos anteriormente, com o passar do tempo elas mudaram de percepção quanto ao trabalho realizado na escola e consideravam este também bastante desgastante.

Estamos ficando doentes. Há um excesso de cansaço aqui. (auxiliar de serviços gerais 5, conversa)

O trabalho que realizavam na rua envolvia muito esforço, como empurrar o dia todo o carrinho de lixo pesado, mas também riscos ligados ao ambiente urbano, como o tráfego dos veículos:

Eu me sinto mal, na escola dá sinal, mas é um problema de antes, o problema da coluna que apresento vem de um atropelamento na rua quando fazia limpeza. (auxiliar de serviços gerais 3, QSATS)

O ruído da escola repercutia no problema de audição de uma das auxiliares, havendo dias em que seu ouvido ficava constantemente com zumbido. Os sintomas presentes em unanimidade eram dores de cabeça e na coluna, problemas musculares e de articulações. Além disso, a maioria sentia dores no estômago, má digestão, adormecimento e formigamento de mãos e braços; desânimo, irritabilidade e fadiga geral. Problemas de visão, audição, cardíacos e circulatórios foram também registrados.

Sem exceção, todas tinham um diagnóstico de adoecimento: hipertensão, hérnia de disco, síndrome do túnel do carpo, diabetes e nódulo de mama (em acompanhamento). Sequelas de doenças no trabalho estavam presentes: hérnias lombares e cervicais, bursite, artrite, condromalácia bilateral, estiramento de tendão, a maioria, doenças ortoarticulares.

Duas delas estavam em terapia com acupuntura e fisioterapia por intermédio do plano de saúde subsidiado pela empresa. Tomavam medicação específica para os problemas de saúde, como losartana para hipertensão e a metformida e insulina para a diabetes. Uma trabalhadora que sofre de insônia e relatou dormir apenas de 3 a 4 horas por noite, às vezes fazia uso de medicação para dormir.

Destacamos que todas referiram precisar tomar medicação para dores quando chegavam em casa, frequentemente. De fato, a dor crônica afeta o cotidiano das trabalhadoras e uma das formas mais usuais de aliviá-la é fazendo uso de medicamentos: “pra trabalhar... só a poder de remédio” (auxiliar de serviços gerais 2, QSATS).

As ausências para cuidarem da saúde eram liberadas pela direção. Era preciso comprovação, mas sem necessidade de uma solicitação formal à CLIN. Tudo era acordado na escola. Foi interessante que, no momento de uso do QSATS, a trabalhadora dialogou consigo mesma, refletindo sobre a palavra ‘facilidade’ presente em um dos itens do instrumento. Ela, então, nos falou da necessidade de solicitar este pedido com antecedência (uma semana antes pelo menos), adiantar as suas tarefas e conversar com o grupo de auxiliares para cobrir sua ausência, caso lhe procurassem na escola. Mas acrescentou que, mesmo tendo feito tudo isso antes de sua saída para médico ou fisioterapia (pois são esses os motivos mais frequentes), caso ocorresse algum contratempo, acabava ficando na escola e perdendo a consulta: “a gente até sai... mas não é fácil não” (auxiliar de serviços gerais 2, QSATS).

Quando perguntadas se já haviam tido acidentes de trabalho ou doença típica, todas tinham um relato a fazer. Elas dividiam estes relatos entre o tempo em que eram garis e o que atuavam como auxiliares na escola. O acidente ou doença mais grave que as conduziram ao afastamento da atividade de gari é sempre destacado. Mas elas relatam que já haviam caído em vários desníveis da escola, ao lavar alguns lugares como corredores e pátio. O carrinho bateu no joelho de uma delas no fim de 2017, deixando sequelas que estão sendo tratadas com fisioterapia e remédios. De forma geral, nenhum deles conduziu a uma comunicação de acidente de trabalho (CAT) e, quando afastadas, foram por poucos dias.

No que concerne à segurança no trabalho, relataram que eram pouco informadas sobre os riscos a que estavam expostas. Registraram que dispunham de equipamento de proteção individual (EPI) - para elas, os calçados de proteção e luvas -, porém, tiveram que comprar os calçados e explicaram: “o calçado de proteção é nosso” (auxiliar de serviços gerais 1, QSATS).

Entretanto, durante as observações realizadas, não as vimos usando EPI e também constatamos que os equipamentos de proteção coletiva (EPC) eram inexistentes na escola. Elas consideravam que os equipamentos de proteção eram pouco importantes, embora salientassem que o momento de lavagem do banheiro era a situação em que mais precisavam deles. Uma trabalhadora conversou conosco sobre o papel do técnico de

segurança do trabalho da empresa (teve contato com ele quando era gari), dizendo que este nunca esteve na escola.

No que diz respeito aos cuidados à saúde e doenças, a maioria relatou terem atenção com a alimentação, sendo que duas delas faziam referência à comida da escola, pois almoçavam lá, já que a consideravam de boa qualidade. Faziam exames periódicos e tratamento regular pelo plano subsidiado pela empresa.

## 6.7 - AÇÕES AFIRMADORAS DE SAÚDE E VIDA NO TRABALHO

Para Dejours (2000), as defesas contra o sofrimento são modos de agir específicos adotados pelos trabalhadores para fazer frente às organizações do trabalho. Individuais ou coletivas, elas ajudam os trabalhadores a resistirem psiquicamente às agressões que lhes são impostas pelo contexto de trabalho.

Ao serem convocadas a pensar sobre as estratégias que adotavam para evitar que a saúde fosse afetada pelo trabalho, as trabalhadoras pontuaram diferentes ações, algumas delas relacionadas à economia do corpo, como uma das trabalhadoras nos explicou que, ao varrer, costuma fazer “alongamentos do corpo com a vassoura quando trabalha”, parava um pouco de varrer e esticava braços e pernas por alguns instantes, fazendo isso algumas vezes ao dia. Outra procurava sempre dividir os pesos quando carregavam coisas pesadas, como sacos de lixo e baldes de água. Assim, tivemos também apontadas por elas: o uso de luvas; evitar carregar pesos; ter atenção ao andar para não cair na escola; manter os materiais de limpeza bem fechados e organizados para diminuir menor exposição.

Frente aos constrangimentos posturais da atividade de varrer, elas colocavam um cano de PVC no cabo de vassouras e rodos para aumentar o tamanho e não precisarem curvar tanto o corpo e sobrecarregar a coluna ao varrer. No momento em que faziam essa adequação, notamos o envolvimento de três auxiliares e um zelador para o encaixe dos canos nos cabos das vassouras e rodos e outra para observar se as crianças se aproximavam, pois lidavam com fogo. Por fim, uma auxiliar ia revisando o cabo de diversas vassouras para avaliar a necessidade de troca ou ajuste dos canos. Segundo elas, esta estratégia foi trazida para a escola a partir da experiência com o trabalho de limpeza realizado nas ruas. É prática frequente em profissionais de limpeza, evidenciada em outras pesquisas com trabalhadoras de limpeza em escolas (SILVA; MELO; VASCONCELOS, 2014).

A atividade de varrer o pátio, conforme já mencionamos, era prolongada e

cansativa. Para as trabalhadoras, precisava ser permeada por paradas e conversas, entre elas ou com as crianças, o diálogo restabelecia as forças para continuar o trabalho. Não era “bom” ser feita de forma contínua, pois segundo ela “o corpo não aguenta e fica muito mais cansativo fazer correndo” (auxiliares de serviços gerais 2, conversa).

Uma trabalhadora nos esclareceu que as crianças faziam muito barulho na escola, mas que isso não lhe incomodava. Nesses momentos, ela procurava se afastar dos locais onde estavam concentradas em alvoroço, mesmo que fosse necessário parar o que estivesse fazendo naquele momento e retornar depois. Constatamos que, após realizar suas tarefas, ela buscava ficar próxima à entrada da escola (muitas vezes era ela que nos atendia no portão), evitando circular no ambiente interno da escola: “Onde elas estão fazendo barulho eu saio, não fico perto não” (auxiliar de serviços gerais 4, QSATS).

Outra trabalhadora, com grande sensibilidade aos ruídos, relatou que nos momentos de barulho mais intenso ela ia cuidar da horta e dos recicláveis ao fundo da escola, este era o seu lugar de refúgio. Quando questionada sobre como cuidava de sua saúde, ela nos respondeu:

Eu procuro tratar da saúde, procurar médico, não deixar a coisa agravar. O que acontece na escola, fica aqui. Evito e ignoro quem me ofende, às vezes explodo, precisa também. Na escola me isolo um pouco. (auxiliar de serviços gerais 1 QSATS)

## **7 - TRABALHO E SAÚDE DOS ZELADORES E TRABALHADORAS VINCULADAS À ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR**

Neste capítulo apresentamos alguns aspectos relacionados ao trabalho desenvolvido por dois segmentos profissionais da escola: os zeladores escolares<sup>29</sup> e as trabalhadoras vinculadas à administração escolar. Conforme explicitado na introdução desta tese, em nossa busca bibliográfica evidenciamos poucos estudos sobre os profissionais não docentes da escola e para estes dois segmentos (zeladores e trabalhadoras vinculadas à administração) não encontramos nenhuma produção acadêmica. Assim, fizemos uma análise a partir de nosso campo, dialogando com os teóricos que embasam a tese, mas sem outras evidências de pesquisas empíricas.

Ressaltamos ainda que ao desenvolvermos a pesquisa de campo aconteceram diversas variabilidades no decorrer do período de acompanhamento dessas trabalhadoras, dentre elas destacamos a saída de duas trabalhadoras vinculadas à administração escolar no início de 2017 e as substituições dos zeladores escolares neste mesmo ano. Tais situações prejudicaram a pesquisa de campo e a produção de material para análise sobre suas características, como as realizadas em relação aos segmentos de trabalhadoras anteriormente apresentadas.

### **7.1- A RELAÇÃO TRABALHO E SAÚDE DOS ZELADORES ESCOLARES**

Quando iniciamos a pesquisa de campo existia apenas um zelador escolar e no início do ano de 2017 foi admitido na escola outro profissional para o cargo. Apresentamos a pesquisa e começamos um diálogo com ele, mas um mês depois o mesmo foi embora, retornando outro profissional somente em agosto de 2017.

Portanto, no segundo semestre, trabalhavam na escola dois zeladores escolares, um com 37 e o outro com 53 anos de idade. De acordo com Brito e Neves (2011) no trabalho da escola os homens geralmente assumem cargos considerados socialmente como os mais adequados para o sexo masculino, como os de vigia, porteiros. No caso da escola em questão todos os zeladores eram homens.

---

<sup>29</sup> O primeiro segmento é denominado pela carta regimento como “auxiliar de portaria” (NITERÓI, 2015), porém ao conhecermos estes trabalhadores e as atividades desenvolvidas adotamos a denominação de “zeladores escolares” que melhor condiz à realidade, seguinte conduta adotada com as cozinheiras escolares.

Um deles era graduado em economia, solteiro, morava com um filho adulto e com os pais idosos, que à época precisavam de apoio para necessidades diárias. Segundo ele, este fato o impedia de exercer qualquer outra atividade remunerada naquele momento.

O outro tinha ensino médio completo, era casado, morava com a companheira e não tinha filhos. Exercia outra atividade remunerada além da escola, trabalhava de vigia em um estabelecimento comercial, à noite, em dias alternados.

Ambos estavam na educação desde 2011, quando foram admitidos por concurso público para o cargo de “auxiliar de portaria”. Mas relataram que já exerceram cargos de: auxiliar administrativo em banco, trabalhador em estaleiro, contínuo de autopeças, motorista e auxiliar de estoque.

Um trabalhador estava na escola desde a inauguração em 2014 (quando trabalhava sozinho nas atividades de zelador, em horário ampliado e com maior salário). O outro chegou em agosto de 2017. Eles ganhavam em média dois salários mínimos mensais para razoavelmente conseguirem pagar as despesas que eram divididas em casa.

Segundo eles era possível conciliar facilmente o trabalho remunerado e o doméstico. Um dos zeladores gastava em média cinco horas semanais nas tarefas de casa porque precisava ajudar os seus pais. Estas questões nos remetem à divisão social do trabalho (HIRATA; KERGOAT, 2008), na qual as mulheres frequentemente precisam fazer outra jornada de trabalho, a doméstica, levando a uma maior carga de trabalho (questão social, cultural e historicamente construída).

Na escola não havia banheiros ou vestiários específicos para estes trabalhadores que referenciavam como local de trabalho duas cadeiras na entrada do portão secundário, visto que eles lá ficavam a maior parte da jornada. Para almoçarem um dos zeladores relatou que usava este mesmo, enquanto o outro usava o refeitório. Não havia hora definida de almoço para estes trabalhadores, o tempo era computado no fim do turno de trabalho, facilitando a saída mais cedo (tal como para cozinheiras e auxiliares de serviços gerais).

### **7.1.1 – As normas antecedentes do trabalho de zeladoria de uma escola**

De acordo com o prescrito, a carga horária desses trabalhadores era de 40 horas semanais. Na escola eles as cumpriam em turnos diferenciados: das 07h às 15h horas e das 10h às 18h. Após este horário a escola ficava fechada, não tendo a presença de vigias noturnos ou câmeras de segurança.

As atribuições para o cargo de “auxiliar de portaria” estão descritas na carta



regimento da FME:

**(I) Zelar pela guarda do patrimônio predial, material e da integridade física da comunidade escolar;** (II) Controlar, conforme orientação da direção, a entrada e a circulação de pessoas nas dependências da unidade escolar; (III) Prestar informações gerais relacionadas ao funcionamento da unidade escolar; (IV) Encaminhar à direção os materiais e equipamentos destinados à unidade escolar; (V) **Executar atribuições afins aos cargos.** (NITERÓI, 2015, grifo nosso)

De acordo com os trabalhadores, eles não tinham conhecimento destas prescrições. Normalmente, as principais tarefas eram determinadas pela direção da escola, sem que fosse possível participação ou decisão destes. Outras normas eles conheciam pela experiência acumulada das escolas onde haviam trabalhado anteriormente. Muito daquilo que sabiam sobre seu trabalho foi adquirido nas trocas cotidianas com os colegas. Reconheceram que não havia nenhuma formação específica para a realização do trabalho de zeladoria em uma escola.

Quando assumiram o cargo de “auxiliar de portaria” na educação, nos disseram que foram encaminhados para a escola sem passar por nenhum tipo de treinamento ou orientação. Eles não tiveram preparo algum por parte da FME ou da escola para lidar com as crianças e, segundo eles, no cotidiano acabam precisando usar de “bom senso” para o desenvolvimento do trabalho, “aprendendo com a prática”. Quando algum problema acontecia, eles tentavam resolvê-lo ou o levavam à direção, de acordo com avaliação do que seria melhor feita por eles mesmos. Algumas vezes tudo terminava bem, outras não (o que gerava bastante desgaste).

Assim, a partir da observação dos próprios trabalhadores, podemos perceber que as características dos alunos se configuram como uma norma antecedente deste trabalho (como já apontamos é uma norma no trabalho de todos os segmentos de trabalhadoras da escola). Porém, trata-se de uma norma que está ausente na prescrição escrita da FME. Evidenciamos que as crianças dessa escola e também da escola vizinha influenciavam significativamente as atividades de trabalho dos zeladores escolares.

Também, conforme sinalizamos, as relações de gênero marcavam as normas antecedentes do trabalho também da zeladoria escolar. Apontamos ao longo da pesquisa que estes trabalhadores procuravam e eram convocados a se envolver com atividades que requeriam mais força, coragem e destreza – atributos supostamente masculinos –, como consertos, segurança e o carregar pesos (BRITO; NEVES, 2011).

### 7.1.2 – As Atividades de trabalho de zelador escolar e suas renormatizações

Na realização do trabalho os zeladores precisavam sempre ter atenção à circulação de qualquer pessoa na escola, eram eles que ficavam com a chave do portão de entrada. Conforme esclarecemos anteriormente, a escola era aberta por uma auxiliar de serviços gerais, mas no transcorrer do dia eles controlavam a entrada das pessoas na escola, alertas para quem chegava, identificando, orientando ou encaminhando aos devidos lugares.

Os zeladores escolares acompanhavam o movimento das crianças nos momentos de entrada e saída, nesta atividade precisavam ficar vigilantes às crianças e a seus familiares, quem as trazia e vinha busca-las. Para eles era “regra” de seu trabalho conhecer todas as crianças da escola, isto é, seus pais ou responsáveis que frequentemente os buscavam.

Esta regra se relaciona à outra, de só liberar a saída das crianças com seus pais ou responsáveis conhecidos, caso contrário, deveria haver uma identificação do adulto e liberação pela Secretaria da escola. Para eles, estes frequentemente configuravam-se em momentos de tensão, por sentirem-se pressionados pelos adultos para levar os alunos mesmo sem a devida identificação e pelas outras crianças que se acumulavam no portão querendo sair. Uma situação caracteristicamente marcada no espaço-tempo escolar pela pressão de um tempo espacializado, o tempo cronológico do relógio, marcado pelo sinal que já bateu (ZARIFIAN, 2002).

É complicado. É preciso ficar atento ao som do portão, é preciso ver quem está entrando ou saindo ou querendo entrar ou sair da escola. A atenção fica redobrada na saída. (zelador 2, conversa)

Na gestão da atividade renormatizavam buscando uma forma de melhor lidar com a saída dos alunos, tendo o cuidado de identificar com quem estas crianças iriam para casa. Nessa situação qualquer variabilidade que exigisse retê-las no portão, mesmo que por alguns instantes, era algo extremamente complicado, pois elas, naturalmente, queriam sair da escola, o que gerava certo tumulto. Assim, acordaram com as professoras e a direção uma liberação gradativa dos alunos a partir das turmas de crianças menores, o que facilitava esse tempo de passagem. Os pais ou responsáveis entravam no portão de forma mais organizada, em grupos, para pegar as crianças em sala, propiciando maior controle e menor tensão para o zelador que ficava até o final do turno escolar.

Segundo os trabalhadores, os pais ou responsáveis, por vezes, complicavam ainda mais a atividade de saída dos alunos da escola quando queriam buscar os filhos antes do

horário estabelecido de saída.

Às vezes, quando o portão está aberto, eles entram na escola dizendo que vão à secretaria e saem com o filho. Depois cria uma confusão. (zelador 01, conversa)

Um portão de ferro que separa a rua do espaço interno da escola (conforme descrição no capítulo três) dando acesso a um grande corredor, como demonstrado na imagem abaixo:

Fotografia 3



Fonte: Própria (2017)

Nesta área algumas trabalhadoras estacionavam seus carros e os zeladores tinham por tarefa, conforme orientação da direção vigiá-los. Fazendo o mesmo com as bicicletas que também eram deixadas ali. Um deles nos relatou que em um dia os alunos da escola ao lado haviam jogado copos descartáveis usados pelo muro e acertado o carro de uma trabalhadora da escola, tendo sido necessário lhes chamar atenção (o que segundo o zelador não adiantou muito, o levando a uma tensão ainda maior). O caso foi relatado para a diretora que conversou com a direção da escola ao lado.

Um dos trabalhadores nos falou que assume certas tarefas que, embora não constem da lista de suas atribuições, poderiam ser enquadradas como algumas das inúmeras “atribuições afins ao cargo”, como as compras de material de limpeza, pequenos consertos na escola (quando por vezes precisa trazer materiais de casa como pregos e martelo), recolhimento do lixo para a área externa e controle do almoxarifado. Eventualmente

também auxiliava as professoras no acompanhamento dos alunos em eventos externos. Sobre esse tema, o zelador citado fez a seguinte observação:

Mas a gente faz de tudo, né? Conserta carteira, sapato de aluno, sapato de professor, instala campainha, ajuda a arrumar o almoxarifado. (zelador 1, QSATS)

Nas atividades descritas acima vemos presente a dimensão de gênero. Os homens assumem atividades de manutenção, segurança, compras e estoques de material. Acabam tendo mais liberdade, ficando menos confinados ao espaço escolar do que as mulheres. Eles circulam mais tanto dentro como fora da escola (BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2011c).

A partir da pesquisa foi possível evidenciar que as atividades desses trabalhadores ultrapassam em muito o controle do portão, ou seja, é bem mais abrangente do que a simples nomenclatura “porteiro” poderia indicar. E estes também não podem ser considerados não realizam uma zeladoria qualquer, pois o trabalho na escola, com as crianças, apresenta especificidades, com implicações nas atividades.

No entanto, o outro zelador fez a seguinte ponderação:

Se tem almoxarifado, eles tinham que mandar alguém pra ficar nessas funções. Eu acho que a Prefeitura tinha que colocar mais gente, pra fazer essa função. (zelador 2, EST com os zeladores)

Esse zelador acrescentou que realizava seu trabalho de portaria e não ia além do que estava posto como suas obrigações, assim como também tentava restringir-se apenas àquele espaço de entrada, só indo ao interior da escola quando solicitado. Ele considerava o trabalho nesta atual escola mais tranquilo que em outros estabelecimentos da rede de ensino. O fato de ser uma escola de ensino integral trazia, segundo ele, aspectos positivos para o trabalho de zelador escolar.

Aqui é mais tranquilo porque é turno integral, diferente de quando tem entrada e saída de turnos. (zelador 2, EST com o)

Este zelador também nos falou que na outra escola que trabalhou realizava suas atividades de maneira diferente. Ele tinha a mesma postura do colega de trabalho, fazia de tudo na escola, consertos; compras externas para a escola; estava sempre presente, também se envolvia bastante com os problemas das crianças e suas famílias. No entanto, isso não mais acontecia e ele tentava nesta escola dar limites no trabalho, pois antes era muito

sobrecarregado:

Adoeci. Tive um infarto. Estava no outro trabalho e hoje eu não faço mais. (zelador, EST com os zeladores)

Como fez essas observações na presença do outro trabalhador houve um diálogo entre eles sobre as diferentes formas de trabalhar, apesar do cargo e o local de trabalho ser o mesmo.

### **7.1.3 – As relações que estabelecem com as diversas trabalhadoras da escola**

No que concerne às relações que os zeladores estabelecem com as outras trabalhadoras da escola, ganhou destaque a grande parceria com as auxiliares de serviços gerais, configurando, a nosso ver, Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes (ECRP) em diversas situações de trabalho (SCHWARTZ, 2010b).

Eram ECRP nas atividades das auxiliares de serviços gerais, como no caso dos alongamentos nos cabos das vassouras, recolhimento e descarte do lixo, conserto do carrinho de lixo etc. Ou ECRP na atividade de observação e controle da entrada das pessoas na escola, guarda de materiais, encaminhar algum visitante ao interior da escola. Ainda foi possível presenciar a cooperação de um zelador e uma auxiliar para atender a uma colega de trabalho que não estava passando bem. Eles a ajudaram a sentar em uma cadeira e cuidaram para que ela melhorasse. Depois procuraram a diretora para informar o ocorrido e solicitar liberação da mesma. Vemos assim essas ECRP como parcerias informais que se estabelecem entre diferentes trabalhadoras da escola e que são estas realmente que constituem a eficácia do trabalho e também contribuem na regulação da saúde (SCHWARTZ, 2010b).

A relação com as outras trabalhadoras da escola foi considerada bastante positiva pelos zeladores. Eles conversavam com as cozinheiras escolares de forma mais frequente nos horários de entrada e saída das mesmas, uma vez que para elas era mais complicado manter contato ao longo do dia, pois elas ficavam o tempo todo na cozinha, ao fundo da escola.

Com os professores, informaram terem também uma relação cordial, conversas amenas e cumprimentos na entrada e saída. A relação com as trabalhadoras vinculadas à administração escolar era de proximidade e também algumas parcerias se estabeleciam para a realização do trabalho. Segundo os zeladores, essas trabalhadoras frequentemente

pediam que um deles as acompanhasse ao ponto de ônibus quando saem da escola mais tarde.

Vimos que cumprimentavam cada criança que se aproxima com carinho e atenção. Mas, ao mesmo tempo, o barulho e agitação das mesmas os incomodavam bastante. Um dos trabalhadores, porém, considerava esta escola mais tranquila devido ao fato de as crianças serem pequenas, sendo mais fácil de lidar, segundo ele. Nas escolas anteriores que trabalhara, com adolescentes, era bem mais complicada a relação com os alunos.

#### **7.1.4 – Principais queixas, comprometimento à saúde estratégias de enfrentamento:**

As principais queixas destes trabalhadores se referem a duas questões principais relacionadas ao processo de trabalho: a exposição frequente ao ambiente externo à escola e a agitação e barulho dos alunos.

Conforme sinalizado anteriormente, os zeladores precisavam ficar próximo ao portão a maior parte do tempo, atentos a entrada e saídas das pessoas, na área externa da escola, frequentemente expostos ao ambiente externo, seja o calor no verão ou o frio do inverno eram intensos. Nos dias de muito calor era possível vê-los próximo às árvores da entrada e, ao longo do dia, ficavam mudando a cadeira de lugar na busca de proteção do sol. Segundo eles, faziam isso, mas ao mesmo tempo precisavam garantir a visibilidade e o controle da entrada.

Havia um toldo de acrílico amarelo em uma área de passagem ao lado do local em que ficava posicionada a cadeira do zelador. Estes transmitiam uma sensação de calor intensa ao refletirem os raios solares, tornando o ambiente interno ainda mais quente. Nos dias chuvosos fazia bastante barulho quando a chuva caía sobre eles.

O ruído na escola era intenso, uma vez que as crianças são naturalmente agitadas e várias juntas faziam uma alegre confusão. Nos momentos de “tempo livre”, corriam e brincavam pela escola, mas como a área externa não é tão grande, elas acabavam se concentrando no pátio e não havendo muitas opções de brincadeira, a preferida era o “pique-pega”. No final de 2016, foram comprados dois jogos de mesa (totó e hockey), o que ajudou a distrair as crianças, mas não diminuiu a gritaria, porque elas ficavam eufóricas com a torcida no jogo (mas em meados de 2017, o jogo já não estava em boas condições de uso). Apontamos ser possível inferir através da pesquisa de campo que a alta rotatividade de trabalhadores da escola, principalmente de professoras, e a falta de pessoal no grupo de auxiliares e coordenadoras de turno propiciou uma agitação maior no ano de

2017, configurando um aumento da queixa do barulho pelos zeladores, bem como por todos os demais trabalhadores da escola.

A interferência dos alunos da instituição vizinha era fator de grande tensão para os zeladores. De forma geral, os zeladores tinham queixas sobre o comportamento das crianças, quer da escola em questão ou da vizinha, todavia, os episódios de conflito (os quais algumas vezes eram transmitidos à Direção) aconteciam com os alunos maiores da escola ao lado e, segundo eles, nada poderia ser feito, visto já terem conversado com os alunos, além da Direção da escola vizinha também estar ciente. Essa impossibilidade de intervir mostrava-se como algo desgastante para os zeladores, sendo uma questão que os mobilizava bastante.

Os momentos em que as crianças estavam na parte externa, eram os de maior atenção e controle do portão. Também para eles o barulho das brincadeiras das crianças (que podia influenciar nas salas de aula) exigia uma atuação junto às mesmas, visando controle da situação. E quando não eram ouvidos, ficavam muito incomodados.

Os agentes biológicos identificados como risco apresentavam-se, principalmente, na manipulação de lixos, resíduos dos banheiros e da cozinha. Havia presença de exposição a agentes químicos na manipulação de desinfetantes, poeiras e na diluição do cloro (de responsabilidade de um dos zeladores).

O trabalho destes também exigia gestos repetitivos, uso de força e a adoção de posturas cansativas, ao ficarem sentados por longas horas olhando o portão. Um dos zeladores relatou que contribuía no trabalho das auxiliares de serviços gerais carregando o lixo. Como o lixo da cozinha era um dos mais pesados – devido aos restos alimentares– e o saco de lixo de má qualidade, esta tarefa acabava por se tornar ainda mais exigente. Os dias mais difíceis para a retirada do lixo eram aqueles posteriores às festas na escola, quando o pátio ficava com muita sujeira, como pratos com bolo e copos ainda cheios.

Os zeladores escolares referiram sinais e sintomas principalmente de formigamento e adormecimento nos braços e pernas. Eventualmente, desânimo e fadiga geral são problemas considerados por eles como repercussões dos anos de trabalho nas escolas.

Um dos zeladores tinha problemas de visão, diagnóstico de hipertensão e diabetes e nos falou que seu sono é bastante irregular, pois acorda frequentemente à noite e volta a dormir em seguida. Para ele nenhuma destas questões tem relação com seu trabalho. Teve um episódio de arritmia cardíaca no passado. Ele nos disse que usa medicação para seus problemas de saúde que foi prescrita pelo médico, porém faz muito tempo que não vai à consulta. Quando se sente mal vai ao posto de saúde próximo à sua casa para verificar a

pressão. Ou seja, dispõe de modos precários de atenção à sua saúde.

O outro zelador nos contou que tem problemas cardíacos, já teve um problema de arritmia cardíaca, precisando ser internado. É por essa razão que atualmente tem uma postura diferente em seu trabalho e também cuida melhor da sua saúde. “Por isso eu fico na minha agora” (zelador 2, EST com os zeladores).

Destacamos que a arritmia cardíaca foi um problema de saúde que acometeu os dois zeladores escolares, levando-os ao afastamento do trabalho, um por sete e outro por nove dias.

Os cuidados que tomam com a saúde em seu trabalho são o uso de luvas para lidar com o lixo e, após, sempre lavar a mão com cloro e passar álcool.

O trabalho é tranquilo, o pior de tudo é recolher o lixo todos os dias [...] Um carrinho melhor seria o ideal (zelador 1, EST com os zeladores).

A compra de sacos de lixo de melhor qualidade e menores também foi apontada por eles como uma sugestão de melhoria nessa atividade, pois assim teriam que carregar menos peso e a possibilidade desses se romperem seria menor (diminuindo o risco de exposição ao lixo).

Após às 15 horas apenas um zelador ficava na entrada da escola e, para diminuir sua exposição, mantinha-se afastado do portão. Isso acontecia principalmente próximo ao horário de saída quando chegavam alguns pais querendo levar os filhos mais cedo, muitas vezes sem justificativas. Essa situação os incomodava bastante, pois precisavam ir constantemente à Secretaria fazer tais solicitações e, às vezes, na sala das crianças, caso a coordenadora de turno não pudesse fazê-lo.

Então, para diminuir este tipo de situação que sobrecarregava seu trabalho e das outras “colegas”, elaborou a estratégia de meia hora antes da saída, manter-se afastado, fora da visão das pessoas externas, porém com uma visão clara do portão, só retornando para próximo quando em horário bem próximo da saída. Caso percebesse uma maior insistência, ia até a Secretaria ou Diretoria informar a solicitação. Após começar a agir dessa forma, pode perceber que esse tipo de solicitação dos pais diminuiu bastante.



## 7.2 - AS TRABALHADORAS VINCULADAS À ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Nesse item, nos debruçaremos sobre o trabalho e a saúde de cinco trabalhadoras que exerciam suas atividades vinculadas à administração escolar, mas excluimos as que trabalhavam diretamente com a direção (diretora, vice-diretora e duas pedagogas). Participaram da pesquisa uma secretária escolar e uma agente administrativa de educação, que desenvolvem suas atividades principalmente na Secretaria da escola, assim como uma agente de coordenação de turno e duas coordenadoras de turno<sup>30</sup> que, de forma geral, acompanham as crianças na área externa da escola, inspecionando os alunos nas atividades livres, entre outras ações.

Vale destacar que, ao retornarmos à escola no primeiro semestre de 2017, a agente de administração escolar não estava mais lá e depois, em junho, houve a saída de uma agente de coordenação de turno. Ambas foram solicitadas pela FME (uma delas, que era professora, para retorno à sala de aula em outra escola). Somente em setembro chegou à escola uma nova agente de coordenação de turno, contratada pela FME e que tem formação em psicologia.

Após conhecermos algumas características das cinco trabalhadoras iremos apresentar as normas antecedentes e a atividade de trabalho e suas renormatizações. Posteriormente, problematizaremos aspectos apontados pelo segmento dessas trabalhadoras sobre as condições de trabalho e constrangimentos presentes no trabalho desenvolvidos por elas, suas implicações à saúde e as estratégias que desenvolvem em seu movimento diário de trabalho para manterem-se em atividade e afirmarem saúde.

### 7.2.1 – Caracterização das trabalhadoras

As trabalhadoras vinculadas à administração escolar que participaram da pesquisa eram mulheres com idade média de 38 anos. Três delas estavam na escola desde a sua inauguração em 2014 (a secretária, a agente administrativa e a agente de coordenação de turno) e duas chegaram à escola cerca de um ano e meio (as duas coordenadoras de turno).

Todas eram servidoras da Fundação Municipal de educação (FME). Vale esclarecer

---

<sup>30</sup> Duas destas trabalhadoras denominaram-se na pesquisa como coordenadoras de turno e apenas uma como agente de coordenação. Na análise documental encontramos uma referência à denominação “professor coordenador de turno” no material referente à organização escolar em ciclos (NITERÓI, 2011). Porém, na carta regimento da FME não encontramos menção a este cargo na educação. Como estas trabalhadoras exercem atividades preferencialmente administrativas e se reconhecem como coordenadoras de turno e não professoras, iremos utilizar a denominação proposta pelas mesmas de coordenadoras de turno.

que a secretária e as coordenadoras de turno estavam em desvio de função, ou seja, eram professoras concursadas na rede municipal de Niterói, mas na escola estavam alocadas em outra função, situação por elas denominada “desvio de função”.

A secretária tinha graduação em história e curso de pós-graduação em educação. Uma das coordenadoras de turno era formada em história, a outra em pedagogia; a agente de coordenação era graduada em contabilidade e a agente administrativa em letras. Todos esses cargos vinculados à administração escolar não exigem formação em nível superior e vemos que todas têm uma formação além do que o cargo exige (porém interessante para elas devido ao adicional recebido).

Em relação a trabalhos anteriores, algumas delas informaram já terem sido vendedoras de loja, recepcionistas, atendentes de banco, vendedoras de seguro ou terem trabalhado em escritório de contabilidade, também já haviam sido professoras em outras escolas da rede de Niterói e em outros municípios. Uma das coordenadoras de turno nos contou que estava na educação há quinze anos e que em sua vida laboral sempre foi professora da educação básica, atuando preferencialmente com crianças em alfabetização.

A secretária nos contou que foi recreadora na adolescência até que se formou no ensino médio e obteve seu primeiro emprego como professora em uma escola privada (próximo de seu bairro) e logo procurou fazer concursos para trabalhar em escola pública. Trabalhou por um período de sua vida em duas escolas (privada e pública), mas por pouco tempo, pois logo precisou ser afastada do trabalho pelo diagnóstico de um câncer na mama. Em 2008, prestou concurso para professora em Niterói, atuou em diferentes escolas da rede e na sede da FME. Como havia participado da comissão de ensino integral no município e do projeto desta escola foi convidada a compor a equipe da escola quando esta foi inaugurada, assumindo o cargo de secretária escolar.

[...] secretária é cargo indicado pela direção [...], eu ganho comissão por estar nesse cargo e não atuando como professora e a maior diferença mesmo é que professor trabalha por no máximo 25 anos, já eu trabalho por 30, por não estar em sala de aula. E também tem o fato de que eu trabalho em janeiro, quando os professores entram de férias. Eu entro de férias em agosto, mas em janeiro estou na escola, porque a escola não pode ficar vazia. Eu até prefiro, a escola fica mais tranquila, e eu consigo trabalhar na tranquilidade, tudo rende muito mais! (administrativa 1, conversa)

O rendimento mensal das trabalhadoras vinculadas à administração escolar era de dois a oito salários mínimos em média e variava bastante de acordo com os cargos. A

secretária escolar e as duas coordenadoras de turno eram professoras concursadas na rede (conforme relatado) em jornada de 24 h semanais e por isso tinham dobra de carga horária como todas as professoras da escola. Vale ressaltar que a secretária ganhava também um adicional de salário por este ser um cargo que compõe a Equipe de Articulação Pedagógica (EAP). As agentes administrativas e de coordenação eram remuneradas de acordo com o cargo, recebendo em média dois salários mínimos.

Elas não relataram outra atividade remunerada, exceção apenas para a trabalhadora formada em contabilidade que, no período de declaração do imposto de renda, fazia consultoria, mas de maneira informal, nada fixo. Sobre horas extras, todas referiram os sábados letivos (um por bimestre, quatro ao ano) pelos quais não são remuneradas e a secretária nos disse que além destes sempre precisa fazer horas extras.

Assim, com o que recebem na educação afirmaram conseguir dar conta das despesas, mas com dificuldades. Três trabalhadoras eram as que mais contribuíam com as despesas da casa e outras duas dividiam as despesas igualmente. Uma trabalhadora solteira que morava sozinha nos disse: “só dá para as despesas”. Três moravam com companheiros e não tinham filhos (uma, porém, morava com idosos dependentes). As outras duas eram solteiras, uma sem filhos e morava sozinha e outra com dois filhos adultos que com ela moravam (uma filha com transtorno psiquiátrico). Para elas, conciliar as atividades remuneradas e domésticas não era nada fácil e a maioria precisava utilizar o fim de semana para dar conta das tarefas em casa.

Ao trazermos um pouco da descrição das trabalhadoras vinculadas à administração escolar vemos novamente as marcas das relações sociais de gênero no trabalho. Todas são mulheres e precisam exercer dupla jornada, no trabalho assalariado e doméstico, onde vemos que o peso maior na realização das atividades domésticas e no cuidado de dependentes (crianças, idosos, deficientes, etc.) ainda recai predominantemente sobre as mulheres (KERGOAT, 1996). Assim, ao estudarmos a saúde dessas mulheres trabalhadoras tendo como uma das referências as relações de gênero foi possível perceber que seus problemas podem ser associados às exigências do trabalho doméstico e do trabalho assalariado, pois as demandas de cada processo geram um esforço contínuo para essas mulheres e dificultam uma reposição adequada de sua capacidade de trabalho. Mesmo as duas trabalhadoras que nos informaram contar com auxílio de terceiros para as tarefas de casa, nos relataram as demandas que têm em relação à organização com a casa, atenção aos filhos e ao companheiro.

### 7.2.2 – Sobre a antecipação de suas atividades de trabalho

De acordo com a carta regimento da FME, a secretária e a agente de administração são trabalhadoras da Secretaria da escola. A mesma carta regimento nos trará as atividades inerentes ao cargo de secretária, agente administrativa e agente de coordenação de turno. Não encontramos neste documento, que concentra a descrição da maioria dos cargos da FME, nenhuma prescrição sobre o trabalho das coordenadoras de turno, conforme já sinalizado anteriormente em nota.

De acordo com tal documento à secretária cabem as diversas tarefas de:

(I) **Gerenciar** a secretaria [...] (II) Planejar e organizar suas atividades; (III) **Zelar pelo cumprimento da legislação** vigente, normas e exigências dos órgãos oficiais, assim como pela autenticidade de **toda a documentação** expedida e recebida; (IV) Expedir correspondência de sua competência; (V) **Manter atualizados** livros, fichas e documentos relativos à **vida escolar dos alunos e demais profissionais** da Unidade de Educação, bem como zelar pela segurança de arquivos e documentos; (VI) Lavrar atas de resultados escolares; (VII) **Preparar, assinar e expedir** históricos e certificados, fichas, resultados, controle de frequência, documentos de transferência, declarações, atestados e outros; (VIII) **Participar dos conselhos das reuniões semanais de planejamento, e do conselho por ciclo** enquanto **membro da equipe de articulação pedagógica**. (NITERÓI, 2015, p. 8, grifo nosso)

O cargo de agente de administração educacional poderá ser exercido nas escolas da rede municipal de ensino, bem como junto à secretaria de educação ou a Fundação (FME). A relação de tarefas a serem exercidas para este cargo era bastante extensa e, para fins desta pesquisa, nos concentramos nas prescrições relacionadas às tarefas desde cargo na escola:

(I) Redigir correspondências, circulares, comunicados e documentos simples relativos à unidade em que está lotado; (II) Datilografar ou digitar textos, documentos, tabelas e similares, bem como conferir os mesmos; (III) Estudar e informar processos no âmbito de sua competência; (IV) Registrar a tramitação de papéis e fiscalizar o cumprimento das normas referentes ao protocolo [...] registro, controle patrimonial, armazenamento, controle de estoque e **outras atividades relacionadas**. (NITERÓI, 2015, p. 9, grifo nosso)

As prescrições da agente de coordenação de turno previstas neste documento se referem a:

(I) Zelar pela segurança dos alunos, em especial nas dependências da

unidade escolar; (II) Supervisionar o comportamento dos alunos no ambiente escolar; (III) Orientar alunos quanto às regras, procedimentos, regimento e regulamento da escola; (IV) Prestar apoio às atividades pedagógicas realizadas na unidade escolar; (V) acompanhar as atividades livres dos alunos; colaborar na organização do ambiente escolar; (VI) **executar outras atribuições afins**. (NITERÓI, 2015, p. 11)

Por fim, foi possível encontrar as prescrições das coordenadoras de turno no documento referente ao sistema de ciclos adotado nas escolas da rede, onde temos:

Art. 19: compete ao professor coordenador de turno assessorar a Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), com a responsabilidade das seguintes ações: (I) participar das atividades do turno, no sentido de assegurar o funcionamento cotidiano da unidade de educação; (II) coordenar a rotina escolar: entrada e saída de turnos, atendimento ao corpo docente e discente e aos responsáveis pelos alunos da unidade de educação; (III) participar do Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade de Educação (CAP-UE), das reuniões semanais de planejamento e do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) enquanto membro da EAP. (NITERÓI, 2011)

Cabe aqui sinalizar que nas listas de atribuição dos cargos de trabalhadores de escola observamos o quanto é recorrente a inclusão de itens como “outras atividades relacionadas” ou “atribuições afins ao cargo”, que deixam margem a diferentes interpretações, como o entendimento de que outras diversas tarefas são obrigações dos trabalhadores.

Ao buscarmos as prescrições destes quatro diferentes cargos, apontamos uma lacuna presente na Secretaria, a nosso ver bastante relevante: a ausência de qualquer menção às crianças. Como se trata de uma atividade de trabalho desenvolvida na escola é primaz reconhecer que a presença das crianças afeta de forma significativa o trabalho realizado.

Em outros cargos fizemos uma análise a partir do perfil das crianças na escola, onde este irá configurar diferentes antecipações ao trabalho de todas e na Secretaria isso não será diferente, pois ser secretária ou agente administrativo em uma escola é algo singular e permeado de marcas deste espaço-tempo muito diferente de trabalhar em um escritório e, para algumas, é o que dá sentido ao trabalho que realizam.

Ao pensarmos a formação também como uma antecipação à atividade, sinalizamos que apesar da FME exigir o nível médio, todas tinham formação de nível superior, a maioria ligada à educação, conforme relatado. Isso era considerado por uma das trabalhadoras algo que deveria ser inerente ao trabalho por ela desenvolvido:

A FME não exige, mas eu acho importante a sua formação, pois ajuda a trabalhar na escola com a faixa etária dessas crianças. (administrativo 4, QSATS)

Elas afirmaram que nunca houve por parte da FME uma formação específica para elas (já haviam prometido, mas nunca isso foi efetivado). Na Secretaria da escola a FME realizava treinamentos esporádicos, mesmo assim, somente quando estava para instaurar um novo programa ou uma nova diretriz. Uma trabalhadora nos disse que fazia um curso por conta própria com foco no ensino fundamental, mas acreditava que um curso conduzido pela fundação seria o ideal.

De acordo com a secretária, o seu aprendizado se dá mesmo no dia a dia de trabalho. Ressaltou, porém, que obteve grande auxílio de amigas que trabalhavam na Secretaria da outra escola onde ela havia atuado como professora.

[...] o que aprendi foi tateando no dia a dia. E pegando dicas com amigas. Mas, assim [...] como fazer histórico escolar, ninguém ensina não! (administrativa 1, conversa)

A agente escolar também destacou o apoio que recebeu de colegas de outras escolas, uma troca de experiências que segundo ela é muito comum. Várias vezes, quando surgia uma dúvida sobre o preenchimento de algum documento, por exemplo, ela recorria à experiência de diferentes trabalhadoras da rede de educação: “As colegas de outras escolas ajudam bastante” (administrativo 4, QSATS).

Sinalizamos para esta construção desse coletivo de rede (ATHAYDE, 2011) presente no trabalho da Secretaria, configurando-se em Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes (ECRP) que extrapolam o espaço da escola e articulam diversos locais de trabalho. Uma rede de coletivos de trabalhadoras que compartilham uma atividade (SCHWARTZ, 2010b).

### **7.2.3 – As atividades das trabalhadoras vinculadas à administração escolar**

As trabalhadoras realizavam suas atividades em dois turnos (manhã e tarde) na escola. A secretaria e agente administrativa trabalhavam das 8h às 17h. A agente de coordenação e uma coordenadora de turno iniciavam as 08:30 h, chegavam um pouco mais tarde para ficarem além das 17 horas com as crianças cujos pais atrasam. Outra

coordenadora de turno chega às 07 horas, antes do horário das crianças, para organizar o início do dia, e sai às 16 h. Todas têm uma hora de almoço e normalmente comem na escola.

Ao direcionarmos nosso foco às atividades de trabalho desenvolvidas na Secretaria, percebemos que as crianças por lá circulavam o tempo todo e estabeleciam uma relação de muita proximidade com as trabalhadoras. Em alguns momentos da pesquisa, pudemos presenciar a entrada das crianças na Secretaria. Certa vez, as alunas entraram para fazer fotocópias, e enquanto aguardavam, as crianças dançavam, cantavam, falavam com a agente de administração e conosco, até pegarem as cópias e irem de volta à sala. Os alunos acessam a Secretaria para pedir informações, fazer cópias de exercícios, buscar algo para a professora ou abrem a porta somente para dar um oi e olhar quem lá estava.

A relação com as crianças é isso aí [...] cansativo, mas é só. Isso é o dia inteiro. (administrativa. 2, conversa)

O aluno que se queixava de dores também era levado à Secretaria para que a agente administrativa ou secretária ligasse para que os pais ou responsáveis fossem buscá-lo. Segundo elas, a norma é para que liguem para os familiares, mas não é exatamente assim que procedem. Antes, elas conversam com as crianças, tentando identificar se realmente faz-se necessário chamá-los, porque muitas vezes não se justifica ligar para os pais virem correndo ver as crianças, pode tratar-se de algo simples ou nem mesmo ter alguma dor. Falam que muitas vezes é preciso dar atenção às crianças nesses momentos. Conforme salienta Schwartz (2015a), a trabalhadora faz um uso do tempo não marcado pelo relógio, um tempo para renormatização na atividade de trabalho.

As demandas da Secretaria são constantes e variadas, chegando mais de uma ao mesmo tempo. Além do atendimento aos alunos, as trabalhadoras atendem familiares ou responsáveis buscando informações, solicitando algo ou documentos e demandas vindas da FME.

A **secretária escolar** realizava a maioria do trabalho burocrático (que era o foco de suas prescrições e das cobranças da FME). Redigia e organizava documentos diversos, respondia solicitações por memorandos e ofícios a FME; fazia o controle do horário de trabalho das trabalhadoras e o mapa de ponto (frequência). Também organizava os diários de classe solicitando às docentes o preenchimento correto dos mesmos. Ainda participava de diversas reuniões na escola, visto que era ela a responsável pela elaboração das atas. A

agente administrativa colaborava em alguns destas atividades, mas eram atividades sempre mais relacionadas à secretária escolar.

Uma atividade específica da **agente administrativa** era realizada junto às cozinheiras escolares: o mapa da merenda, atividade que inclui o controle de estoque, saída e entrada dos alimentos e o recebimento de insumos, perecíveis ou não, vindos da FME. A agente administrativa e as cozinheiras também construíram uma planilha para controlar o gasto diário, que ficava em uma pasta na cozinha. Ao retirarem pela manhã os alimentos que seriam usados, cozinheira e agente administrativa marcavam a quantidade de saída na planilha, caso fosse necessário fazer novas retiradas, as cozinheiras preenchiam a planilha de controle ao longo do dia.

[...] meu trabalho é mais ajudar na gestão de fornecimento de merenda, controlar os pedidos, o gás, os utensílios, uniformes, panelas e auxiliar elas com o cardápio. Porque os nutricionistas... eles nem têm culpa sabe, mas eles mandam o mapa da merenda, só que não bate com o que é enviado pela Fundação. Por exemplo, essa semana estávamos sem fruta! Imagina... aí eu tenho que ligar, fazer o pedido à Fundação e eles demoram tanto a atender sabe... uma burocracia danada. A gente faz o pedido e não chega, tem que pedir mil vezes! (administrativa 2, conversa)

Conforme já sinalizamos, o ano de 2017 transcorreu na escola sem a presença de agente de administração escolar. Algumas das atividades desenvolvidas por essa trabalhadora foram acumuladas pela agente de coordenação de turno por todo o ano, como o “mapa da merenda” e as atividades de atendimento na Secretaria.

A principal atividade da **agente de coordenação** de turno era, segundo ela, o acompanhamento dos alunos no ambiente externo da escola (pátio e corredores) e refeitório. Situações imprevistas no trabalho aconteciam frequentemente quando uma criança se machucava ou adoecia, também com familiares que permaneciam muito tempo na porta das salas e para atender exigências dos mesmos: “As situações imprevistas são muito pelas famílias, responsáveis.” (administrativa 3, QSATS)

**As coordenadoras de turno** também realizam este acompanhamento das crianças na parte externa com a agente de coordenação. Também ajudavam na organização de eventos na escola, acompanhavam as turmas em atividades externas junto com as professoras, participavam de reuniões de Conselhos (CAP-EU e CAP-CI) e das reuniões semanais de planejamento.

Outra atividade que realizam era a substituição de professoras que faltavam, assumindo turmas por um dia todo ou mais. Segundo elas, funcionam como um “curinga”



na escola, “tapavam os buracos”. Quando havia conhecimento do planejamento para determinada turma era menos complicado. Difícil era quando não havia nenhuma orientação sobre o que fazer. Nestes momentos, conversavam com os alunos e tentavam construir em conjunto o que fazer para o dia.

Faço muitas coisas, organização de eventos da escola que são muitos durante o ano e também fico na sala de aula, esse trabalho é complicado, já que fico como substituta [...] Eu não pegava a regência da turma por muito tempo [...] era pra falta, licença. Era difícil dar continuidade no trabalho. (administrativa 3, conversa)

#### **7.2.4 – As Relações intersubjetivas**

As relações intersubjetivas destas trabalhadoras na escola foram consideradas positivas com todo o coletivo de trabalhadoras.

A Secretaria era um local frequentemente “visitado” por diversas trabalhadoras, professoras lá estavam para solicitações de cópias ou em seu horário de almoço, as auxiliares e os zeladores também recorriam às trabalhadoras deste local quando tinham algum problema. As trabalhadoras da Secretaria eram referência para muitas atividades, atendimento de pessoas externas, cópias de exercícios para aulas, encaminhar documentos, ligar para familiares. No que se refere à relação com as cozinheiras escolares, a maior proximidade era com a agente administrativa que junto com elas faz a atividade de controle de material, estando todo o dia em contato com elas.

As coordenadoras e a agente de turno referiam também terem uma boa relação com todas as profissionais da escola. Essas circulavam a escola por todo o momento e eram cordiais com todas. Tinham uma relação de proximidade com as crianças, pois as acompanham no ambiente externo. Por vezes este contato era conturbado quando os alunos estavam em maior agitação. A relação deste grupo com as professoras era de parceria, elas ficavam com os alunos em qualquer momento de saída das professoras de sua turma.

Neste segmento de trabalhadoras, a secretária e as duas coordenadoras têm uma relação de maior proximidade com a direção da escola, visto que estes são cargos que participam dos conselhos (escolar e de ciclo) e da Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), referiram ter boa relação com a direção e uma autonomia relativa no cotidiano da escola.

### **7.2.5 Sinais de sofrimento patógeno e/ou adoecimento no trabalho e estratégias de regulação e defesa:**

No que se refere aos riscos ambientais a que estão expostas no trabalho, o ruído era sempre presente e, assim como o piso, aparece em falas de diversas trabalhadoras de todos os segmentos. Além disso, as variações de temperatura também foram apontadas pelas trabalhadoras que permanecem na área externa.

Melhorar? Assim, algo que está ruim, e que deveria melhorar? O barulho, o barulho é algo que me incomoda. Acho que isso é independente do fato de eu trabalhar na escola, porque eu não gosto mesmo de barulho. (administrativa 2, QSATS)

Quem é que manda fazer uma escola com um piso desses, não pensa que está mandando projetar uma escola né? (administrativa 3, QSATS)

Todas as trabalhadoras vinculadas à administração escolar apontam que trabalham em um ritmo intenso. Frequentemente suprem ou encurtam uma refeição para dar conta do trabalho.

A **secretária** apontou como exigências físicas de seu trabalho adotar posturas cansativas, fazer gestos repetitivos e permanecer muito tempo na mesma posição, sentada em frente ao computador. Quando precisa digitar muitas coisas, principalmente para a organização do material oriundo do diário das professoras regentes, é o momento que mais sente o corpo. Havia ainda os memorandos e circulares da FME, muitos deles com prazos para serem respondidos, o que exigia muita atenção e memória. Quando estavam com prazo para entregar documentos e tinham muitas interrupções isso lhes trazia um grande desgaste.

Outro ponto destacado pela secretária que aumentava a sobrecarga de seu trabalho era a necessidade de estar disponível permanentemente através de celular e internet. Embora não levasse a “papitada” da escola para casa, ficava envolvida com questões relativas à escola mesmo em casa, algumas vezes foi necessário resolver questões pendentes através da troca de mensagens.

Quando a secretária percebia que estava sentada muito tempo (o que de forma geral se dá quando a posição incomoda), levantava e dava uma volta. Outro cuidado com o corpo se dava ao realizar movimentos repetitivos com a mão esquerda e esta começava a doer, e, neste momento também fazia uma pausa. Percebemos que a trabalhadora somente

fazia as pausas nos momentos em que o corpo já não aguentava mais e dava sinais de esgotamento decorrente da atividade de trabalho.

A **agente administrativa** realizava diversas atividades ao mesmo tempo. Em um momento pudemos presenciar que no mesmo momento que fazia fotocópias para as crianças, a trabalhadora atendia ao telefone e orientava uma auxiliar de serviços gerais sobre a abertura do portão. Ela relatou que precisava permanecer muito tempo em pé em deslocamento e que mesmo estando dentro da Secretaria, era difícil se sentar.

Ah, não! Eu não paro muito tempo sentada! Você viu?! O tempo todo aparece alguma coisa e tenho que levantar, pra atender telefone, imprimir, resolver alguma coisa. Não fico tanto tempo assim sentada, e acho o trabalho bem dinâmico [...]. Então assim, acho que não dá tempo de ficar com dores por causa do movimento, da permanência sentada ou fazendo alguma coisa. (administrativa 4, conversa)

Permanecer muito tempo de pé em deslocamento foi uma exigência identificada pelas **agentes de coordenação e coordenadoras de turno**. No manejo dos alunos, no “tempo livre” destes (tempo similar ao que é identificado como recreio em outras escolas), foi possível observar o quanto pode ser exigido de potencial vocal dessas trabalhadoras no ambiente escolar. Uma trabalhadora queixa-se do desgaste que sofre sua voz, pelo fato do seu trabalho exigir falar tão alto. O tempo livre das turmas era um dos momentos de maior demanda para estas trabalhadoras, já que exigia maior atenção e deslocamentos.

[...] muito movimento, são 270 crianças em média, não ao mesmo tempo, mas são. (adm 2, QSATS)

No trabalho, as agentes de coordenação e coordenadoras de turno vivenciavam diversas situações de tensão. Entre estas, as trabalhadoras destacaram os momentos de agitação dos alunos, sendo que uma trabalhadora já havia levado chutes e socos no peito. As trabalhadoras colocaram em questão os palavrões e as ações violentas de alguns estudantes e avaliavam que a influência do relacionamento destes com os pais, com o ambiente familiar em que viviam, por vezes violento, favoreciam tais condutas. Uma das trabalhadoras considerava-se sem recursos para chamar a atenção dos alunos quando presenciava comportamentos agressivos por parte deles, por não ter nenhum tipo de formação pedagógica e sempre levava à pedagoga os casos mais graves.

Outra situação de tensão para essas trabalhadoras era quando algum aluno se feria e precisa ser levado para atendimento. Nestas ocasiões a agente administrativa e

coordenadoras de turno contavam com a ajuda da secretária para entrar em contato com os pais ou responsáveis e, se fosse preciso, elas chamavam ambulância e acompanhavam as crianças até a chegada dos pais ou responsáveis.

Por fim, as atividades fora da escola, como as visitas a museus e idas ao parque próximo, exigiam também grande atenção. O estar fora da escola com os alunos configurava para elas maior responsabilidade que no espaço escolar e por isso a atenção precisava ser redobrada. Estes momentos envolviam diversas trabalhadoras como professoras e até mesmo o zelador da escola.

Assim, vemos que a cooperação se coloca nestas situações como uma defesa dessas trabalhadoras para lidar com as variabilidades da atividade, dando possibilidade para que o trabalho se efetive com menor desgaste a saúde (DEJOURS, 2000).

Porém, uma das coordenadas de turno nos relatou que considerava o trabalho nesta escola como tranquilo, pois vinha com uma experiência muito negativa de outra, próxima a áreas violentas, onde havia tiroteios e invasões à unidade escolar.

Os principais sinais e sintomas de adoecimento indicados por essas trabalhadoras (secretária, agente administrativa, coordenadoras de turno e agente de coordenação) foram: dores de cabeça, desânimo e fadiga geral, dores nas costas (coluna), dores no estômago, ansiedade e irritabilidade. Também relataram problemas na visão, voz, alergias e dermatoses, problemas cardiovasculares, circulatórios, psiquiátricos, de estômago e nutricionais. Todos considerados agravados pelo trabalho que realizavam.

No Encontro sobre o Trabalho (EST) com o coletivo ampliado da escola, várias trabalhadoras relacionaram a irritabilidade a uma trabalhadora específica e falaram em coro:

Irritabilidade [...] é... Irritabilidade é ela! (professora, EST com o coletivo ampliado)

Havia diagnósticos confirmados de depressão, tabagismo, calo nas cordas vocais e uma trabalhadora que já teve câncer de mama (nove anos antes) e está em acompanhamento. Entretanto, a maioria não fazia nenhum tratamento regular. Há relatos de uso de medicações, alguns prescritos, como tamoxifeno e fluoxetina, outros não.

Uma dessas trabalhadoras nos relatou que esteve afastada por sete meses em licença médica por depressão, estava lotada em outra escola e quando retornou ao trabalho foi encaminhada para aquela. Ela salientou que possui poucas informações sobre riscos à saúde no trabalho na escola:

Acho importante, por não haver valorização do profissional de educação e sofrem agressão física e verbal diariamente. Precisa abordar a questão da falta de assistência à saúde do trabalhador e o impacto que leva na vida do trabalhador. (administrativa 3, QSATS)

Esta fala nos faz refletir acerca da necessidade de construção de espaços coletivos de diálogo entre as trabalhadoras da escola na perspectiva não de negar ou rejeitar os sofrimentos no trabalho, mas estimulando o conhecimento das condições que norteiam o trabalho, dando visibilidade as renormatizações e caminhos para sua transformação.

## **8 – RELAÇÃO TRABALHO-SAÚDE NA ESCOLA: SOFRIMENTO PATÓGENO, ADOECIMENTOS COMUNS E RENORMATIZAÇÕES COLETIVAS PARA TRANSFORMAR A ATIVIDADE EM FONTE DE PRAZER**

As atividades de trabalho desenvolvidas na escola são bem mais complexas do que podemos antecipar. Ensinar, cozinhar, limpar, zelar ou administrar, não se reduzem a ações únicas nem tão pouco consistem em mera execução, há sempre um corpo–si que mobiliza forças físicas, intelectuais, psíquicas em uso de si por si e pelos outros na gestão de suas atividades de trabalho (SCHWARTZ, 2014). Na linhagem da Psicodinâmica do Trabalho, Dejours (2012) irá nos falar de um processo de construção, considerando que a partir de um primeiro corpo objetivo (orgânico e fisiológico), temos um segundo corpo, do vivido, o corpo subjetivo.

E, conforme nos coloca Vasconcelos e Muniz (2017), as concepções apontadas por Schwartz (2014) e Dejours (2012) não são excludentes. O que encontra o trabalho é um corpo erótico, pensante, psíquico e histórico, com todas as suas competências, afetividades e valores.

[...] isso é o trabalho, a passagem pela subjetividade... este longo circuito pelo qual chegamos finalmente à intuição da solução que é, na verdade, um desenvolvimento da inteligência. Caminho que passa pelo corpo, pela inteligência, insônia, sonhos... pela transformação da relação de si consigo mesmo. É isso que nós chamamos de Trabalho Vivo. (DEJOURS; BARROS; LANCMAN, 2016, p. 230):

Reconhecemos que as trabalhadoras da escola não são apenas observadoras passivas e impotentes de um mundo perverso. Pelo contrário, elas são capazes de se proteger, de achar saídas, colocando em ação sua força e inteligência para constituir caminhos de emancipação e reconstrução da realidade (DEJOURS; LANCMAN; SZNELWAR, 2008). Por meio do trabalho, o corpo-si sofre, mas também transforma este sofrimento em prazer (SCHWARTZ, 2014).

E, ao refletirmos neste texto acerca das vivências de sofrimento e adoecimento do conjunto de trabalhadoras da escola, procuramos fazê-lo pelo ponto de vista da atividade, reportando a este corpo-si. A vitalidade do corpo-si o leva a modificar, a renormatizar os meios de trabalho em direção à sua saúde (SCHWARTZ, 2014) e os impedimentos a estes movimentos levam-no a sofrer.

Essa visão corrobora a perspectiva de Canguilhem (2009), que nos diz que a doença implica em certa rigidez, uma norma de vida inferior que nos limita. “O ser vivo doente está normalizado em condições bem definidas, e perdeu a capacidade normativa, a capacidade de instituir normas diferentes em condições diferentes” (CANGUILHEM, 2009, p. 72).

Mas não será esse o nosso foco. Apesar de considerarmos os sofrimentos e/ou adoecimentos associados ao contexto de vida e de trabalho nessa escola, destacamos as possibilidades de essas trabalhadoras alcançarem prazer e realização, por se envolverem em atividades nas quais encontram sentido ao tornarem possível a aplicação da inteligência prática e terem esse trabalho valorizado e reconhecido como importante (DEJOURS, 2008a).

Nesse caminho, encontramos com outra dimensão do trabalho na escola: não só do corpo subjetivo individual, mas do trabalho coletivo e da inteligência no plural (DEJOURS, 1993). Para Schwartz (2011b), a dimensão coletiva do trabalho é própria da atividade em suas renormatizações. O autor esclarece que a confrontação às normas antecedentes, o tratamento do vazio de normas, sempre comporta uma gestão coletiva. Renormatizar é, segundo ele, escolher o que compartilhar e com quem, que patrimônio construir (ou desconstruir) ao longo dos dias. Cada coletivo irá tratar de maneira diferente as variabilidades, os modos degradados, segundo históricos e escolhas também coletivas. É na direção da configuração das ECRP que de fato a renormatização toma sua dimensão histórica.

Na escola, deparamo-nos com diversas ECRP, ligações coletivas no trabalho que se criaram aquém e além das estruturas formais entre diferentes trabalhadoras e em diversas atividades, construídas no dia a dia da escola em função de preocupações comuns (SCHWARTZ, 2010b). Essas se revelaram extremamente importantes para as trabalhadoras, ao configurarem um pertencimento destas ao coletivo da escola e inclusive na dinâmica do reconhecimento, prazer e saúde no trabalho.

### **8.1 - Vivências de sofrimento patógeno e/ou adoecimento no trabalho**

De acordo com Bendassolli (2011), os estudos acerca da compreensão do sofrimento patógeno no trabalho se dão a partir de diversas dimensões: a **dimensão do corpo**, no que se refere às lesões, fadiga, carga excessiva de trabalho, riscos ou ameaças à saúde; a **dimensão do psiquismo ou da subjetividade**, quando referido a stress, burnout, transtor-

nos mentais; **do relacionamento entre os sujeitos**, ao considerar a falta de reconhecimento, enfraquecimento dos coletivos de trabalho, empobrecimento das relações afetivas, competição exacerbada; **da perspectiva do sujeito moral**, quando fala-se do assédio, dominação de classes, exclusão social, invisibilidade social e, por fim, **do ponto de vista do próprio trabalho**, na atividade impedida, esvaziada ou suspensa; perda do significado ou da função psicológica do trabalho; ausência de atividade. Para este autor, seja qual for a dimensão de análise ou de incidência, a questão do sofrimento no trabalho assume, em linhas gerais, ora um tom de denúncia social, ora clínico.

Lhulier (2009) discute a relação saúde mental e trabalho considerando que o sofrimento patógeno e o adoecimento emergem num contexto de desequilíbrio entre as crescentes exigências e pressões do trabalho e a redução de meios e recursos para que se possa enfrentá-las. Contribui com nossa análise ao enfatizar que além do desgaste psíquico do trabalho, temos um desgaste físico que é indissociável do desgaste psíquico. A autora constituiu uma tipologia dividindo este sofrimento e/ou adoecimento em três grupos: (I) das patologias da atividade impedida ou “aprimionada”; (II) das patologias da solidão e da equivocidade no trabalho e (III) patologias dos maus-tratos e da violência.

No primeiro grupo, das **patologias da atividade “aprimionada” ou impedida** faz referência às patologias de sobrecarga, incluindo aí os distúrbios músculos-esquelético, estresse e burnout. Na atividade “aprimionada”, o ritmo e intensificação contribuem para aceleração, inibindo qualquer iniciativa e movimento espontâneo. Em relação direta entre desgaste psíquico e físico, o corpo carrega os traçados das cadências impostas, mas também do que permanece não desenvolvido, não verbalizado, e de uma auto-aceleração para anestesiarem pensamentos e afetos. As patologias ligadas ao subemprego e desemprego também estariam nesta tipologia. A aparente oposição entre excesso de trabalho e subemprego oculta, para autora, a mesma amputação de auto-atividade, como fonte e recurso de subjetivação e sem trabalho-atividade o sujeito não pode provar aos outros e a si o seu valor (LHUILIER, 2009).

O segundo grupo identificado por Lhulier (2009) são as **patologias da solidão e da equivocidade** no trabalho. Refere-se à precariedade dos coletivos, pois com a individualização dos percursos profissionais e a ausência de critérios compartilhados, o trabalhador fica permanentemente em dúvida. A equivocidade do trabalho leva a uma maior indeterminação dos objetivos e dos meios da ação. Diante de todas as questões e incertezas na(da) atividade, o trabalhador está sozinho para arbitrar, decidir o que deve ser feito e como. Nesta solidão no trabalho somos privados do reconhecimento pelo outro. Todo trabalho



envolve julgamento de valor e prestígio e, para Lhuilier (2009), vivenciamos realidades de trabalho onde não só há falta de reconhecimento social como também de reconhecimento prático e uma impossibilidade de se reconhecer no trabalho.

O terceiro tipo de patologias descrito por Lhuilier (2009) é o das **patologias dos maus-tratos e da violência**, identificadas em todas as organizações onde o pensamento único impera, gerando uma destrutividade silenciosa e uma erosão do coletivo, beneficiando indivíduos isolados e até mesmo fomentando rivalidades. O assédio no trabalho, a violência interna e externa, assaltos, insultos, trazem novas leituras às patologias pós-traumáticas classicamente descritas em relação aos acidentes ocupacionais.

Para Dejours (2007), a fragilidade das pessoas em lidar com o assédio é decorrente da falta de estrutura dos mecanismos de defesa, especificamente os mecanismos coletivos e a solidariedade. Em outros termos: “as patologias do assédio, são antes de tudo as patologias da solidão”. (DEJOURS, 2007, p. 15).

Conforme sinalizamos, buscamos refletir sobre sofrimento e/ou adoecimento do conjunto de trabalhadoras da escola considerando a relação dinâmica que estas estabelecem com as situações de trabalho. Dejours (1994) concebe o trabalho ameaçador ao aparelho psíquico quando este se opõe à sua livre atividade. Vemos que situações no trabalho que não permitem flexibilidade, liberdade e autonomia ocasionam vivências de sofrimento. Para o autor existem dois grandes fatores na organização do trabalho que favorecem o sofrimento para os trabalhadores: a falta de reconhecimento e a sobrecarga (DEJOURS, 2000).

Evidenciamos que constrangimentos posturais estavam presentes em diversas atividades desenvolvidas na escola, ou seja, todas as trabalhadoras - ao varrer, ao dar aula, cozinhar, digitar - eram obrigadas a adotar posturas inadequadas para realizar o trabalho. O ruído era outro tipo de problema que atingia a todas e que poderia ser pensado como um componente do meio infiel de trabalho, gerando obstáculos ou “impedimentos” para o desenvolvimento das atividades (LHUILIER, 2009). Assim como a característica do piso que, por não ser adequado ao espaço escolar quando molhado, torna-se um grande risco para quedas de todos na escola, trabalhadoras e alunos.

As trabalhadoras dos diversos segmentos sinalizaram também para diversas situações de sobrecarga de trabalho (número excessivo de alunos, pressão de tempo, ausência de pessoal). Eram situações de aumento da carga de trabalho em que as trabalhadoras não encontravam possibilidades de modificar seus modos operatórios (quer pela rigidez da organização e ou pela aceleração no acúmulo de atividades). Inicialmente, eram levadas a

atingir seus objetivos à custa de seu estado interno, mas posteriormente não conseguiam mais e acabavam por ter danos à saúde (GUÉRIN et al., 2001)

Assim, os principais sintomas de sofrimento patógenos e/ou adoecimento apontados pelo conjunto de trabalhadoras (quase uma unanimidade) era um trio de dores – dores de cabeça; nas costas e dores no estômago. Havia também muitas queixas de desânimo e fadiga geral; ansiedade e irritabilidade. Problemas musculares e de articulações, principalmente no grupo de cozinheiras escolares e auxiliares (mas também presentes entre os outros segmentos) e para a maioria eram causados ou agravados pelo trabalho. Problemas de visão, de sono (sonolência e insônia), problemas cardiovasculares, problemas nutricionais e digestivos foram também referenciados pela maioria das trabalhadoras da escola. São problemas que, conforme registra Lhulier (2009), envolvem dimensões físicas e psíquicas, configurando um quadro de enfermidades principalmente psicossomáticas. Uma sensação de isolamento, solidão no trabalho (LHUILIER, 2009) foi apontada por diferentes trabalhadoras de diversos segmentos. Ressalta-se que a importância desta queixa não era a sua frequência numérica, mas o quão penoso era para a trabalhadora falar de seu isolamento: “A gente se sente às vezes esquecidas, largadas de mão, como se não tivesse importância estar aqui ou não” (cozinheira escolar 5, QSATS).

O que podemos perceber, especialmente a partir da fala de uma trabalhadora, que o corpo dá sinais deste sofrimento (alguns podem não ser visíveis) e as trabalhadoras vão construindo formas possíveis de trabalhar, que o torna menos penoso, mas, com o passar do tempo e em um meio com infidelidades sempre presentes, instauram-se quadros patológicos, que se agravam.

[...] tenho bursite, tendinite, artrose e sete hérnias de disco que vieram do trabalho. Na rua é pesado, mas era mais tranquilo, eu tinha que varrer um trajeto e podia fazer no meu tempo. Mas aí fui pro INSS e quando voltei fui recolocada primeiro na reciclagem [...] trabalhava por um período em pé e outro sentada, separando papel. Era ótimo, eu podia mudar de posição e era uma tarefa tranquila [...] mas, aí, precisei ir pro serviço do caminhão, de recolher lixo e virar latão. Revirando latão minha saúde sentiu de novo o peso do trabalho e eu entrei de licença, [...] me transferiram pra escola. Achei bom, falaram que era uma tarefa tranquila (*risos*), mas na escola é difícil, é má divisão de tarefa, pouca gente e cobrança de tempo [...] na outra escola dava pra descansar, em uma sala de ar condicionado, quando não me sentia bem como hoje, deixavam [...] a falta de pessoal prejudica muito o serviço, traz a má divisão das tarefas [...] deixa a gente sobrecarregada. (auxiliar de serviços gerais 5, conversa)

Como nos aponta Dejours e Abdoucheli (1994), as pressões decorrentes da organização do trabalho têm também como alvo o corpo dos trabalhadores, podendo ocasionar desgaste, envelhecimento e doenças somáticas. Assim, conforme já sinalizado, a experiência deste sofrimento negativo se dá também pela sobrecarga, como pressão temporal e excesso de trabalho.

Outro aspecto relacionado ao sofrimento patógeno e/ou adoecimento refere-se à presença da violência no interior da escola. Episódios de agressão contra diversas trabalhadoras que, de acordo com Dejours (2007), colocam os trabalhadores mais vulneráveis às patologias pós-traumáticas. O trabalhador se torna vítima de perturbação psíquica decorrente e condicionada a um evento fortemente ameaçador presente nas situações de trabalho, ou nos casos em que esse apenas é testemunha da ocorrência.

Cabe acrescentar que as atividades de trabalho em educação foram avaliadas como socialmente desvalorizadas por todos os segmentos de trabalhadoras pesquisadas. Várias falas se destacam em direção a esta desvalorização do trabalho no campo da educação. A falta deste reconhecimento social pelo trabalho realizado a cada dia na escola acaba proporcionando vivências de sofrimento no trabalho:

A profissão de educador é muito desvalorizada no país [...] raramente a sociedade valoriza o trabalho do professor. (professora 9, EST com professores)

Eu que tenho que fazer milagre e os pais ainda cobram resultado. (professora 1, conversa)

Esse trabalho não é valorizado. (auxiliar de serviços gerais 2, QSATS)

Aqui é muito cansativo. E às vezes não é valorizado da maneira que deveria ser [...] só lembram da gente na hora da comida [...] eles acham que estamos aqui pra servir eles, parece que é isso [...] e isso não é somente nessa escola, vi isso nas escolas anteriores que trabalhei. (cozinheira 5, conversa)

Nesse contexto de desvalorização social apontado pelas trabalhadoras, os governos retiram investimentos da educação, afetando diretamente as classes mais pobres e ignorando o valor da educação para o desenvolvimento a médio e longo prazo (FRIGOTTO, 2017). A partir do esquema tripolar proposto em Schwartz, Durriue e Duc (2010), conforme sinalizamos no segundo capítulo, distinguimos nessa situação o polo mercantil (II), com seus valores de mercado, quantificáveis, exercendo grande pressão ao polo político (III), que contém os valores “sem dimensão”, do bem comum, dentre eles, a educação. As

políticas educacionais (e suas normas) reverberam no polo da atividade (I), que é onde são vividos os conflitos entre os dois polos (o mercantil e o do direito) e as circunstâncias dessas vivências.

Existe uma problemática compatibilidade entre os polos da política e de mercado, que são orientados por lógicas de criação de meios de vida diferentes, onde o polo do mercado não pode se afirmar como único, não pode se sobrepor ou ser hegemônico com seus valores mercantis. Mas toda gestão do trabalho se desloca neste espaço de três polos. Na mais microscópica das escolhas que fazemos no cotidiano, no mais micro da atividade de trabalho apresenta-se o espaço tripolar como um todo (SCHWARTZ; DURRIVE; DUC, 2010).

Valores “não dimensionáveis” como educação, saúde, liberdade, segurança, devem funcionar como princípios de ação. São objetos de intenso debate, conflitos, arbitragens políticas. É preciso dimensioná-los para dar-lhes concretude na vida social e dimensionar um “valor sem dimensão”, como a educação. Tal tarefa não é simples, pois envolve questões complexas, forças políticas que se chocam ou se associam, em concepções e valores diferentes, coagindo em um mesmo espaço, em atravessamentos (ALVAREZ, 2000).

Os polos do mercado e político constroem suas normas antecedentes, mas o polo da gestão dos homens e mulheres em atividade produz renormatizações, e com as entidades coletivas relativamente pertinentes (ECRP), constroem uma história que não é apenas efeito dos polos dos mercados e do político, mas também fruto da ação coletiva e transformadora da atividade humana (OLIVEIRA, 2007; SCHWARTZ, 2010b).

Schwartz e Duc (2010) nos alertam que quando se entra pela via do sofrimento no trabalho corre-se um risco de não se sair mais e nos fecharmos nela. Não se desconsidera o sofrimento no trabalho, este pode se dar em proporções variáveis, pelos ambientes de trabalho, através das pessoas ao lado, pelas chefias, pelo sistema técnico. Há toda uma série de causas que pode nos fazer sofrer no trabalho. É importante considerá-lo e levá-lo a sério, mas tendo o cuidado de não se deixar paralisar por noções ou explicações que reduzam as dramáticas e renormatizações, pois são por elas que construímos os meios de transformar o trabalho e o que nos faz sofrer.

## **8.2 – O sentido do trabalho na escola e a dinâmica do reconhecimento**

Dejours (2008a) nos coloca que mediante o engajamento no trabalho, em troca da *contribuição* que os trabalhadores oferecem à organização do trabalho e a sociedade,

eles esperam uma *retribuição*. Há a retribuição monetária pelo salário, entretanto, o que de fato mobiliza a inteligência e o zelo, individuais e coletivos, não é a dimensão material da retribuição, mas a sua dimensão simbólica. O que os trabalhadores esperam é principalmente um tipo de retribuição que assume uma forma bastante precisa do reconhecimento. Essa dinâmica do reconhecimento passa por provas bastante rigorosas que consistem em julgamentos de dois tipos: o julgamento de utilidade e o julgamento de beleza.

Conforme já apontamos no capítulo teórico, Dejours (1994) irá considerar o julgamento dos pares e dos superiores hierárquicos de maior relevância, conferindo eventual valor ao julgamento dos clientes. Todavia, Neves (1999) questiona se no setor de serviços, um importante julgamento não seria o dos clientes, que no caso específico da escola remete às crianças e, por extensão, aos seus pais. Visto que as situações de serviço proporcionariam uma inter-relação mais próxima entre usuários/clientes e prestadores.

As trabalhadoras da escola, como um todo, afirmaram que o reconhecimento pelo trabalho vinha de forma mais frequente (quase única) por parte das crianças. Para as cozinheiras eram as perguntas sobre o cardápio, os elogios feitos em relação à comida; para as auxiliares de serviços gerais, a alegria das crianças ao percorrerem o colorido jardim. A tarefa de cuidar do jardim era de duas trabalhadoras auxiliares, que pintaram garrafas pet de diversas cores e colocaram ao redor dos canteiros de flores. Para elas, era um prazer cuidar do jardim e o reconhecimento das crianças por esse trabalho vinha na forma de elogios e sorrisos.

Fotografia 4



Fonte: Própria (2017)

As professoras e demais trabalhadoras também faziam referência à atenção dispensada pelos alunos e o envolvimento nas tarefas escolares. Eram atitudes que traziam ânimo e prazer às trabalhadoras:

Eu tenho 30 anos trabalhando como professor [...]. Eu tive uma leve paralisia facial, tive que ficar em casa por conta disso, ele me ligava todo dia: tio, você tá bem? Tá se cuidando? Por favor, volta logo! Eu te amo [...]. Eu fico até emocionado falando disso. Eu choro, porque é um carinho muito grande que a gente passa a ter pela criança [...] e mesmo com todas as dificuldades é um trabalho muito gratificante. (professor 7, conversa)

O trabalho é estressante, dá cansaço, mas é gratificante ver o desenvolvimento do aluno [...] vale a pena ver um sorriso lindo desses. (professora 1, conversa)

Nestas falas acima das docentes percebemos que a evolução do desenvolvimento das crianças e a relação de proximidade que estabeleciam configuravam sentido ao trabalho realizado, o que favorecia a proteção à saúde mental. Na construção deste sentido todas as trabalhadoras que participaram da pesquisa apontaram principalmente para o vínculo afetivo e carinhoso que desenvolviam com as crianças. Ganhava destaque, portanto, os aspectos não-cognitivos da relação com os alunos. Era uma relação afetiva que se apresentava como uma dimensão do educar. (NEVES, SELIGMANN-SILVA, 2006).

Precisamos entender que todos são bons em alguma coisa. Entendo meu papel no meio disso como esses resgates. Por exemplo, tinha uma menina que tinha problemas de *bullying* porque era gordinha e tinha a autoestima muito baixa, não se via como uma menina bonita. Fiz todo um trabalho com ela [...] hoje em dia é toda vaidosa, e aprendeu a se gostar mais. (professora 6, conversa)

Uma trabalhadora da limpeza ao conversar conosco foi abordada por um aluno, que a abraçou de uma forma muito afetuosa. Ela nos apresentou o aluno e lhe ensinou que era preciso nos cumprimentar. Fez um elogio sobre a camisa de super-herói que ele vestia e o orientou para voltar à sala.

Nem sempre ele é quieto assim, ultimamente ele anda doente e a escola tá toda envolvida pra cobrar o pai que leve ele ao médico [...]. Ele sempre fala que vai levar. Eu não acredito muito nisso, aí a gente fica cobrando da Secretaria pra pressionar o pai [...]. Essa é uma situação que preocupa muito a gente. No ano passado tinha uma aluna que vivia reclamando de dor na barriga, a escola cobrava que os pais levassem ao médico e eles falavam que não tinha necessidade, tipo é só dor de barriga [...]. Ela ficou

reclamando até que foi preciso levar pro hospital. Ela ficou internada, operou [...], até que não resistiu e veio a falecer [...]. Por isso que nós temos que continuar cobrando, pressionando os pais. Não podemos perder mais uma criança. (auxiliar 2, conversa)

O cuidado com as crianças apareceu em diversas situações como um valor. Um valor-cuidado em aderência, comum às diversas atividades de trabalho realizadas na escola. Valor-cuidado que remete a um tempo devir, qualificado, das atividades de trabalho educativas (Schwartz, 2010b). Um valor que está ligado ao que entendemos como um "encaixe" de diferentes temporalidades, já que envolve uma gestão de temporalidades que perpassam as atividades dos diversos atores da escola, como trabalhadoras e alunos, ou mesmo temporalidades distintas de uma mesma atividade. Assim, tal "encaixe" remete a uma complexa relação e "negociação" entre um tempo cronológico, do relógio, e um tempo devir, ergológico, da atividade, além da gestão de atividades diversas que apresentam temporalidades distintas e que se "encaixam" para a eficácia do trabalho.

Como, por exemplo, pensar as atividades na cozinha escolar envolvendo um encaixe ao tempo cronológico, mercantil (em conformidade com uma rotina) e o tempo ergológico, que é definido pelo valor cuidado, isto é o cuidado com a alimentação dos alunos, expresso pela orientação acerca da qualidade nutricional dos alimentos ou pelas tentativas de atender algum outro aluno que apresente uma dificuldade especial para se alimentar. Ou ao ajustar e "encaixar" a temporalidade de suas atividades com as diversas temporalidades em coletivos de trabalho, como na distribuição do café da manhã, quando as cozinheiras escolares precisam contar com as professoras para trazerem as crianças em seu tempo, sem atrasos, pois o café é servido a três turmas por vez. Em contrapartida, as auxiliares de serviços gerais não podem se atrasar para chegar visto que as professoras contam com o trabalho delas na organização das salas que recebem as turmas. Para que as crianças cheguem à sala precisam entrar na escola passando pelo portão aberto pelo zelador. Essa engrenagem inicial é necessária e repercute na cozinha, pois se o café atrasa tudo o mais vai atrasar. Se fossemos considerar somente o tempo do relógio para toda essa dinâmica acontecer não acreditaríamos que tudo ocorre no tempo esperado na escola (ZARIFIAN, 2002; SCHWARTZ, 2010b, 2015a).

A escola recebia muitas crianças com deficiências, conforme já sinalizamos anteriormente. Eram crianças que precisavam de maior auxílio e mobilizavam bastante as trabalhadoras da escola. Foi possível evidenciar, portanto, essa forma de cuidado em aderência com estas crianças, permeada pelo valor-comum educação, para a construção de possí-

veis habilidades a serem adquiridas por elas. Na alimentação, as cozinheiras procuravam oferecer as refeições de acordo com as necessidades da criança. Uma dela nos contou que costumava apresentar alguns alimentos *in natura* para as crianças cegas que lá estudavam, pois “pra ela aprender como é um chuchu, uma batata, uma fruta, só se ela pegar com a mão”.

Da mesma forma, um valor compartilhado entre trabalhadoras na escola se refere à importância dada à construção de autonomia pelas crianças com deficiência. No momento da alimentação, por exemplo, seria mais rápido dar o alimento na boca, mas o professor de apoio optava em permitir que os alunos comessem sozinhos, o que lhe tomava um tempo considerável, mas que, entretanto, tornava mais qualificado esse tempo de sua atividade (SCHWARTZ.; DURRIVE; DUC, 2010).

Uma ECRP era construída entre zeladores e auxiliares de serviços gerais, na qual o valor comum do cuidado dirigido a estas crianças fazia com que eles, rotineiramente, observassem as cadeiras de roda e muletas para realizarem reparos quando necessário. Ao longo da pesquisa observamos algumas vezes os zeladores encherem o pneu das cadeiras e fazerem pequenos consertos.

Este valor-cuidado revelava-se também no acompanhamento das coordenadoras de turno nos momentos de circulação das crianças na área externa, ao ficarem atentas ao comportamento dos alunos no “tempo livre” e alertas aos desníveis e risco de quedas. Na atividade das auxiliares de serviços gerais, que acompanhavam as crianças na escovação, por vezes orientando e por outra secando o chão para que as crianças não caíssem. E na portaria, quando os zeladores estranhavam que uma pessoa que não conheciam vinha buscar uma criança e somente a liberavam com autorização da direção, uma vez que a norma era só sair acompanhada pelos pais ou pessoa identificada.

Uma trabalhadora, quando estava preenchendo o QSATS no pátio, fez uma pausa, olhou para um grupo de crianças e lhes pediu para brincar em outro lugar. Depois, fez questão de esclarecer:

Olha só, tá vendo aqueles galhos ali? [*ela aponta por cima de um muro da escola*]. Vou precisar ver uma ferramenta pra tirar aqueles galhos, eles estão muito grandes e são baixos [...]. Se elas ficam ali, acabam se machucando, preciso podar eles [...] (auxiliar de serviços gerais 1, QSATS).

Algumas professoras, que trabalhavam com turmas do 4º e 5º ano, relataram que seus alunos demandavam muita atenção e exigiam empenho no trabalho de formação e



aprendizado. De forma geral, elas optavam por acompanhar os alunos destas turmas no ano seguinte por acreditarem ser importante permanecerem por dois anos seguidos com uma mesma turma, em uma necessidade de “fechar o ciclo”. Para elas, a dedicação e esforço eram recompensados quando conseguiam fechar este ciclo. Ao final havia uma festa de formatura e saída das crianças para outra escola.

Desde a nossa entrada no campo, acompanhamos o engajamento, dedicação e afinco às atividades realizadas pelas trabalhadoras de todos os segmentos que participaram da pesquisa-intervenção. Durante as visitas e observações, foi notória a implicação de professoras, cozinheiras, auxiliares de serviços gerais, zeladores e pessoal da administração escolar nos processos de formação e aprendizagem dos alunos, com destaque para a construção de vínculo. Todas elas conheciam as crianças pelos nomes. Nos momentos em que ficavam supervisionando o pátio e os banheiros, as auxiliares de serviços gerais ensinavam as crianças a não jogarem papel no chão, a darem descarga ao sair do banheiro, a lavarem as mãos. Elas abordavam as crianças que saíam da sala de aula e ficavam perambulando pelos corredores da escola, para saber o que houve, se estavam fugindo da aula. Os zeladores identificavam os alunos que chegam atrasados, alertando para a importância do horário e também contribuíam com observações sobre o uso da área externa.

Na escola o aluno não está apenas na sala de aula. O espaço escolar remete também à entrada, corredores, pátio, banheiros, refeitórios, Secretaria. Há os momentos de entrada e saída das crianças, alimentação, o tempo livre das brincadeiras, onde todos convivem. O acompanhamento das crianças, quer individual ou em grupo, nestes espaços-tempos diversos, pode contribuir ao projeto político pedagógico e inserção dos alunos na escola. Para tanto, as trabalhadoras que estão fora da sala de aula são observadoras privilegiadas da dinâmica escolar.

Evidenciamos na pesquisa de campo que na hora das refeições, as cozinheiras ficavam atentas ao que os alunos comiam e insistiam para que consumissem determinados alimentos. Elas estipularam uma regra de trabalho (DEJOURS, 2000) no refeitório: colocar no prato todos os alimentos preparados no cardápio para que as crianças experimentassem, e nem as outras profissionais da escola fogem a tal regra. Elas observavam as que não comiam bem e, ao contrário, freavam as que ficavam pedindo para repetir várias vezes. Acompanhamos o final da alimentação, orientando para que não deixassem alimentos no prato, colocando somente o que iriam consumir, evitando o desperdício. Nunes (2000) sinaliza que ao desenvolverem todas essas atividades, essas trabalhadoras estão estimulando o comportamento social das crianças e garantindo o atendimento de suas necessidades

nutricionais, o que as torna responsáveis pela saúde das crianças. “A gente explica à criança e coloca tudo no prato para ela experimentar” (cozinheira 1, QSATS).

Observamos que as cozinheiras notaram que as crianças vinham deixando muito restos das refeições no prato, o que as mobilizou a dialogar com uma professora na busca de soluções. Esta levou o problema para a sala de aula e um aluno trouxe a ideia de um controle sobre este desperdício. Em conjunto, as cozinheiras, professoras e aluno elaboraram e implementaram o mapa do desperdício: antes de jogarem as sobras da comida na lixeira, os alunos pesam o prato em uma balança que fica ao lado. As turmas recebem uma classificação (com corações) em um mapa fixado no refeitório. Menor desperdício e comportamento adequado na hora da alimentação, maior o número de corações. Tal medida proporcionou significativa diminuição de sobras de alimentos.

Normalmente, pensamos a escola com foco no desenvolvimento intelectual dos alunos, mas este é apenas um dos aprendizados que pode ser instituído nesse espaço educacional. A função de educar permeia processos e experiências de aprendizagem em diferentes dimensões e é realizado pelas diferentes pessoas que lá trabalham. Professoras, cozinheiras, auxiliares de serviços gerais, zeladores, pessoal administrativo e direção desempenhavam um papel importante na educação, que não se limita de fato às especificidades das tarefas realizadas, quer no ensino, alimentação, ocupação ou higienização dos espaços.

É, mas a gente fala com elas, explica e elas entendem... são crianças, precisamos falar a toda hora [...] chega a ser engraçado, estes meninos [...] a gente ensina, mas é criança (auxiliar 3, conversa).

Porque os professores já estão sobrecarregados para fazer o trabalho deles, e ainda têm que conseguir educar o comportamento dessas crianças. [...] Nós, lá na cozinha, tentamos ajudar, mas não damos conta. Pra ensiná-las a respeitar as pessoas, as diferenças das crianças especiais, por exemplo (cozinheira 2, EST com o coletivo ampliado).

A fala da trabalhadora acima corrobora os achados de Nunes (2001a) que, ao estudar o trabalho de cozinheiras escolares e serventes, afirma que estas desempenham um papel importante na educação. Trabalhadoras que possuem sensibilidade para outras questões, outras dimensões da vida, possuem um conhecimento de ordem prática e que deveria ser reconhecido e considerado no processo de formação de comportamentos e atitudes no que diz respeito à ética e à convivência social. São conhecimentos do senso comum que, acreditamos, deveriam manter necessariamente interação com os componentes curriculares ensinados na escola.

A autora destaca a contribuição e influência que essas atividades também têm na formação e socialização das crianças na escola. Utiliza como exemplo a “merendeira” que transmitia aos alunos a informação de que todos têm direito, podem e devem alimentar-se de maneira adequada ao fornecer uma alimentação atraente e de qualidade.

### **8.3. – O trabalho coletivo na escola**

Identificamos a dimensão coletiva do trabalho na escola em diversas situações. Para Athayde (1996), a necessidade de gerir as demandas do trabalho leva as pessoas a desenvolverem soluções que muitas vezes implicam em atividades coletivas de natureza variável. Implica possibilidades de trocas de comunicação e construção de uma competência partilhada, destacando-se uma importância à confiança recíproca.

É na condição de que existam relações de confiança, que cada trabalhador do coletivo torna visível os seus modos de trabalho e suas estratégias em relação às regras e outros procedimentos. A construção de elos de cooperação é possível se também houver regras morais comuns (DEJOURS, 1993).

Dejours (1993, 2000) afirma que a cooperação é a dimensão que funda o coletivo de trabalho. Pode ser definida como os laços construídos entre os trabalhadores, que têm como meta a realização voluntária de uma obra em comum. Para o autor, no plano coletivo estamos mais uma vez, frente a uma defasagem, uma separação entre as prescrições, as injunções para trabalhar em conjunto (coordenação) e o que efetivamente fazem aqueles que conseguem trabalhar em conjunto (cooperação). Entre coordenação e cooperação, há uma enorme distância (DEJOURS, 2014).

No primeiro capítulo, apresentamos várias abordagens acerca do aspecto coletivo do trabalho (ODDONE; MARRI; BRIANTE, 1986; CRU, 1987; DEJOURS, 1993; ATHAYDE, 1996; GUÉRIN et al., 2001; SCHWARTZ; DURRIVE, 2010), mas é principalmente na ergologia que encontramos campo fértil para pensar o trabalho coletivo na escola, em fluidez, no e entre os diversos segmentos de trabalhadoras que compartilham valores comuns e cooperam nas diversas situações da atividade.

A nosso ver, as Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes (ECRPs) possibilitam a construção de renormatizações de forma coletiva na escola, construindo negociações e debates entre as trabalhadoras de modo que essas renormatizações não ocorram em um movimento individualista, em que cada uma decida por si, mas em sinergia, propiciando a construção de um patrimônio histórico coletivo (SCHWARTZ,

2010b).

Neves (1999), em sua pesquisa com professoras do ensino fundamental de João Pessoa-Pb, apontou que tais docentes tendiam a realizar sozinhas o seu trabalho. Os motivos apontados pelas trabalhadoras seriam a falta de tempo e sobrecarga de trabalho para estabelecerem relações de cooperação. No entanto, a autora ressalta que havia demanda por mais integração, na medida em que se configuravam tentativas pontuais para intercâmbios de experiências.

Diferentemente, em nossa pesquisa, evidenciamos contornos variados de ECRP, entre trabalhadoras de diferentes segmentos. Um exemplo é a secretária escolar que, para compreender o funcionamento da Secretaria, ampliou a noção de coletivo além do seu local de trabalho, ao estabelecer uma ECRP com a Secretaria de outra escola. No transcorrer da pesquisa vimos várias outras conexões que se fizeram pertinentes, não só ao nível local, ou mesmo físico, mas também uma gama de ligações não visíveis, através do uso do telefone, de trocas de e-mails e mensagens através de aplicativos dos celulares entre as trabalhadoras da escola. Eram coletivos de trabalho que se estendiam em diferentes dimensões, no espaço e no tempo, onde não era possível circunscrever aquilo que era pertinente como zonas de troca, por antecipação (SCHWARTZ, 2010b).

Um ponto indicado por Schwartz (2010b) para pensarmos as delimitações de uma ECRP é a necessidade de recolocar a situação na sua história. É preciso compreender o funcionamento do serviço, como opera a hierarquia, as normas antecedentes daquele meio. Na cozinha da escola evidenciamos que além das cozinheiras, era preciso acrescentar mais pessoas que participavam concretamente de algumas atividades: no controle e recebimento de alimento era fundamental a colaboração de uma agente administrativa e, para diminuir o desperdício de alimentos, a participação de alunos e professoras para efetivar o trabalho. Na Secretaria, a equipe formal era composta de duas trabalhadoras, mas os contornos do coletivo de trabalho variavam. Durante a manhã, os contatos e as trocas com a Direção se multiplicavam, pois o pessoal estava mais presente neste período. Em geral, a colaboração na Secretaria era maior com a agente e as coordenadoras de turno, mas havia momentos em que outras trabalhadoras também participavam. Tal era a situação do zelador da escola, que se fazia presente na relação entre crianças e suas famílias, entre a equipe de auxiliares de serviços gerais, pessoal administrativo e direção.

A partir dos exemplos citados, vemos que uma ECRP não é "trabalhar em equipe", como uma coleção de indivíduos e suas tarefas prescritas, pois não se referem aos organogramas. É um coletivo atravessado pelo encontro de escolhas, de "usos de si por si"

e "de si pelos outros" (SCHWARTZ, 2010b). Entretanto, este mesmo autor nos traz a importância de uma configuração oficial de equipe. Na escola, várias foram as queixas com referência à sobrecarga por não haver profissionais suficientes e por uma indefinição das tarefas a realizar, o que contribuía para uma relação conflituosa entre as trabalhadoras de uma determinado segmento.

O autor ressalta a necessidade de que seja uma organização mais fluida, que permita incursões da e na atividade dos outros, indispensáveis ao trabalho (SCHWARTZ, 2010b). Por exemplo, a trabalhadora de serviços gerais que realizava a atividade de limpeza das prateleiras da sala enquanto os alunos estudavam e, ao mesmo tempo, colaborava com o "controle de turma" da professora. Também, nos momentos em que as professoras precisavam fazer uma parada para ir ao banheiro, "para respirar", elas contavam com a ajuda de auxiliares de serviços gerais ou com as coordenadoras de turno para monitorarem os alunos em sala.

Assim, apontamos que é imprescindível que a direção escolar assuma seu papel e responsabilidade de gerenciamento da escola, mas, ao mesmo tempo, é preciso estar próxima à atividade (em aderência). Schwartz (2010c) sinaliza que muitas vezes se pensa que o que é mais importante são relações de poder, de propriedade e de força. E, então, opta-se por uma via mais simples, de gerir de forma mais autoritária, com base em organogramas e na prescrição. Mas, ao se escolher por estar em aderência institui-se uma espécie de igualdade, de projeto comum na escola, aspecto de fundamental importância nas ECRPs.

Nesta perspectiva, Muniz e França (2011) em seus estudos com trabalhadores da área da saúde nos trazem uma crítica ao fato de se considerar apenas alguns trabalhadores como gestores, os que ocupam os cargos de chefia, diretores, secretários e ministros de Estado. Todos os trabalhadores são gestores, já que criam normas para conseguir eficácia e são essas gestões das variabilidades, através da renormatização feitas a todo o momento que permitem, apesar das condições de trabalho degradadas, que os serviços públicos, como instituições escolares e de saúde, continuem funcionando.

Uma ECRP é, portanto, um núcleo que tem uma dupla face, dos valores do viver junto e da eficácia. Se as ECRPs se constroem quer dizer que tais valores aderem à atividade, são importantes para as pessoas que estão no local. O que dependerá da presença de um mínimo de estabilidade e de certa permanência das pessoas na organização, pois a confiança e a cooperação se desenvolvem com o tempo. A cooperação é fruto da busca do trabalhador pela qualidade do trabalho como uma condição para ter prazer na atividade,

preservar a saúde mental e favorecer a construção da sua identidade (SCHWARTZ; SCHERER; PIRES, 2009).

Para ser construída, uma ECRP necessita de ajustes de uns com os outros, um tempo ergológico de estocagem de competências, tempo da transformação em patrimônio. Em que uma forma de história toma sentido para si e determina o projeto que se quer inspirar (SCHWARTZ, 2011b)

Frente ao exposto, apontamos que a alta rotatividade de trabalhadoras na escola constituiu-se um grave problema à eficácia do trabalho e à sua saúde. Conforme já explicitado, no final de 2016 saíram da escola aproximadamente dezesseis profissionais: doze professoras de apoio e duas cozinheiras que tiveram seus contratos de trabalho extintos; uma auxiliar de serviços gerais que foi “devolvida” à FME e uma agente de administração escolar que foi transferida por solicitação da Fundação. O ano de 2017 se inicia com falta de pessoal de diversos segmentos e grande número de trabalhadoras novas, entre professoras contratadas e cozinheiras, configurando grandes dificuldades no cotidiano da escola.

É imprescindível a existência de espaços de trocas e discussões no trabalho. São os espaços formais instituídos e informais ou, mesmo, a abertura para falar. As trabalhadoras relataram que não havia na escola muito espaço para que elas pudessem falar. Falar e serem ouvidas, pensarem juntas possibilidades de encaminhar as questões levantadas, pois elas tinham clareza de que as soluções dos problemas levantados não seriam simples. Por isso, os espaços coletivos de trocas eram vistos como fundamentais.

Não é só que a gente não se sinta confortável pra falar. É que já falamos pessoalmente [...] várias vezes! [...] não tem dinheiro pra comprar processador, eu trouxe o meu de casa (*disse mostrando o aparelho embrulhado em um saco plástico*) [...]. Vamos acabar que a gente aqui na cozinha se juntando pra comprar um, porque ninguém quer saber das nossas dificuldades. (cozinheira 5, conversa)

[...] a gente fica angustiada, porque a gente fala, mas parece que não somos ouvidas, ou quando nos ouvem, não adianta muito porque [...] esbarra na FME e acaba tendo que nos passar aquilo que eles dizem poder fazer, como no caso da merendeira nova. (cozinheira 5, conversa)

Elas se referiam à necessidade que sentem de um verdadeiro espaço de trocas quanto ao que era necessário ao trabalho, onde pudessem participar as várias trabalhadoras – professoras, cozinheiras, auxiliares de serviços gerais, zeladores, etc. – buscando entrosamento de seus papéis e alternativas às situações.

Foi muito bom falar um pouco da nossa vida. É uma oportunidade de falar do nosso trabalho, temos pouco espaço pra falar. (auxiliar de serviços gerais 5, QSATS)

E acho importante ser discutido no grupo da escola sim, porque as pessoas não enxergam a gente. Eles precisam começar a ver de fato o que é o trabalho e nossas dificuldades. (cozinheira 4, EST do coletivo ampliado)

[...] mas tem que ser todo mundo junto! O pessoal precisa se ouvir mais. (administrativo 1, conversa)

É necessário que haja possibilidade de debater as dissonâncias e produzir novos pactos e acordos. A dimensão coletiva do trabalho se expressa nos debates, nas controvérsias e é por isso que é crucial a comunicação, a cooperação e a existência de um espaço público de discussão. O espaço de discussão é inseparável do estabelecimento de relações de confiança entre membros de um coletivo. Esse espaço de discussão é tanto um espaço de fala quanto um espaço de escuta (DEJOURS, 1993).

No Encontro com o coletivo ampliado de trabalhadoras efetivado a partir da pesquisa foi possível perceber o interesse quando alguns profissionais examinavam o material que foi disponibilizado como possível fonte de informação. Foi muito interessante quando uma professora, sentada ao lado de uma cozinheira, fez alguns comentários sobre dados apresentados no material sobre a quantidade de alimento que se descascava, lavava e cozinhava ao longo de um dia na cozinha de uma escola. Debatendo ambas sobre o tema, a professora alarmada falou: “Nossa, é isso mesmo né [...] a gente nem faz ideia de que seja tanto!” E a cozinheira, concordando respondeu: “Pois é [...] mais pessoas precisam ler isso!”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo foi analisar a relação entre o trabalho no primeiro segmento do ensino fundamental de uma escola de educação integral da rede pública de Niterói-RJ e a saúde do conjunto de trabalhadoras que lá atuam (professoras, cozinheiras escolares, auxiliares de serviços gerais, zeladores e trabalhadoras vinculadas à administração), construindo simultaneamente uma Comunidade Ampliada de Pesquisa e Intervenção (CAPI).

Tratou-se de uma pesquisa-intervenção orientada pelo ponto de vista da atividade, tendo como premissa fundamental favorecer o protagonismo das trabalhadoras no processo de compreender ↔ transformar suas condições de saúde e trabalho. Diversos foram, portanto, os momentos de diálogo com as trabalhadoras acerca das condições da sua vida, saúde e trabalho.

O QSATS - Questionário Saúde e Trabalho em Atividades de Serviço, em seu primeiro uso com trabalhadoras da educação, mostrou-se também uma importante contribuição para a produção de um outro olhar sobre a sua vida, saúde e trabalho na escola em estudo. Permitiu uma sistematização maior de informações, cuja análise não foi limitada a seus aspectos quantitativos e sim conjugada aos outros materiais produzidos, a partir de nossos referenciais teóricos. Sua linguagem apresentou-se familiar às trabalhadoras, o que contribuiu para a sua compreensão, facilitando a aplicação e o alcance de um de seus objetivos, qual seja: fazer as trabalhadoras refletirem acerca dos efeitos na saúde das condições de trabalho às quais estavam submetidas.

Os Encontros sobre o Trabalho (EST), operando a partir do Dispositivo Dinâmico de Três polos (DD3P) sinalizado pela perspectiva ergológica, mostraram-se profícuos espaços de articulação de saberes (da experiência e acadêmicos), quer inicialmente os ESTs com as trabalhadoras de cada segmento profissional da escola, quer ao final o EST com o coletivo ampliado de trabalhadoras dos diferentes segmentos. O EST realizado com o coletivo ampliado possibilitou iluminar aspectos específicos de cada atividade de trabalho – que via de regra estão invisibilizados no cotidiano da escola – para o conjunto das trabalhadoras, bem como identificar elementos comuns a todas as atividades.

No que se refere à formação das trabalhadoras, verificamos um nível de escolaridade superior ao demandado no Brasil para o exercício de algumas funções, como é o caso de duas das cozinheiras escolares e um dos zeladores que possuem nível de ensino superior (Pedagogia, Letras e Economia, respectivamente). No caso específico das



professoras, todas têm curso superior (com destaque para a Pedagogia), além de várias possuírem ou estarem cursando algum curso de pós-graduação, o que sinaliza para um dado diferencial da escola em questão. Porém, a grande maioria das docentes considera sua formação inicial insuficiente, além da ausência de uma formação continuada efetiva e de qualidade, para exercer o trabalho frente ao contexto e as demandas atuais que o exercício da docência representa, principalmente, se considerarmos que são trabalhadoras de uma escola de educação e tempo integral. De acordo com as trabalhadoras dos outros segmentos profissionais, elas não tiveram nenhum tipo de formação (nem inicial, nem continuada) ou de preparação para o trabalho a ser realizado na escola.

Como apontado, a pesquisa-intervenção foi realizada em uma escola de educação e tempo integral. Por esse motivo, bem como por sua localização em um bairro central, era uma escola bastante requisitada para matrículas dos alunos. Além de sua arquitetura plana favorecer especialmente a inserção das crianças com necessidades especiais na unidade escolar. De acordo com as trabalhadoras um maior tempo de permanência das crianças no espaço escolar permitia que fossem observadas diferentes questões que em uma escola de tempo parcial possivelmente seriam invisíveis.

Por outro lado, durante a realização da pesquisa de campo foi possível também perceber os efeitos que o modelo de educação integral produziu para o trabalho realizado na escola, contribuindo para a existência de singularidades em sua dinâmica de tempo-espaço, tais como, entre outras questões, a ocupação frequente dos espaços com a permanência de alunos e trabalhadoras ao longo do dia e a pressão do tempo para que as diferentes atividades se realizassem em sincronicidade, visando o uso comum dos espaços, que acarretam diferentes constrangimentos ao trabalho.

Considerada como modelo de educação integral para o primeiro segmento de ensino fundamental no município, esta escola diferenciava-se das escolas públicas quase sempre precárias, principalmente no que tange a seus ambientes, instalações das salas de aulas e equipamentos voltados ao processo ensino-aprendizagem. O que não significa dizer que não existissem constrangimentos e impedimentos ao trabalho, como as ausências de espaços para alguns segmentos de trabalhadores, diminuição de efetivo e vínculos inseguros evidenciados nas terceirizações, contratos temporários e dobras de carga horária docente.

Ao refletirmos acerca das normas antecedentes existentes nesse tipo de trabalho, procuramos abordar com cuidado quais delas eram preeminentes ou as que se encontravam ausentes. Dentre algumas questões, uma muito singular se apresentou: a quase não

referência, nos documentos oficiais que definem o trabalho na escola, à especificidade dos alunos – crianças – do primeiro segmento do ensino fundamental, levando-nos a entender que a relação com as crianças é uma dimensão essencial invisível das normas antecedentes que perpassam tal trabalho. A referência explícita às crianças aparece apenas com um pouco mais de destaque nas atribuições das professoras de apoio, mas pelo motivo dessas atuarem junto a crianças com necessidades especiais.

Vale destacar também a problematização acerca da denominação do cargo de “merendeiro”, presente na carta regimento da FME, nos remetendo a uma reivindicação antiga do movimento sindical, das próprias trabalhadoras, de reconhecimento de que elas não servem apenas merenda (lanche) nas escolas públicas, mas também refeições completas (almoço e janta), sendo então a denominação de cozinheiro/a a mais adequada. Porém, sinalizamos que a denominação que mais se aproxima do que é feito por essas trabalhadoras seria de “cozinheiras escolares”. Apesar de que essa denominação, a nosso ver, ainda não dá conta de abarcar efetivamente o conjunto de atividades realizadas por este segmento profissional.

De forma similar, essa questão da inadequação da designação do cargo também se apresenta quanto ao cargo de “porteiros”. Ao nos aproximarmos das atividades desses trabalhadores evidenciamos que suas atribuições vão muito além do trabalho de portaria, exercendo de fato (como, apesar de tal denominação, os próprios documentos sinalizam) a função de zeladores escolares como preferimos chamar, posto que na realidade eles, além de fazerem o controle de entrada e saída de pessoas da unidade, zelam pelos alunos e pelo patrimônio físico da escola.

Ao estarmos na escola em diálogo com as diferentes trabalhadoras, vários outros foram os problemas levantados, alguns específicos de cada segmento profissional e outros que perpassavam o conjunto das trabalhadoras. O ruído apresenta-se como um problema que atinge a todas elas, assim como o número excessivo de crianças (tendo sido aberta mais uma turma em 2015), que traz repercussões ao trabalho em sala de aula, no uso dos diferentes espaços (por exemplo, banheiros e refeitórios), no quantitativo de refeições e materiais, nos documentos processados na Secretaria etc. A característica do piso - não adequado ao espaço escolar e em desníveis que favorecem acidentes - foi referenciada também por todas. Entendemos que esses riscos, somados a outros aspectos das condições de trabalho (como ausência ou inadequação de espaço), a alta rotatividade de trabalhadoras (cozinheiras, professoras e auxiliares contratadas que foram substituídas várias vezes) e a redução do número de auxiliares de serviços gerais e coordenadoras de turno, configuram-

se como um quadro propício para o sofrimento e/ou processos de adoecimento das trabalhadoras nos diversos segmentos pesquisados.

Entre auxiliares de serviços gerais e cozinheiras escolares, as queixas de sofrimento e/ou adoecimento referiam-se principalmente a dores articulares, costas (coluna) e membros superiores. Também os afastamentos foram mais frequentes nestas categorias. No caso específico das auxiliares de serviços gerais contratadas, essas já chegam adoecidas à escola, sendo transferidas para uma unidade escolar após adoecerem no trabalho de limpeza urbana como garis e retornarem de licença médica. Diferentemente das professoras, que dificilmente se ausentam (inclui-se aí o fator complicador de se ausentar do trabalho devido à perda financeira com a dobra de carga horária), mas apresentam (assim como as trabalhadoras vinculadas à administração) ansiedade, irritabilidade, distúrbios do sono (insônia) e problemas alimentares. Um problema de saúde comum aos porteiros foi um episódio grave de arritmia cardíaca que os levou a ao afastamento do trabalho quando estavam lotados em outra escola da rede. Tais diferenças nos fizeram refletir sobre o quanto o comprometimento da saúde das trabalhadoras dessa escola é marcado pelas relações sociais de gênero e de classe, associadas a divisões do trabalho que implicam em diferentes exigências, acentuadas em maior ou menor grau pelo acúmulo com o trabalho doméstico.

A necessidade de “sair para respirar” (saídas pontuais da sala, da cozinha, da própria escola) para poder continuar trabalhando e poder retornar à atividade e as diferentes formas de cooperação estabelecidas entre trabalhadoras de segmentos distintos foram defesas e estratégias de regulação do trabalho comuns evidenciadas ao longo da pesquisa. Dessa maneira, identificamos a existência de laços de cooperação tanto no interior dos segmentos específicos, como entre os distintos segmentos de trabalhadoras. Neste sentido, acreditamos que ocorre uma gestão coletiva do trabalho, na qual elas constroem modos de desenvolvimento das atividades, tanto para a eficácia do trabalho, como para a preservação de sua saúde.

Apontamos que as práticas de redução do efetivo de trabalhadoras, conforme já sinalizado, em uma lógica contábil de redução de custos, bem como a alta rotatividade de trabalhadoras na escola (devido aos contratos precários de trabalho), principalmente entre professoras e cozinheiras escolares (que propiciava que muitas delas não tivessem experiência sobre esse meio de trabalho e suas normas antecedentes), configuravam aspectos negativos para a consolidação de coletivos de trabalho na escola.

No interior de cada segmento de trabalhadoras, professoras e cozinheiras escolares

pareciam desenvolver relações de cooperação mais consistentes. Entre as auxiliares de serviços gerais, zeladores e trabalhadoras vinculadas à administração, observamos que os coletivos de trabalho, embora existam, em algumas situações apresentam-se de maneira frágil. Porém, ao buscarmos observar para além dos segmentos específicos, percebemos que os limites da cooperação na escola são construídos em função da atividade de trabalho. Evidenciamos, assim, a constituição de Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes - ECRP entre todas as trabalhadoras: professoras e auxiliares; professoras, cozinheiras e agentes de coordenação; zeladores e agentes administrativas; professoras e secretária, entre muitos outros entrelaces de atividades na escola e até mesmo fora dela.

Destacamos como importante o reconhecimento da gestão realizada pelas próprias trabalhadoras em suas atividades de trabalho, de forma individual e coletiva. Vimos que mesmo frente à precariedade oriunda da rotatividade na escola, as ECRP se estabelecem. Porém, entendemos que há, ainda, a necessidade de se construir espaços públicos de discussão que favoreçam as dinâmicas de reconhecimento, à medida que permitam os intercâmbios e possibilitem confrontar, discutir, debater sobre a forma como cada uma desenvolve seu trabalho, sobre como interpretam as normas antecedentes, dando visibilidades às renormatizações, com vistas a caminhar para a efetiva compreensão das atividades de trabalho realizadas na escola, bem como às formas de enfrentamento das infidelidades cotidianas do meio de trabalho.

Por fim, evidenciamos que o cuidado com as crianças se configura como um valor comum e um elemento de destaque na produção de sentido do trabalho de educar, contribuindo significativamente para a construção de um coletivo de trabalho ampliado, que envolva o conjunto das trabalhadoras-educadoras da escola.

Essa modalidade de pesquisa-intervenção, compartilhada e dialógica, favoreceu a constituição de espaços propícios de discussões sobre o trabalho, com destaque para os Encontros, possibilitando a construção de uma Comunidade Ampliada de Pesquisa e Intervenção - CAPI. Tal experimentação contribuiu para que as trabalhadoras ampliassem seu olhar e se tornassem mais potentes para a construção coletiva de ações afirmadoras de vida e saúde no trabalho. Nessa direção, como continuidade dessa tese, novos Encontros da CAPI estão sendo programados.

## REFERÊNCIAS:

ABONIZIO, G. **Precarização do trabalho docente: Apontamentos a partir de uma análise bibliográfica.** *Ensino de Sociologia em Debate*, [s.l.], v. 1, n° 1, p. 01–28, 2012.

ABRAHÃO, J. **Reestruturação produtiva e variabilidade do trabalho: uma abordagem da ergonomia.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, [s.l.], v. 16, n° 01, p. 49–54, 2000.

ABRAHÃO, J. I.; PINHO, D. L. **Teoria e prática ergonômica: seus limites e possibilidades.** *Escola, Saúde e Trabalho: estudos psicológicos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 229–240.

ALAMONICA, R.; OLIVEIRA, S. S.; MACHADO, J. M. H. **Desafios à vigilância em saúde do trabalhador: ações de um núcleo de saúde do trabalhador.** *CICS-Publicações/eBooks*, [s.l.], 2014. p. 271 – 281.

ALDERSON, M. **La psychodynamique du travail : objet, considérations épistémologiques, concepts et prémisses théoriques.** *Santé mentale au Québec*, [s.l.], v. 29, n° 1, p. 243–260, 2004. ISSN: 0383-6320, 1708-3923, DOI: 10.7202/008833ar.

ALMEIDA, C.; CAMARGO, E. **Terceirização e adoecimento dos funcionários da escola.** *Retratos da Escola*, [s.l.], v. 6, n° 11, p. 365–377, 2013.

ALVAREZ, D. **A temporalidade, a organização do trabalho e a avaliação da produção acadêmica: o caso do Instituto de Física da UFRJ.** 299 p. Tese de Doutorado - Universidade federal do Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. **Tempo.** *Laboreal*, [s.l.], VOLUME VI, n° 2, p. 71–75, 2010.

ALVAREZ, D.; AZEVEDO, E. R. F. DE. **O trabalho feminino na função de limpeza de prestadoras de serviço em uma instituição de ensino superior.** *Revista Vianna Sapiens*, [s.l.], v. 7, n° 1, p. 28–28, 2017.

ALVES, L. P.; ARAÚJO, L. T. R.; XAVIER-NETO, J. A. **Prevalência de queixas vocais e estudo de fatores associados em uma amostra de professores de ensino fundamental em Maceió, Alagoas, Brasil.** *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, [s.l.], v. 35, n° 121, p. 168–175, 2010.

ANTUNES, R.; DRUCK, G. **Terceirização sem limites: a precarização do trabalho como regra.** *O social em questão*, [s.l.], v. 18, n° 34, p. 19–40, 2015.

ARAUJO, A.; ALBERTO, M. F.; NEVES, M. Y.; ATAHYDE, M. **Cenários do trabalho.** Rio de Janeiro: DP & A, 2004. 312 p.

ARAÚJO JÚNIOR, F. M. **A terceirização e o descompasso com a higidez, saúde e segurança no meio ambiente laboral: responsabilidade solidária do tomador do serviço a partir das normas de saúde e segurança no trabalho.** *Rev. Trib. Reg. Trab. 3ª Reg.*, [s.l.], p. 67–81, 2014.

ARAÚJO, T. M. De et al. **Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde.** *Ciência & Saúde Coletiva*, [s.l.], v. 11, n° 4, p. 1117–1129, 2006. DOI: 10.1590/S1413-81232006000400032.

AROSA, A. C. **As políticas educacionais de Niterói entre 2002 e 2008.** In: *Anais do 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação.* São Paulo: Biblioteca ANPAE, 2011.

ASSUNÇÃO, A. A. **Saúde e mal-estar do (a) trabalhador (a) docente.** *Anais do VII Seminário Nuevas Regulaciones En América Latina.* Buenos Aires/Argentina, 2008.

ASSUNÇÃO, A. A.; LIMA, F. P. A. **A contribuição da ergonomia para a identificação, redução e eliminação da nocividade do trabalho.** *Patologia do trabalho.* 2 ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2003. v. 2, p. 1767–1789.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores.** *Educação & Sociedade*, [s.l.], v. 30, n° 107, 2009. ISSN: 0101-7330.

ATHAYDE, M. **Gestão de coletivos de trabalho e modernidade: questões para a engenharia de produção.** Tese de Doutorado em Engenharia de Produção – COPPE, Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ, 1996.

\_\_\_\_\_. **Saúde ‘mental’ e trabalho: questões para discussão no campo da saúde do trabalhador.** *Saúde do trabalhador na sociedade brasileira contemporânea.* Rio de Janeiro, RJ: Editora Fiocruz, 2011. ISBN: 978-85-7541-204-6.

\_\_\_\_\_. **Historicidade.** *Laboreal*, [s.l.], v. 10, n° 1, p. 98–100, 2014. ISSN: 16465237, DOI: 10.15667/laborealx0114ma.

ÁVILA, M. **O tempo do trabalho produtivo e reprodutivo na vida cotidiana.** *Revista da ABET*, [s.l.], v. 9, n° 2, 2010.

AZEVEDO, E. R. F. de. **Análise do trabalho e da saúde das mulheres que desempenham a função de limpeza no polo universitário de Volta Redonda.** 186 p. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal Fluminense, 2015. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/851/1/Dissert%20Eliza%20Regina%20Fonseca%20de%20Azevedo.pdf>>.

BARROS, M. E.; ZORZAL, D. C.; ALMEIDA, F. S.; IGLESIAS, R. Z.; ABREU, V. V. **Saúde e trabalho docente: a escola como produtora de novas formas de vida.** *Trab. educ. saúde*, [s.l.], p. 103–124, 2007.

BARROS, M. E.; LOUSADA, A. P. **Dor-desprazer-trabalho docente: como desfazer essa tríade.** *Psicol. USP*, [s.l.], p. 13–34, 2007.

BARROS, M. E.; TEIXEIRA, D. V.; ARAGÃO, E. M. A. **Cartografando estratégias de resistência construídas por educadores no cotidiano de trabalho numa escola de Vitória-ES.** *Psicologia USP*, [s.l.], v. 19, n° 4, p. 519–546, 2008.

BARROS, M. C.; TARTAGLIA, J. C. **A política de alimentação e nutrição no Brasil: breve histórico, avaliação e perspectivas.** *Alimentos e Nutrição Araraquara*, [s.l.], v. 14, n° 1, p. 117–121, 2009.

BATISTA, J. B. V. et al. **Prevalência da síndrome de burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB.** *Revista Brasileira de Epidemiologia*, [s.l.], v. 13, n° 3, p. 502–512, 2010. DOI: 10.1590/S1415-790X2010000300013.

BENDASSOLLI, P. F. **Mal-estar no trabalho: do sofrimento ao poder de agir.** *Revista Mal-estar e Subjetividade*, [s.l.], v. XI, n° 1, p. 65–99, 2011.

BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. **Clinicas do trabalho: filiações, premissas e desafios.** *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, [s.l.], v. 14, n° 1, p. 59–72, 2011.

BRANCO, J. C. et al. **Prevalência de sintomas osteomusculares em professores de escolas públicas e privadas do ensino fundamental.** *Fisioterapia em Movimento*, [s.l.], v. 24, n° 2, p. 307–314, 2011. DOI: 10.1590/S0103-51502011000200012.

BRANDÃO, Z. **A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática.** *Educação e Sociedade*, [s.l.], v. 10, n° 32, p. 116–129, 1989.

BRASIL. **Decreto 3048 - Aprova o regulamento da previdência social, e dá outras providência.** 1999.

\_\_\_\_\_. **Lei 10172 - Aprova o Plano Nacional de Educação.** 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei 9394 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto 6253- Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais de Educação.** 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto 6094 - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** 2007.

\_\_\_\_\_. **Portaria normativa 17 - Institui o Programa Mais Educação.** 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei - 2014 Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** 2014.

\_\_\_\_\_. **Relatório de avaliação econômica e Estudos Qualitativos: O Programa mais Educação.** São Paulo (SP): Banco Mundial e Fundação Itaú Social, 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei 2016 - Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral.** 2016a.

\_\_\_\_\_. **Portaria normativa 1144 - Institui o Programa Novo Mais Educação.** 2016b.

BRITO, J. **Saúde, trabalho e modos sexuais de viver.** Rio de Janeiro, RJ: Editora Fiocruz, 1999. 179 p. ISBN: 978-85-85676-63-6.

\_\_\_\_\_. **Saúde do Trabalhador: reflexões a partir da abordagem ergológica.** In: FIGUEIREDO, M. et al. (Orgs.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo.* Rio de Janeiro: DP & A, 2004. ISBN: 978-85-7490-309-5.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e Saúde Coletiva: o ponto de vista da atividade e das relações de gênero.** *Ciência e Saúde Coletiva*, [s.l.], v. 10, n° 879–890, p. 12, 2005.

\_\_\_\_\_. **Trabalho Real.** *Dicionário da educação profissional em saúde.* 2 ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 290–296.

\_\_\_\_\_. **A ergologia como perspectiva de análise: a saúde do trabalhador e o trabalho em saúde.** In.: MINAYO GÓMEZ, C.; MACHADO, J. M. H.; PENA, P. G. L. (Orgs.). *Saúde do trabalhador na sociedade contemporânea.* Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011. p. 479–493.

\_\_\_\_\_. **Saúde.** *Laboreal,* [s.l.], v. 13, n° 1, p. 100–103, 2017. ISSN: 16465237, DOI: 10.15667/laborealxiii0117jb.

BRITO, J.; ATHAYDE, M.; HYPOLITO, A.; NUNES, B.; SILVA, E. F.; SANTOS, M. B.; SILVA-FILHO, B. **Readaptação profissional: a ponta do iceberg?** In: BRITO, J.; NEVES, M. Y.; ATHAYDE, M.; BARROS, M. (Orgs.) *Trabalhar na Escola? Só inventando o prazer.* Rio de Janeiro: IPUB, 2001. p. 163-183.

BRITO, J.; BARROS, M. E.; NEVES, M. Y.; ATHAYDE, M.; (Orgs.). **Trabalhar na escola? Só inventando o prazer.** 1 ed. Rio de Janeiro: IPUB/CUCA, 2001. 304 p.

BRITO, J.; NEVES, M. Y. **As Relações de gênero e os mundos do trabalho.** In: BRITO, C.; ATHAYDE, M.; NEVES, M. Y. (Orgs.). *Caderno de Textos - Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas.* 2 ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

BRITO, J.; NEVES, M. Y.; OLIVEIRA, S. et al. **Saúde, subjetividade e trabalho: o enfoque clínico e de gênero.** *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional,* [s.l.], v. 37, n° 126, p. 316–329, 2012.

BRITO, J.; NEVES, M. Y.; HYPOLITO, A. et al. **The use of a website an interaction and training device in health, gender and work in schools.** *Work,* [s.l.], v. 41, p. 4661–4668, 2012.

BRITO, J. et al. **Saúde, gênero e reconhecimento no trabalho das professoras: convergências e diferenças no Brasil e na França.** *Physis: Revista de Saúde Coletiva,* [s.l.], v. 24, n° 2, p. 589–605, 2014. ISSN: 0103-7331, DOI: 10.1590/S0103-73312014000200014.

BRITO, J.; ATHAYDE, M. **Trabalho, educação e saúde: o ponto de vista enigmático da atividade.** *Trabalho, Educação e Saúde,* [s.l.], v. 1, n° 2, p. 239–265, 2003.

BRITO, J.; ATHAYDE, M. **Um livro-ferramenta diálogo e seu uso na perspectiva Ergológica tecida entre nós.** In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana.* Niterói: EDUFF, 2007. ISBN: 978-85-228-0447-4.

BRITO, J.; ATHAYDE, M.; ZAMBRONI DE SOUZA, P. C. **Intervenção e pesquisa em psicologia: uma postura ergológica.** *Métodos de pesquisa e intervenção em psicologia do trabalho: clínicas do trabalho.* [s.l.]: Atlas, 2014. ISBN: 978-85-224-8777-6.

BRITO, J.; ATHAYDE, M.; NEVES, M. Y. **Caderno de método e procedimentos - programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas.** 2 ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011a. 55 p.



\_\_\_\_\_. **Caderno de relatos de experiência - Programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas /**. 2 ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011b. 136 p.

\_\_\_\_\_. **Caderno de Textos - Programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011c. 80 p.

BRITO, J.; OLIVEIRA, S.; GOMES, L. **INSATS: uma contribuição para a Saúde do Trabalhador**. Porto / Portugal: [s.n.], 2013.

CALLIOLI, E. C. **Fundação: evolução, conceito e características**. *Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo*, [s.l.], v. 83, p. 275–303, 1988.

CANGUILHEM, G. **Meio e normas do homem no trabalho**. *Revista Proposições*, [s.l.], v. 12, p. 35–36, 2001.

\_\_\_\_\_. **Saúde conceito vulgar e questão filosófica**. In: AVELLAR RIBEIRO, V. (trad.). *Escritos sobre a medicina*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. ISBN: 978-85-218-0378-2.

\_\_\_\_\_. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. ISBN: 978-85-218-0393-5.

CARDOSO, J. P. et al. **Prevalência de dor musculoesquelética em professores**. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, [s.l.], v. 12, n° 4, p. 604–614, 2009. DOI: 10.1590/S1415-790X2009000400010.

CARRASQUEIRA, F. A.; BARBARINI, N. **Psicodinâmica do trabalho: uma reflexão acerca do sofrimento mental nas organizações**. *Jornada de Saúde Mental e Psicanálise da PUC-PR*, [s.l.], 2010.

CARREIRA, D. **Igualdade de gênero no mundo do trabalho: projetos brasileiros que fazem a diferença**. Brasília, DF: Cortez ; Fundo para a Igualdade de Gênero, 2004. 216 p. ISBN: 978-85-249-1013-5.

CARVALHO, F. M.; ARAÚJO, T. M. **Condições de trabalho docente e saúde na Bahia : Estudo Epidemiológico**. *Educ. Soc.*, [s.l.], v. 30, n° 107, p. 427–449, 2009.

CASTRO, A.; LOPES, R. E. **A escola de tempo integral: desafios e possibilidades**. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, [s.l.], 2011.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. **Trajatória dos CIEPs do Rio de Janeiro: Municipalização e Novas Configurações**. *Educação em Foco*, [s.l.], v. 18, n° 2, p. 215–242, 2014.

CAVALIERE, A. M. **Educação integral: Uma nova identidade para a escola brasileira**. *Educação & Sociedade*, [s.l.], v. 23, n° 81, p. 247–270, 2002.

\_\_\_\_\_. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. *Em Aberto*, [s.l.], v. 21, n° 80, 2009.

\_\_\_\_\_. **Anísio Teixeira e a educação integral**. *Paidéia*, [s.l.], v. 20, n° 46, 2010.

\_\_\_\_\_. **Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado?** *Educação & Sociedade*, [s.l.], v. 35, n° 129, p. 1205–1222, 2014.

CHAVES, F. **Outros olhares em escolas públicas: as relações sociais de trabalho sob a ótica de merendeiras e serventes.** *Trabalho e Educação*, [s.l.], v. 7, p. 132–156, 2000.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho.** In: SOBRAL, A. (trad.). Petrópolis: Vozes, 2007. ISBN: 978-85-326-3333-0.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e poder de agir.** Belo Horizonte: Frabrefactum, 2010.

CORRÊA, C. R. **Situações incômodas no trabalho: confiabilidade de uma escala de medida utilizando o Coeficiente Alfa Ordinal.** 74 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais. 2012.

CRU, D. **Collectif et travail de métier: sur la notion de collectif de travail.** In: DEJOURS, C. (Org.). *Plaisir et Souffrance dans le Travail. Tome I.* Paris: [s.n.], 1987.

DANIELLOU, F. **L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques.** Toulouse: Octarès Éditions, 1996.

DANNIELLOU, F.; LAVILLE, A.; TEIGER, C. **Ficção e realidade do trabalho operário.** *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, [s.l.], v. 17, n° 68, p. 7–13, 1989.

DÁRTORA, T. **Encontro de Encontros: Investigando a Atividade de Trabalho de Operadores de caixa e Empacotadores.** 117 p. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica, 2013.

DEJOURS, C. **Coopération et construction de l'identité en situation de travail.** *multitudes*, [s.l.], 1993.

\_\_\_\_\_. **O fator humano.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997. ISBN: 978-85-225-0221-9.

\_\_\_\_\_. «Travailler» n'est pas «déroger». *Travailler*, [s.l.], n° 1, p. 5–12, 1998.

\_\_\_\_\_. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2000. ISBN: 978-85-249-0101-0.

\_\_\_\_\_. **A banalização da injustiça social.** In: MONJARDIM, L. A. (trad.). [s.l.]: Fundação Getulio Vargas, 2006. 160 p.

\_\_\_\_\_. **Psicodinâmica do Trabalho na pós modernidade.** *Diálogos em Psicodinâmica do trabalho.* Brasília: Paralelo 15, 2007. p. 13–25.

\_\_\_\_\_. **Addendum - da psicopatologia à Psicodinâmica do trabalho.** In.: Lancman, S.; Sznclwar, L. (orgs) *Christophe Dejourns: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho.* 2 ed. Brasília; Rio de Janeiro: Paralelo 15 Ed. Fiocruz., 2008a. ISBN: 978-85-7541-044-8.

\_\_\_\_\_. **A metodologia em Psicodinâmica do Trabalho.** In.: Lancman, S.; Sznclwar, L. (orgs) *Christophe Dejourns: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho.* 2 ed. Brasília; Rio de Janeiro: Paralelo 15 Ed. Fiocruz., 2008b. ISBN: 978-85-7541-044-8.

\_\_\_\_\_. **Inteligência prática e sabedoria prática: duas dimensões desconhecidas do trabalho.** in.: Lancman, S.; Sznelwar, L. (orgs) *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. 2 ed. Brasília; Rio de Janeiro: Paralelo 15 Ed. Fiocruz., 2008c. ISBN: 978-85-7541-044-8.

\_\_\_\_\_. **Para uma Clínica da mediação entre psicanálise e política: A psicodinâmica do Trabalho.** in.: Lancman, S.; Sznelwar, L. (orgs) *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. 2 ed. Brasília; Rio de Janeiro: Paralelo 15 Ed. Fiocruz., 2008d. ISBN: 978-85-7541-044-8.

\_\_\_\_\_. **Avaliação do trabalho submetida à prova do real crítica aos fundamentos da avaliação.** In.: SZNELWAR, L.; MASCIA, F. (org.) *Trabalho, tecnologia e organização* - São Paulo: Blucher, 2008e. ISBN: 978-85-212-0451-0.

\_\_\_\_\_. **Trabalho Vivo: Sexualidade e trabalho - tomo I.** Brasília: Paralelo 15, 2012. 216 p.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do Trabalho: contribuições da escola dejouriana a análise da relação prazer, sofrimento e trabalho.** São Paulo: Atlas, 1994. ISBN: 978-85-224-1061-3.

DEJOURS, C.; BARROS, J. O.; LANCMAN, S. **A centralidade do trabalho para a construção da saúde.** *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, [s.l.], v. 27, n° 2, p. 228, 2016. ISSN: 2238-6149, 1415-9104, DOI: 10.11606/issn.2238-6149.v27i2p228-235.

DEJOURS, C.; LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. **Christophe Dejours: da psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho.** 2 ed. Brasília; Rio de Janeiro: Paralelo 15 Ed. Fiocruz., 2008. ISBN: 978-85-7541-044-8.

DRUCK, G. **A terceirização na saúde pública: formas diversas de precarização do trabalho.** *Trabalho, Educação e Saúde*, [s.l.], v. 14, n° supl 1, p. 15–43, 2016. ISSN: 1981-7746, DOI: 10.1590/1981-7746-sol00023.

\_\_\_\_\_. **A terceirização no serviço público: particularidades e implicações.** In: CAMPOS, A. G. O. (Org.). *Terceirização do trabalho no Brasil: novas e distintas perspectivas para o debate*. [s.l.]: [s.n.], 2018.

DRUCK, G.; FILGUEIRAS, V. A. **A epidemia da terceirização e a responsabilidade do STF.** *A epidemia da terceirização e a responsabilidade do STF*, [s.l.], 2014.

DUARTE, F. S.; MENDES, A. M. B. **Psicodinâmica do Trabalho do coletivo de profissionais de educação de escola pública.** *Psico-USF*, [s.l.], v. 20, n° 2, p. 323–332, 2015. ISSN: 2175-3563, DOI: 10.1590/1413-82712015200212.

DURRIVE, L. **Atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz.** *Trab. Educ. Saúde*, [s.l.], p. 47–67, 2011.

DURRIVE, L.; FAITA, D.; NOEL, C. **A linguagem como atividade.** In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2 ed. Niterói - RJ: EDUFF, 2010. p. 167–188.

DURRIVE, L.; JACQUES, A. M. **O Formador Ergológico ou “Ergoformador”:** uma introdução à Ergoformação. In: SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L. (Orgs.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2 ed. Niterói - RJ: EDUFF, 2010. p. 297–318.

ÉBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**. Rio de Janeiro: Faperj, 1983.

EFROS, D. **Trabalhar em equipe: de que equipe e de que trabalho falamos?** *Psicologia em Revista*, [s.l.], v. 20, n° 2, p. 418–426, 2014.

EFROS, D.; SCHWARTZ, Y. **Résistances, transgressions et transformations: l'impossible invivable dans les situations de travail**. *Nouvelle revue de psychosociologie*, [s.l.], v. 7, n° 1, p. 33, 2009. ISSN: 1951-9532, 1961-8697, DOI: 10.3917/nrp.007.0033.

ESTEVE ZARAGOZA, J. M.; CAVICCHIA, D.; FONSECA, O. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999. ISBN: 978-85-86259-37-1.

FERNANDES, R. **A universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas**. *Em Aberto*, [s.l.], v. 29, n° 96, 2016.

FERREIRA, L. L. **Relações entre o trabalho e a saúde de professores na educação básica no Brasil**. São Paulo/SP. Fundacentro. 2010. 58 p.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Análise Ergonômica do Trabalho ou AET**. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, [s.l.], v. 40, n° 131, p. 8–11, 2015. ISSN: 0303-7657, DOI: 10.1590/0303-7657ED0213115.

FERREIRA, M. C. **Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia**. *Alethéia*, [s.l.], v. 1, n° 11, p. 71–82, 2000.

FIGUEIREDO, M.; ALVAREZ, D. **Gestão do trabalho na perfuração de poços de petróleo: usos de si e ‘a vida por toda a vida’**. *Trabalho, Educação e Saúde*, [s.l.], v. 9, p. 299–326, 2011.

FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M. C. De. **Organização do trabalho, subjetividade e confiabilidade na atividade de mergulho profundo**. *Revista Produção*, [s.l.], v. 15, n° 2, p. 172–183, 2005.

FIGUEIREDO, M. O. et al. **Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004. ISBN: 978-85-7490-309-5.

FONSECA, V. P. Da. **Terceirizar atividade-fim é alugar o trabalhador**. In: CAMPOS, A. G. (Org.). *Terceirização do trabalho no Brasil: novas e distintas perspectivas para o debate*. Brasília: [s.n.], 2018.

FRANÇA, M. B. **Estudo de caso: O trabalho de recepcionistas de guichê de hospital público universitário: o ponto de vista teórico-metodológico de uma Comunidade Dialógica de Pesquisa**. *Laboreal*, [s.l.], v. II, n° 1, p. 06–17, 2006.

FRANÇA, M. B.; MUNIZ, H. P. **A gestão coletiva dos serviços de saúde pública: uma perspectiva ergológica**. *Trabalho, Educação e Saúde*, [s.l.], v. 9, p. 201–221, 2011.

FRANÇA, M.; ATHAYDE, M.; MUNIZ, H.; NEVES, M. Y.; BRITO, J. **Clínica do trabalho e experiência de formação com trabalhadoras de escolas públicas no Brasil.** *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, [s.l.], v. 16, número especial 1, p. 69–89, 2013.

FRANCO, T.; DRUCK, G.; SELIGMANN-SILVA, E. **As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado.** *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, [s.l.], v. 35, n° 122, p. 229–248, 2010. ISSN: 0303-7657, DOI: 10.1590/S0303-76572010000200006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23 ed. Rio de Janeiro: Cortez, 1989.

FREIRE, P.; GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. ISBN: 978-85-326-1514-5.

FREITAS, K. B. L. De. **Coletar sangue: um trabalho intenso e fundamental para garantir a vida.** 89 p. Dissertação de Mestrado - Escola Nacional de Saúde Pública, 2011.

FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017. 144 p. ISBN: 978-85-928260-7-9.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito.** São Paulo, SP: Cortez, 2000. ISBN: 978-85-249-0155-3.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. **Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.** *Cadernos de Saúde Pública*, [s.l.], v. 22, n° 12, p. 2679–2691, 2006. DOI: 10.1590/S0102-311X2006001200017.

GIRARDI, S. et al. **O trabalho precário em saúde: tendências e perspectivas na estratégia da saúde da família.** Divulgação em Saúde para Debate, Rio de Janeiro, n. 45, p. 11–23, maio 2010.

GOMES, L. **Trabalhar em UTI neonatal: os desafios da relação de serviço e a saúde das/os técnicas/os de enfermagem.** 236 p. Tese de Doutorado - Escola Nacional de Saúde Pública, 2011.

GOMES, L.; BRITO, J. **Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde.** *Estudos e pesquisas em psicologia*, [s.l.], v. 6, n° 1, p. 49–62, 2006.

GUÉRIN, F. et al. **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia.** São Paulo: Edgard Blücher, 2001. ISBN: 978-85-212-0297-4.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. **Divisão sexual do trabalho profissional e doméstico: Brasil, França e Japão.** In: COSTA, A. O.; FONTES, A. (Orgs.). *Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais*. 1a. ed ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008. ISBN: 978-85-225-0696-5.

HOLZ, E. B. **Dispositivo dinâmico de três polos e metodologia geral em ciências sociais: discutindo uma analogia.** *Trabalho & Educação*, [s.l.], v. 22, n° 2, p. 155–167, 2013.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Paulo, Brasil: Papirus Editora, 1997. ISBN: 978-85-308-0443-5.

HYPOLITO, A. M.; GRISHCKE, P. E. **Trabalho imaterial e trabalho docente**. *Educação*, [s.l.], v. 38, n° 3, 2013. ISSN: 1984-6444, 0101-9031, DOI: 10.5902/198464448998.

HYPOLITO, A. O. **Experiência de monitoramento em saúde do trabalhador em uma escola pública do estado do Rio de Janeiro: perspectiva de promoção da saúde a partir dos locais de trabalho**. 155 p. Dissertação de Mestrado - Fundação Oswaldo Cruz - Escola Nacional de Saúde Pública, 2003.

IBGE. **Atlas do censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2013. ISBN: 978-85-240-4281-2.

JOGAIB, M. L. M. L.; MUNIZ, H. P. **Aposentadoria e trabalho docente: momento de despedidas ou reencontros com o trabalho?** *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, [s.l.], v. 18, n° 1, p. 47–59, 2015.

KALLEBERG, A. L. **O crescimento do trabalho precário: um desafio global**. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, [s.l.], v. 24, n° 69, p. 21–30, 2009. ISSN: 0102-6909, DOI: 10.1590/S0102-69092009000100002.

KARMANN, D. F.; LANCMAN, S. **Professor – intensificação do trabalho e o uso da voz**. *Audiol., Commun. Res.*, [s.l.], v. 18, n° 3, p. 162–170, 2013.

KERGOAT, D. **Relações Sociais de sexo e divisão sexual do trabalho**. *Gênero & saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. ISBN: 978-85-7307-137-5.

\_\_\_\_\_. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo**. *Dicionário crítico do feminismo*, [s.l.], p. 67–75, 2009.

LANCMAN, S.; UCHIDA, S. **Trabalho e subjetividade: o olhar da psicodinâmica do trabalho**. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, [s.l.], v. 6, p. 79–90, 2003.

LHUILIER, D. **Travail, management et santé psychique**. *Connexions*, [s.l.], v. 91, n° 1, p. 85, 2009. ISSN: 0337-3126, 1776-2804, DOI: 10.3917/cnx.091.0085.

MACAIA, A. A. S. **Excluídos no trabalho? Análise sobre o processo de afastamento por transtornos mentais e comportamentais e retorno ao trabalho de professores da rede pública municipal de São Paulo**. Tese de Doutorado em Ciências - Faculdade de Saúde Pública. 2013.

MACAIA, A.; FISCHER, F. **Retorno ao trabalho de professores após afastamentos por transtornos mentais**. *Saúde e Sociedade*, [s.l.], v. 24, n° 3, p. 841–852, 2015. ISSN: 0104-1290, DOI: 10.1590/S0104-12902015130569.

MANGO, M. S. M. et al. **Análise dos sintomas osteomusculares de professores do ensino fundamental em Matinhos (PR)**. *Fisioter. mov.*, [s.l.], p. 785–794, 2012.

MARANDA, M. F.; VIVIERS, S.; DESLAURIERS, J. S. **“Escola em sofrimento”**: pesquisa-ação sobre situações de trabalho de risco para a saúde mental em meio escolar. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, [s.l.], v. 17, p. 141–152, 2014.

MARCELINO, P. R. **Afinal, o que é terceirização? Em busca de ferramentas de análise e de ação política**. *Revista Pegada*, [s.l.], v. 8, n° 2, 2012.

MARCHIORI, F.; BARROS, M. E.; OLIVEIRA, S. P. **Atividade de trabalho e saúde dos professores: o programa de formação como estratégias de intervenção nas escolas**. *Trabalho, Educação e Saúde*, [s.l.], v. 3, n° 1, p. 143–170, 2005.

MARCHIORI, F. M. **No pulsar da atividade: uma análise do trabalho e da saúde dos professores numa escola municipal de Vitória/ES**. 109 p. Dissertação de Mestrado - Fiocruz, 2004.

**Trabalhar na escola? Só inventando prazer**. MARQUES, S. Rio de Janeiro: VideoSaúde - Fiocruz, 2003.

MASSON, L. **Trabalho de auxiliares de enfermagem de uma unidade neonatal: uma análise do ponto de vista da atividade**. 244 p. Dissertação de Mestrado - Fiocruz, 2007.

MASSON, L.; GOMES, L.; BRITO, J. **Encontros sobre o trabalho: reflexões sobre o uso desta ferramenta metodológica em pesquisas em Unidades de tratamento intensivo neonatais**. *Laboreal*, [s.l.], v. 11, n° 1, 2015. ISSN: 1646-5237, DOI: 10.15667/laborealxi0115lpm.

MATIJASCIC, M. **Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração**. Brasília - DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2017.

MAURÍCIO, L. V. **Literatura e representações da escola pública de horário integral**. *Revista Brasileira de educação*, [s.l.], v. 27, p.40-56, 2000.

\_\_\_\_\_. **Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: FAPERJ: Ponteiro, 2014. 252 p. ISBN: 978-85-64116-70-2.

\_\_\_\_\_. **O olhar sobre a educação em tempo integral: o que mudou em 10 anos?** *Cadernos de Pesquisa em Educação*, [s.l.], v. 2, n° 42, 2015.

MEDEIROS, A. M. De; ASSUNÇÃO, A. A.; BARRETO, S. M. **Alterações vocais e cuidados de saúde entre professoras**. *Rev. CEFAC*, [s.l.], v. 14, n° 4, p. 697–704, 2012.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. *Educar em Revista*, [s.l.], n° 41, p. 80–93, 2011. ISSN: 0104-4060, DOI: 10.1590/S0104-40602011000300006.

MILANI, N. Z.; FIOD, E. G. M. **Precarização do trabalho docente nas escolas públicas do Paraná (1990-2005)**. [s.l.], v. 33, n° 1, p. 24, 2008.

MONTMOLLIN, M. **Savoir travailler. Le point de vue de l’ergonome**. In: BARBIER, J. M. (Org.). *Savoirs théoriques et savoirs d’action*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998. p. 189–199.

MUNIZ, H. P. **A Gestão do tempo de permanência do paciente de neurocirurgia no hospital universitário Clementino Fraga Filho**. Doutorado em Engenharia de Produção - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

MUNIZ, H.; BRITO, J.; SOUZA, K. R.; ATHAYDE, M. LACOMBLEZ, M. **Ivar Oddone e sua contribuição para o campo da saúde do trabalhador no Brasil**. *Rev. bras. Saúde ocup*, [s.l.], v. 38, nº 128, p. 280–291, 2013.

NEVES, M Y. **Trabalho docente e saúde mental: a dor e a delícia de ser (estar) professora**. 277 p. Tese de doutorado em Ciências da Saúde - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

NEVES, M. Y. et al. **Comunidade ampliada de pesquisa: trabalhadores/as de escolas públicas compartilham saberes na busca da promoção da saúde nos locais de trabalho**. *Revista Eletrônica Extensão Cidadã*, [s.l.], v. 2, 2006.

NEVES, M. Y.; BRITO, J.; ATHAYDE, M. **Mobilização das professoras por saúde**. In: GLINA, D. M. R.; ROCHA, L. E. (Orgs.). *Saúde mental e Trabalho: da Teoria a Prática*. São Paulo: Roca, 2010.

NEVES, M. Y.; BRITO, J.; ARAUJO, A; SILVA, E. **Relações sociais de gênero e divisão sexual do trabalho: uma convocação teórico-analítica para estudos sobre a saúde das trabalhadoras de educação**. In: MINAYO GÓMEZ, C.; MACHADO, J. M. H.; PENA, P. G. L. (Orgs.). *Saúde do trabalhador na sociedade brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Fiocruz, 2011. ISBN: 978-85-7541-204-6.

NEVES, M. Y.; BRITO, J.; ATHAYDE, M.; MUNIZ H.; SILVA, E. **Saúde, gênero e trabalho nas escolas públicas: potencialidades e desafios de uma experiência com o dispositivo “Comunidade Ampliada de Pesquisa e Intervenção”**. *Laboreal*, [s.l.], v. 11, nº 1, 2015. ISSN: 1646-5237, DOI: 10.15667/laborealxi0115myn1.

NEVES, M. Y.; SELIGMANN-SILVA, E. **A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental**. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ*, [s.l.], v. Ano 6, nº 1, p. 63–75, 2006.

NEVES, M. Y.; SELIGMANN-SILVA, E. **Trabalho docente: precarização e feminização de uma prática profissional**. In: BRITO, J.; NEVES, M.; ATHAYDE, M.; BARROS, M. (Orgs.) *Trabalhar na Escola? Só inventando o prazer*. Rio de Janeiro: IPUB, 2001. p. 304.

NEVES, M. Y.; SELIGMANN-SILVA, E.; ATHAYDE, M. **Saúde Mental e Trabalho: um campo de estudo em construção**. In: ARAÚJO, A. et al. (Orgs.). *Cenários do trabalho: subjetividade, movimento e enigma*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004. ISBN: 978-85-7490-307-1.

NEVES, M. Y.; HYPPOLITO, A. O.; PEREIRA, E. C. **Trabalho e saúde: estudo do perfil de adoecimento dos/as auxiliares de serviços gerais das escolas públicas do município de Niterói-RJ**. Pesquisa. Rio de Janeiro: UFF / FAPERJ, 2017.

NITEROI. **Lei 924 - Criação da Fundação Municipal de Educação de Niterói**. Niterói/Rio de Janeiro, 1991.



\_\_\_\_\_. **Decreto 6303 - Aprova o regimento Interno da Fundação Municipal de Educação de Niterói.** Niterói/Rio de Janeiro, 1992.

\_\_\_\_\_. **Portaria 87- Organização Escolar em Ciclos.** Niterói/Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. **História de Niterói - O município.** *Cultura Niterói*. 2013a. Disponível em: <<http://www.culturaniteroi.com.br/blog/?id=430>>. Acesso em: 12/mar./17.

\_\_\_\_\_. **Portaria 01- Institui a Comissão Especial “Professor Dácio Tavares Lôbo Júnior”.** Niterói/Rio de Janeiro, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Lei 3067- Institui o novo plano unificado de cargos, carreira e vencimentos dos servidores da fundação municipal de educação de Niterói.** Niterói/Rio de Janeiro, 2013c.

\_\_\_\_\_. **Lei Ordinária 3083 - Dispõe sobre a contratação de pessoal pela administração pública direta e indireta do município de Niterói/ RJ.** Niterói/Rio de Janeiro, 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação, Ciência e Tecnologia: Site da Fundação Municipal de Educação de Niterói.** 2015. Disponível em: <<http://www.educacaoniteroi.com.br/>>. Acesso em: 05/nov./16.

\_\_\_\_\_. **Deliberação 31 do Conselho Municipal de educação - Aprova a carta regimento das unidades publicas de Niterói/RJ.** Niterói/Rio de Janeiro, 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei 3234 - Aprova o plano municipal de educação para o decênio 2016-2026, na forma a seguir especificada, e adota outras Providências.** Niterói/Rio de Janeiro, 2016.

NOGUEIRA, D. **Circulação de sentidos em discursos sobre o trabalho e a saúde de professores de escolas públicas: interrogações a partir do ponto de vista da atividade.** Dissertação de Mestrado - Fundação Oswaldo Cruz - Escola Nacional de Saúde Pública, 2013.

NOUROUDINE, A. **A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho.** In: SOUZA E SILVA, M.C.; DANIEL, F.(Orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2002. p.: 17 -30. ISBN: 978-85-249-0889-7.

\_\_\_\_\_. **Norma.** *Laboreal*, [s.l.], V. 5 n 1, p. 125 -126, 2009.

\_\_\_\_\_. **Como conhecer o trabalho quando o trabalho não é mais trabalho?** *Trabalho, Educação e Saúde*, [s.l.], v. 9, p. 69–83, 2011.

NUNES, B. O. **O sentido do trabalho para merendeiras e serventes em situação de readaptação nas escolas públicas do rio de janeiro.** 162 p. Dissertação de Mestrado - Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2000.

NUNES, B. O.; BRITO, J.; ATHAYDE, M. **Readaptação profissional e produção de sentido no trabalho de merendeiras e serventes.** in: Brito, J.; Neves, M.; Athayde, M.; Barros, M. (orgs) *Trabalhar na Escola? Só inventando o prazer*. Rio de Janeiro: IPUB, 2001a. p. 185–213.

NUNES, B. O.; BRITO, J.; ATHAYDE, M. **Experiência, desenvolvimento profissional e saúde das mulheres–merendeiras–serventes.** in: Brito, J.; Neves, M. Y.; Athayde, M.; Barros, M. (orgs) *Trabalhar na Escola? Só inventando o prazer.* Rio de Janeiro: IPUB, 2001b. p. 51–70.

ODDONE, I. **Experiência.** *Laboreal*, [s.l.], v. 3, n° 1, p. 52–53, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Reflexiones sobre el modelo obrero italiano.** *Rev Sindical Salud, Trabajo y Medio Ambiente*, [s.l.], v. 2, n° 5, p. 4–8, 2007b.

ODDONE, I.; MARRI, G.; BRIANTE, G. **Ambiente de trabalho: A luta dos trabalhadores pela saúde.** São Paulo: Hucitec, 1986.

OLIVEIRA. **O perfil da saúde dos educadores: evidenciando o invisível.** *Revista Retratos da Escola*, [s.l.], v. 6, n° 11, p. 463–477, 2012.

OLIVEIRA, S. S. **Um olhar sobre a saúde a partir da dimensão gestonária do trabalho: contradições e ambiguidades no telemarketing.** Tese de Doutorado. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Rio de Janeiro, 2007.

PAPARELLI, R. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar.** Tese de Doutorado - Instituto de Psicologia. USP, 2009.

PEREIRA, E. F. et al. **Estresse relacionado ao trabalho em professores de educação básica.** *Ciencia & Trabajo*, [s.l.], p. 206–210, 2014.

PEREIRA, E. F.; LOPES, A. S.; TEIXEIRA, C. S. **Qualidade de vida de professores de educação básica do município de Florianópolis, SC , Brasil.** *Ciência & Saúde Coletiva*, [s.l.], v. 18, n° 7, p. 1963–1970, 2013.

PINTO, M. R. B. **Tempo e espaço escolares: o (des)confinamento da infância.** In: *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Amped.* Caxambu: [s.n.], 2005.

PORCARO, L. A. **A precarização do trabalho dos profissionais dos centros de atenção psicossocial - CAPS em Campina Grande - PB: estudo a partir dos tipos de vínculos empregatícios.** Monografia de Graduação - Universidade Estadual da Paraíba, 2016.

PORTOCARREIRO, V. **As ciências da vida de Canguilhem a Foucault.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. 260 p.

PUSTIGLIONE, L. C. A. B. **A Fundação municipal de educação de Niterói /RJ – efeitos na educação pública do município.** 144 p. Dissertação de Mestrado - UFRJ, 2014.

QUÉINNEC, Y. **Horário.** *Revista Laboreal*, [s.l.], v. III, n° 2, p. 90–91, 2007.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPS.** Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, S. L. **Espaço escolar: elemento(in)visível do currículo.** *Sitiénbus*, [s.l.], v. 31, p. 103–118, 2004.

RIBEIRO, V.; CIELO, C. **Vocal acoustic and auditory-perceptual measures, vocal complaints and professional characteristics of teachers from the city of Santa Maria (Rio Grande do Sul), Brazil.** *Audiol., Commun. Res.*, [s.l.], p. 387–398, 2014.

RIBEIRO, W.; NEVES, M. Y. **A atividade de trabalho e a saúde de merendeiras e auxiliares de serviços de escolas públicas.** In: In: NEVES, M. Y. et al. (Orgs.). *Subjetividade e trabalho: a vida não é só isso que se vê.* João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 87–107. ISBN: 978-85-7745-427-3.

ROCHA, R. **Atividade coletiva na redução da carga de trabalho: uma articulação entre regulações quentes e frias.** *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, [s.l.], v. 42, n° 0, 2017. ISSN: 0303-7657, DOI: 10.1590/2317-6369000005316.

ROTENBERG, L. **Relações de gênero e gestão dos tempos – a articulação entre o trabalho profissional e doméstico em equipes de enfermagem no Brasil.** *Laboreal*, [s.l.], v. 8, n° 1, p. 72–84, 2012.

SAFATLE, V. **O que é uma normatividade vital? Saúde e doença a partir de Georges Canguilhem.** *Scientiae studia*, [s.l.], v. 9, n° 1, p. 11–27, 2011.

SALAZAR, P. R. **O uso do tabaco entre trabalhadores técnico administrativos em educação de uma universidade pública do estado de Minas Gerais.** 94 p. Dissertação de Mestrado - faculdade de Medicina / Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. De; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, [s.l.], v. 1, n° 1, 2015.

SCHWARTZ, Y. **Trabalho e valor.** *Tempo social*, [s.l.], v. 8, n° 2, p. 147–158, 1996.

\_\_\_\_\_. **A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes.** *Trabalho & educação*, [s.l.], v. 7, p. 38–46, 2000.

\_\_\_\_\_. **Disciplina epistêmica, disciplina ergológica: paidéia e politeia.** *Pro-posições*, [s.l.], v. 13, n° 1(37), p. 126–149, 2002.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e saber.** *Trabalho e Educação*, [s.l.], v. 12, n° 1, 2003.

\_\_\_\_\_. **Circulations," dramatics", efficacies of the industrious activity.** *Trabalho, Educação e Saúde*, [s.l.], v. 2, n° 1, p. 33–55, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Ergonomia, Filosofia e Exterritorialidade.** *A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos.* São Paulo: Edgard Blücher, 2004b. ISBN: 978-85-212-0350-6.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e gestão: níveis, critérios instâncias.** In: FIGUEIREDO, M. O. et al. (Orgs.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo.* Rio de Janeiro: DP & A, 2004c. ISBN: 978-85-7490-309-5.

\_\_\_\_\_. **A Short Insight on Cultural History of the Concept of Activity.** [s.l.], 2007.

\_\_\_\_\_. **Produzir saberes entre aderência e desaderência.** *Educação Unisinos*, [s.l.], v. 13, nº 3, p. 264–273, 2009. ISSN: 1519387X, DOI: 10.4013/edu.2009.133.09.

\_\_\_\_\_. **Reflexões em torno de um exemplo de trabalho operário.** In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2 ed. Niterói - RJ: EDUFF, 2010a. p. 37-46.

\_\_\_\_\_. **A dimensão coletiva do trabalho e as entidades coletivas relativamente pertinentes (ECRP).** In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2 ed. Niterói - RJ: EDUFF, 2010b. p. 151-188.

\_\_\_\_\_. **A experiência é formadora.** *Educação & Realidade*, [s.l.], v. 35, nº 1, p. 35–48, 2010c.

\_\_\_\_\_. **Conceituando o trabalho, o visível e o invisível.** *Trab. Educ. Saúde*, [s.l.], v. 9, nº 1, p. 19–45, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Manifesto por um ergoengajamento.** In: BENDASSOLLI E SOBOLL (Orgs.). *Clinicas do trabalho: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade*. Editora Atlas. 2011b. p. 132-166.

\_\_\_\_\_. **Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência.** *Letras de Hoje*, [s.l.], v. 49, nº 3, p. 259–274, 2014.

\_\_\_\_\_. **Concordância dos tempos? O trabalho, o mercado, a política.** *revista Eptic*, [s.l.], v. 17, nº 1, p. 77–91, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Intervenção, experiência e produção de saberes.** *Serviço Social & Saúde*, [s.l.], v. 10, nº 12, p. 19–43, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Abordagem ergológica e necessidade de interfaces pluridisciplinares.** *Revel*, [s.l.], nº 11, p. 253–264, 2016.

SCHWARTZ, Y.; DUC, M. **Trabalho e uso de si.** In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2 ed. Niterói - RJ: EDUFF, 2010. p. 191–206.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. **Glossário de Ergologia.** *Laboreal*, [s.l.], v. IV, p. 23–28, 2008.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L.; **Trabalho e Ergologia.** In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2 ed. Niterói - RJ: EDUFF, 2010. p. 25–36.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L.; DUC, M. **O homem, o mercado e a cidade.** In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2 ed. Niterói - RJ: EDUFF, 2010. P. 249-275.

SCHWARTZ, Y.; MENCACCI, N. **Trajectoire ergologique et genèse du concept d'Êu-sage de soi.** *Informática na educação: teoria & prática*, [s.l.], v. 11, nº 1, 2008.

\_\_\_\_\_. **Trajetórias e usos de si.** *Trabalho e Ergologia II: Diálogos sobre a Atividade Humana*. 1 ed. Belo Horizonte: fabrefactum, 2015. p. 396.

SCHWARTZ, Y.; SCHERER, M. D. A.; PIRES, D. **Trabalho coletivo: um desafio para a gestão em saúde.** *Rev Saúde Pública*, [s.l.], v. 43, n° 4, p. 721–25, 2009.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs) **Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana.** Niterói: EDUFF, 2 edição, 2010. 309 p.

SILVA, D. P.; NEVES, M. Y.; MUNIZ, H.; ALBERTO, M. F.. **As atividades de Merendeiras de escolas Públicas: a prestação de serviços e os usos de si.** In: NEVES, M. Y. et al. (Orgs.). *Subjetividade e trabalho: a vida não é só isso que se vê*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 109–124. ISBN: 978-85-7745-427-3.

SILVA, E. F.; BRITO, J.; ATHAYDE, M. **Trabalho de merendeiras: relações entre atividade de trabalho nas escolas e produção de saúde/doença.** In: ARAUJO, A. J. et al. (Orgs.). *cenários do trabalho*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004. p. 89–109.

SILVA, E. F. **Trabalhadores/as de escolas e a construção de uma “Comunidade Ampliada de Pesquisa”:** a busca da promoção da saúde a partir dos locais de trabalho. Tese de Doutorado – Escola Nacional de Saúde Pública. Rio de Janeiro. 2003.

\_\_\_\_\_. **A promoção da saúde a partir das situações de trabalho: considerações referenciadas em uma experiência com trabalhadores de escolas públicas.** *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, [s.l.], v. 13, n° 30, p. 107–119, 2009.

SILVA, J. T. A.; MUNIZ, H. P. **Atividade de trabalho humana: características e desafios para a sua compreensão.** *Mnemosine*, [s.l.], v. 13, p. 40–58, 2017.

SILVA, K. A. C. P. C. **A formação de professores para a educação integral na escola de tempo integral: impasses e desafios.** In: ROSA, S. V. L.; FREITAS, V. L. De (Orgs.). *Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico*. Goiânia: Editora América Ltda, 2014. p. 15–32.

SILVA, L.; CUNHA, A. **Experiências de trabalho de professores experientes da educação básica: qualidade de vida e esgotamento profissional.** *Psicologia e Saúde em Debate*, [s.l.], v. 2, n° 2, p. 76–95, 2017. ISSN: 2446922X,

SILVA, J. O.; MELO, N. S.; VASCONCELOS, A. C. **A astúcia invisível de mulheres trabalhadoras de escola.** *Psicologia em Revista*, [s.l.], v. 20, n° 3, p. 427-445, 2014.

SOUZA, C. L.; CARVALHO, F. M.; ARAÚJO, T. M.; REIS, E. J. F. B.; LIMA, V. M. C.; PORTO, L. A. **Fatores associados a patologias de pregas vocais em professores.** *Rev. de Saúde Pública*, [s.l.], v. 45, n° 5, p. 914–921, 2011. DOI: 10.1590/S0034-89102011005000055.

SOUZA, E. **Um plano educacional para um novo tempo: Anísio Teixeira e as escolas classe/escola parque de Brasília.** *Caderno Eletrônico de Ciências Sociais*, [s.l.], v. 3, n° 2, p. 39–52, 2016.

SOUZA, K. R. **A aventura da mudança sobre a diversidade de formas de intervir no trabalho para se promover saúde**. Tese de Doutorado, 253 p. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca/ FIOCRUZ. Rio de Janeiro, 2009.

SOUZA, K. R.; BRITO, J. **Sindicalismo, condições de trabalho e saúde: a perspectiva dos profissionais da educação do Rio de Janeiro**. *Ciência & Saúde Coletiva*, [s.l.], v. 17, nº 2, p. 379–388, 2012.

SZINWELSKI, N. K. et al. **Auto-percepção do papel da merendeira no espaço escolar**. In: *Convibra*. [s.l.]: [s.n.], 2015.

SZNELWAR, L. I. **Ergonomia e psicodinâmica do trabalho: um diálogo possível e desejável**. In: MENDES, A. M.; LIMA, S. C.; FACAS, E.P. (Orgs.) *Diálogos em Psicodinâmica do Trabalho*. 1ed. Brasília: Paralelo 15, 2009.

TAKAHASHI, M. A. B. C.; PIZZI, C. R.; DINIZ, E. P. H. **Nutrição e dor: o trabalho das merendeiras nas escolas públicas de Piracicaba – para além do pão com leite**. *Rev bras Saúde ocup*, [s.l.], v. 35, p. 362–73, 2010.

TANAJURA, I. M. P. C.; FREITAS, M. C. S. De. **O relevante trabalho das merendeiras escolares de escolas públicas de Salvador, Bahia**. *Revista Baiana de Saúde Pública*, [s.l.], v. 36, nº 4, p. 919, 2013.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução a filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 13 ed. São Paulo/SP: DP & A, 2007. ISBN: 978-85-7490-005-6.

TIESMAN, H. et al. **Workplace violence among Pennsylvania education workers: differences among occupations**. *Journal of Safety Research*, [s.l.], v. 44, nº 1, p. 65–71, 2013. ISSN: 0022-4375

TIESMAN, H. M. et al. **Physical assaults among education workers findings from a statewide study**. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, [s.l.], v. 56, nº 6, p. 621–627, 2014. ISSN: 1076-2752.

UCHIDA, S.; LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. **Contribuições da Psicodinâmica para o desenvolvimento de ações transformadoras no processo laboral em saúde mental**. In: GLINA, D. R.; ROCHA, L. E. (Orgs.). *Saúde mental e Trabalho: da Teoria a Prática*. São Paulo: Roca, 2010.

VASCONCELLOS, K. R. T. **Formação continuada na escola municipal Anísio Teixeira: um olhar sobre a formação docente**. 137 p. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, 2016.

VASCONCELOS, A. C. L.; MUNIZ, H. P. **O corpo psíquico e histórico no trabalho: Corpo subjetivo e corpo-si**. *ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, [s.l.], v. 7, nº 2, p. 319–328, 2017.

VASCONCELOS, R.; LACOMBLEZ, M. **Redescubramo-nos na sua experiência: o desafio que nos lança Ivar Oddone**. *Laboreal*, vol.1, nº.1, p. 38 – 51, 2005.

VIANA, M. T. **A terceirização revisitada: algumas críticas e sugestões para um novo tratamento da matéria.** *Revista do Tribunal Superior do Trabalho, São Paulo*, v. 78, nº 4, p.198-224, 2012.

VICENTI, A. De. **Ivar Oddone, intelectual orgânico e pesquisador heterodoxo.** *Les Territoires du Travail: les continents de l'expérience*, [s.l.], v. 3, p. 33–42, 1999.

VIDAL, M. C. **Guia para análise ergonômica do trabalho na empresa (AET): uma metodologia realista, ordenada e sistemática.** Rio de Janeiro: Editora Virtual Científica, 2003. ISBN: 978-85-89664-02-8.

VIEGAS, M. F. **Histórico e conceitos da ergologia: entrevista com Yves Schwartz.** *Reflexão e Ação*, [s.l.], v. 21, nº 1, p. 327–340, 2013.

VIEIRA, J. S. et al. **Constituição das doenças da docência.** *Cadernos de Educação*, [s.l.], v. 0, nº 37, 2010. ISSN: 2178-079X.

VILELA, R. S. P.; SOUZA, C. V. **Terceirização em serviços de limpeza em uma instituição federal de ensino superior: análise da percepção de qualidade pelos funcionários.** *Rev. da Universidade Vale do Rio Verde*, [s.l.], v. 15, nº 1, p. 558–575, 2017.

VIÑAO FRAGO, A. **Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões.** In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.* Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 2001.

VOLKOFF, S. **Statistiques « ouvertes » et ergonomie « myope » : combiner les niveaux d'analyse en santé au travail.** *Sciences sociales et santé*, [s.l.], v. 28, nº 2, p. 11-30, 2010. ISSN: 0294-0337, 1777-5914, DOI: 10.3917/sss.282.0011.

WERLE, F. O. C. **Terceirização e democratização na instituição escolar: serviços de merenda e limpeza.** *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s.l.], v. 21, nº 1 e 2, p. 115–135, 2005.

WISNER, A. **Por dentro do trabalho; ergonomia: método & técnica.** São Paulo: FTD / Oboré, 1987. 189 p.

\_\_\_\_\_. **A antropotecnologia.** *Estudos Avançados*, [s.l.], v. 6, nº 16, p. 29–34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Questions épistémologiques en ergonomie et en analyse du travail.** In: DANIELLOU, F. (Org.). *L'ergonomie en quête de ses principes - Débats épistémologiques.* Toulouse: Octarès Éditions, 1996.

XAVIER, I. A. L. N.; SANTOS, A. C. O. Dos; SILVA, D. M. Da. **Saúde vocal do professor: intervenção fonoaudiológica na atenção primária à saúde.** *Revista CEFAC*, [s.l.], v. 15, nº 4, p. 976–985, 2013.

ZAMBRONI DE SOUZA, A. M. R. **Atividade de cuidados em UTI neonatal: uma análise das relações entre trabalho de enfermagem e saúde.** 139 p. Dissertação de Mestrado 2010.

ZARIFIAN, P. **O tempo do trabalho: o tempo-devir frente ao tempo especializado.** *Tempo social*, [s.l.], v. 14, nº 2, p. 1–18, 2002.

## APÊNDICE:

### **SOBRE O QUESTIONÁRIO SAÚDE E TRABALHO EM ATIVIDADES DE SERVIÇO – QSATS**

O instrumento QSATS-2015 não é disponibilizado na íntegra para divulgação, na medida em que as autoras fazem um monitoramento regular de seu uso. Portanto, não sendo possível anexar uma cópia do mesmo, descrevemos sucintamente, a seguir, a forma como é estruturado.

O QSATS está estruturado em cinco dimensões: (I) identificação geral; (II) meu trabalho; (III) vida familiar, trabalho doméstico e lazer; (IV) minha saúde e (V) reflexões finais. Tal como o INSAT, as perguntas são redigidas em primeira pessoa e mesclam opções de respostas discursivas e optativas. Algumas questões ou conjunto de questões optativas têm diferentes partes em um mesmo item: opções binominais (sim e não) e escalas de incômodo ou escala de frequência ou de grau da relação com o trabalho (ocasionado, agravado e sem relação), o que faz com que este instrumento gere uma ampla gama de análises.

Na primeira dimensão de ‘Identificação Geral’, constam as variáveis: idade, escolaridade, sexo, identificação geral da instituição, relação entre trabalhos remunerados atuais e anteriores e o tempo de permanência em cada um, incluindo o atual.

A dimensão ‘Meu Trabalho’ é a parte destinada à experiência do trabalhador e trabalhadoras na instituição em que se realiza a pesquisa. Aqui começa a redação na primeira pessoa do singular. Consiste no maior bloco de perguntas do questionário e está dividido em três partes:

- (I) Forma de contratação, salário e horários, onde se identifica a faixa salarial, o tipo de vínculo e diferentes aspectos temporais: horário de trabalho, turno, horas-extras, total das horas de trabalho e a forma de gestão desse tempo por parte do trabalhador. Nessa parte também há um item em que é solicitado que se descreva as principais atividades (mais frequentes, com maior duração ou dedicação).
- (II) Condições e características do trabalho, que agrupa um conjunto de perguntas que focam os seguintes problemas:
  - (1) Restrições ambientais e físicas;
  - (2) Ritmo e a intensidade do trabalho;
  - (3) constrangimentos organizacionais e relacionais, a relação com o público;



- (4) Recursos que o trabalhador tem disponível para a realização do trabalho: prescrições, orientações, margens de manobras para gestão de seu trabalho, individual e coletiva, além de itens que buscam identificar quais foram para o trabalhador as principais mudanças ocorridas em seu trabalho e qual a intensidade em que elas ocorrem;
  - (5) Equipamentos e instalações;
  - (6) Formação e trabalho, agrupando questões que permitem caracterizar o tipo de formação realizada pelos trabalhadores e trabalhadoras e em que medida se relaciona ou não diretamente com o trabalho e os modos não formalizados de aprendizagem no trabalho;
  - (7) Reconhecimento e satisfação no trabalho. A partir da Psicodinâmica do Trabalho, considera-se, além do reconhecimento da hierarquia e dos pares, o reconhecimento dos clientes/usuários.
- (III) Em “vida familiar, trabalho doméstico e lazer” são solicitadas informações sobre o número de pessoas no agregado familiar e a relação do trabalho assalariado com a vida fora dele. Nesta dimensão, há o uso da categoria “trabalho doméstico” em item que trata de suas articulações com o trabalho profissional e o lazer e a possibilidade de conciliar trabalho doméstico, vida familiar e suas demandas com o trabalho remunerado. Foca-se em diferentes dimensões da atividade humana e seus atravessamentos, o que de casa se faz presente no trabalho assalariado, o que de assalariado se faz presente em outras dimensões da vida
- (IV) Na dimensão “Minha saúde”, três domínios particulares são considerados:
- (1) Saúde e trabalho: onde se relaciona sintomas de adoecimento em uma escala de frequência e problemas de saúde em opção binominal de sim e não para presença no cotidiano do trabalhador. Ambos, sinais e problemas de saúde tem uma segunda parte de resposta para relacioná-los ao trabalho (atual e anteriores) em “ocasionado”, “agravado” ou “não há relação”. Tratamentos e uso de medicamentos também são abordados neste item;
  - (2) acidentes de trabalho e proteção: identificação de acidentes ou doenças profissionais, formas oficiais de encaminhamento, informações sobre riscos profissionais e proteção;
  - (3) Cuidados com a saúde: engloba alimentação, atividades físicas, assistência à saúde, como exames e consultas, e uma preocupação em considerar os modos dos trabalhadores se protegerem no cotidiano de trabalho.

- (V) Em “Reflexões finais”, uma questão relevante colocada pelo QSATS diz respeito à possibilidade de permanecer na mesma situação de trabalho aos 60 anos de idade. Além dessa, há uma questão que trata do desejo de que os filhos realizem ou não o mesmo trabalho do/a entrevistado/a. Por fim, há um espaço para sugestões e observações que o trabalhador/trabalhadora julgar pertinente.