

KATIA REIS DE SOUZA

**A AVENTURA DA MUDANÇA: sobre a diversidade de formas de intervir no
trabalho para se promover saúde**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Ciências na área de Saúde Pública. Área de concentração: Saúde e Trabalho.

Orientadora: Prof^a Dr^a Jussara Cruz de Brito

Rio de Janeiro

2009

KATIA REIS DE SOUZA

**A AVENTURA DA MUDANÇA: sobre a diversidade de formas de intervir no trabalho
para se promover saúde**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Ciências na área de Saúde Pública. Área de concentração: Saúde e Trabalho.

Aprovada em:

Catálogo na fonte
Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica
Biblioteca de Saúde Pública

S729 Souza, Katia Reis de
A aventura da mudança: sobre a diversidade de formas de
intervir no trabalho para se promover saúde. / Kátia Reis de
Souza. Rio de Janeiro : s.n., 2009.
253 f.,

Orientador: Brito, Jussara Cruz de
Tese (Doutorado) Escola Nacional de Saúde Pública Sergio
Arouca

1. Saúde do Trabalhador. 2. Condições de Trabalho.
3. Instituições Acadêmicas-recursos humanos. 4. Promoção da
Saúde. 5. Trabalhadores de Escola. I. Título.

CDD – 22.ed. – 363.11

*A todos os trabalhadores da Educação,
em especial àqueles que participaram do
Programa de Formação em Saúde,
Gênero e Trabalho nas Escolas,
que, por meio de seu (nobre) trabalho,
constroem a educação real neste país.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter conseguido levar a termo essa tarefa.

A meus filhos, Pedro e Bruna, pela tolerância e paciência com as muitas horas de ausência da mãe.

A meus pais, Antônio e Léia, pelo exemplo de vida... Pelo amparo e amor incondicionais que me auxiliam a superar toda e qualquer dificuldade.

À madrinha Florinda, minha querida “segunda mãe”. Seu carinho e admiração me incentivaram a não desistir de meus objetivos.

À professora-doutora Jussara Cruz de Brito, orientadora perspicaz que representa, desde o início de minha trajetória na Fiocruz, uma referência acadêmica. Agradeço por compartilhar o seu conhecimento e amizade, indispensáveis na realização deste estudo.

Aos amigos do “Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas”: Edil Silva, Mary Yale Neves, Hélder Pordeus Muniz, Amanda Ornela Hyppolito, Bernadete de Oliveira Nunes, Irapoan Nogueira Filho e, especialmente, ao professor Milton Athayde. Não se constitui em exagero afirmar que grande parte do material desta tese só foi possível devido às análises e observações competentes generosamente compartilhadas em nossas reuniões, encontros e seminários. Com eles eu tive a oportunidade ímpar de constatar que o conhecimento pode ser dialogicamente construído e a interdisciplinariedade possível.

Aos amigos do grupo de pesquisa “PISTAS”/Pesquisa e Intervenção em Atividade de Trabalho, Saúde e Relações de Gênero: Letícia Masson Pessoa, Simone Oliveira, Marcello Santos Rezende, Kátia Santorum, Suyanna Linhares Barker, Rafael da Silveira Gomes, Tatiana Ramminger, Priscila Germano Maia e Tarcísio Firmino, que dividiram dúvidas, angústias e, sobretudo, contribuíram com comentários sempre pertinentes.

A todos os funcionários do Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana (CESTEH), pelo apoio e compreensão. Em particular, aos pesquisadores: Maria Blandina Marques, Maria Cristina Guillam, Ana Maria Braga, Vanda D’Acri, Márcia Agostini, Brani Rosenberg e Jorge Sandins. A esses amigos e companheiros agradeço pela cumplicidade dos anos de amizade e trabalho.

À professora Sueli Cardoso de Araújo, pela competente revisão lingüística.

Ao meu companheiro e amor, André Luis de Oliveira Mendonça, pela paciência de horas dedicadas a me ouvir e dividir a sua erudição geral e filosófica com leituras, críticas e sugestões para esta tese.

*É na atividade de trabalho que se tece a aventura humana;
é também pelo reconhecimento desta atividade
que a sociedade permitirá a cada um
participar dignamente desta aventura (Yves Schwartz).*

RESUMO

Souza KR. A aventura da mudança: sobre a diversidade de formas de intervir no trabalho para se promover saúde [Tese de Doutorado]. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz; 2009. 254f.

Nesta tese, analiso a *aventura* da mudança do trabalho por intermédio da experiência do “Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas”, com ênfase na participação – protagonista – dos trabalhadores e sindicalistas. Por meio de relatos do trabalho em escolas, eles falaram de suas dificuldades, mas também do potencial da ação transformadora quanto à promoção da saúde. Meu objetivo primordial consiste em reconstruir essa *experiência*, lançando mão das bases conceituais de uma linhagem crítica de pensamento (Marx, Gramsci, Freire, Odonne, Schwartz, dentre outros) que toma o trabalho como princípio educativo e a experiência do trabalho como referência central para a sua compreensão e sua transformação. Igualmente, busco uma melhor compreensão acerca do método do Programa de Formação, sob o enfoque de seus aspectos educativos. Os resultados dos diálogos e das entrevistas, marcados por narrativas tanto de êxitos quanto de obstáculos, possibilitaram visualizar formas diversas de se analisar e de se intervir no trabalho, como também múltiplas maneiras (individual e coletiva) de os profissionais da educação se relacionarem com sua atividade de trabalho, o que se constatou, por exemplo, a partir do relato de uma experiência (bem-sucedida) de gestão voltada para os trabalhadores. Outra descoberta diz respeito ao fato de os trabalhadores entrevistados referirem, como principais mudanças, aquelas que ocorreram no modo de *ver* e pensar os problemas do trabalho em relação à saúde. Com isso, confirmei que o dispositivo metodológico empregado no Programa de Formação transforma a elaboração subjetiva dos trabalhadores em relação ao seu próprio trabalho, pois eles já não o percebem nem o pensam da mesma forma de antes de o terem vivenciado. Verifiquei, ainda, que o Programa de Formação proporcionou aos sindicalistas uma argumentação mais qualificada sobre as condições de trabalho nas escolas, o que, como consequência, levou-os a se sentirem mais bem preparados para a objeção de políticas governamentais que são antagônicas aos interesses dos trabalhadores da educação e que têm, inclusive, efeitos nocivos sobre a saúde desse coletivo.

Palavras-chaves: Saúde do trabalhador de escolas; formação de trabalhadores; mudanças e intervenções no trabalho em escolas.

ABSTRACT

Souza KR. The Adventure of Changing: on the Diversity of Ways for Intervening in the Work of Health Promotion [Tese de Doutorado]. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz; 2009. 254f.

In this thesis I analyze the *adventure* of the changing work through the experience of the “Program Health, Gender and Working Formation at the Schools”, with emphasis on the – central – participation of the workers and union members, whose narratives about the work at schools, tell us not only their difficulties, but also the potential of the transforming action related to the promotion of health. My primeval aim is to reconstruct this *experience* by means of the conceptual basis of a critical thought lineage (Marx, Gramsci, Freire, Odone, Schwartz and others) that considers work itself an educational principle and the work experience a central reference to its understanding and transformation. Likewise, I pursue the aim of a better understanding of the method of the Formation Program, focusing on its educational aspects. The results of the dialogues and the interviews with both, narratives of accomplishments and obstacles, gave me the possibility of visualizing different ways of analyzing and interfering in the work, as well as the multiple ways (individual and group oriented) of the educational professionals to be involved in their work activity, which was stated, for instance, from the narration of a (successful) managing experience in favor of the workers. Another discovery is related to the fact that the interviewed workers have referred, as the main changes, those that happened in the way of seeing and thinking of the work problems concerning to health. By means of it, I confirmed that the methodological principle, used in the Formation Program, transforms the subjective elaboration of the workers in relation to their own work, given to the fact that they don’t perceive or think of it in the same way as they did before. Also, I verified that the Formation Program provided the union members a more qualified argumentation on the work conditions at school, which, as a consequence, impelled them to feel better prepared to objecting governmental policies against the education workers’ interests, and being especially harmful to the group’s health.

Keywords: school worker health; workers formation; changes and interventions in the work at schools.

LISTA DE SIGLAS

ABRASCO	Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIM	Boletim de Inspeção Médica
CAP	Comunidade Ampliada de Pesquisa
CEC	Conselho Escola-Comunidade
CESTEH	Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CIPA	Comissão Interna de Prevenção de Acidentes
CISAT	Comissão Intersindical de Saúde e Trabalho
CLACSO	Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
CLAVES	Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos
DIESAT	Departamento Intersindical de Estudos e Pesquisas de Saúde e dos Ambientes de Trabalho
ECRP	Entidade Coletiva Relativamente Pertinente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENSP	Escola Nacional de Saúde Pública
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIG	Fundo para a Equidade de Gênero
FIOCRUZ	Fundação Instituto Oswaldo Cruz
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GT	Grupo de Trabalho
IASEM	Instituto de Assistência dos Servidores do Município
IASERJ	Instituto de Assistência dos Servidores do Estado do Rio de Janeiro
LER	Lesão por Esforço Repetitivo
MOI	Movimento Operário Italiano
NR	Norma Regulamentadora
PB	Paraíba
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RJ	Rio de Janeiro
SEPE-RJ	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SESC	Serviço Social do Comércio
SINTEM	Sindicato de Trabalhadores do Município de João Pessoa
ST	Saúde do Trabalhador
SUS	Sistema Único de Saúde
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1.	CONSIDERAÇÕES SOBRE TRABALHO E MUDANÇAS	19
2.	A IDÉIA DE MUDANÇAS NO TRABALHO EM SAÚDE DO TRABALHADOR: INFLUÊNCIA DE TEORIAS E DISCIPLINAS	24
2.1.	Materialismo Histórico e Saúde do Trabalhador: Intervir Dialeticamente	24
2.1.1.	Gramsci: sistema de conselhos e organização dos trabalhadores nos locais de produção	25
2.2.	Movimento Operário Italiano (MOI)	27
2.3.	Ergonomia da Atividade e a Prática de Mudar o Trabalho	30
2.3.1.	Memorial descritivo das transformações	31
2.4.	Psicodinâmica do Trabalho e a Concepção de Mudanças no Trabalho	33
2.4.1.	Relação entre inteligência prática no trabalho e resultados da ação	34
2.4.2.	Metodologia e ação em psicodinâmica	35
2.4.3.	Crítica à “racionalidade restrita” da ação	35
2.5.	Ergologia e a Perspectiva de Mudar o Trabalho	36
2.6.	Influência dos Ideais da Saúde Coletiva	39
2.7.	Saúde do Trabalhador e a Idéia de Mudar o Trabalho	40
3.	FORMAÇÃO DE TRABALHADORES: CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA SOB O ENFOQUE DA RELAÇÃO SAÚDE-TRABALHO	51
3.1.	Formação e Trabalho	55
3.2.	Marx: Trabalho como Princípio Formativo	58
3.3.	Gramsci: Trabalho como Princípio Educativo	61
3.4.	Freinet: Educação pelo Trabalho, Libertária e Cooperativa	67
3.5.	Paulo Freire e a Pedagogia da Mudança	67
3.6.	Processos de Formação em Análise Ergonômica do Trabalho	75
3.7.	Principais Aspectos da Ergoformação	76

3.8.	Trabalho como Princípio Formativo (Coletivo) das Organizações	81
3.9.	Modelo Operário de Produção Compartilhada de Conhecimento	88
4.	PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM SAÚDE, GÊNERO E TRABALHO NAS ESCOLAS	98
4.1.	Problemas e Questões a Propósito da Relação Saúde-Trabalho	99
4.2.	Antecedentes do Programa de Formação: Relação Fiocruz-Sepe	102
4.3.	Trajatória do Sepe e Luta pela Saúde no Trabalho	105
4.4.	Aspectos Teórico-Methodológicos do Programa de Formação	108
4.4.1.	Construção do material didático	111
4.4.2.	Os cursos: produção compartilhada de conhecimento	114
4.4.3.	Temas geradores	116
4.4.4.	Alternâncias	123
4.4.5.	Aspectos formativos específicos do método	129
5.	MUDANÇAS NO TRABALHO NA PERSPECTIVA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO	149
5.1	Procedimentos Metodológicos	149
5.1.1.	Entrevistas individuais	151
5.1.2.	Entrevista coletiva	151
5.1.3.	Análise dos dados	153
5.1.4.	Identificação dos participantes das entrevistas	155
5.2.	Resultados	155
5.2.1.	Eixo I: Formação e subjetividade	155
5.2.2.	Eixo II: Gestão do trabalho	166
5.2.3.	Eixo III: Mudanças na ação sindical	199
5.2.4.	Eixo IV: Políticas governamentais	213
5.2.5.	Eixo V: Mas... O que de fato é mudar o trabalho nas escolas?	224
	CONCLUSÃO	232
	REFERÊNCIAS	239
	APÊNDICE	254

INTRODUÇÃO

Neste estudo, objetivo alcançar uma melhor compreensão sobre a idéia de mudanças⁽ⁱ⁾ no trabalho, para promoção da saúde, a partir da descrição e análise de experiências, casos e práticas identificados no âmbito da pesquisa-intervenção “Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas” (daqui para frente designada “Programa de Formação”) no Estado do Rio de Janeiro.

Interessa-me, sobretudo, combinar e analisar a aventura da mudança com uma outra aventura, que se completa à anterior. Trata-se da aventura da formação de trabalhadores, examinada aqui pela experiência adquirida com o Programa de Formação.

Por meio dos depoimentos, apreendi um conjunto diverso de formas de analisar e de intervir no trabalho que se expressou nas diferentes maneiras (individual e coletiva) de os trabalhadores se relacionarem com a atividade de trabalho. A organização desse material de pesquisa possibilitou a formulação mais objetiva dos vários problemas nos quais é preciso intervir continuamente nas escolas. São afirmativas provenientes de diferentes sujeitos que formam um conjunto variável de formulação e de proposições.

Por acreditar que a expressão “mudanças no trabalho” não deva ser entendida somente como uma idéia que remeta a ações futuras, proponho-me, com este estudo, torná-la um complexo objeto de análise no campo da Saúde do Trabalhador (ST), que contribua para a visibilidade de distintas intervenções acontecidas em escolas públicas que são respostas da relação do homem com a sua própria atividade. No âmbito deste estudo, a idéia de mudança é complementar à de formação, levada a efeito sob a sentença “compreender para transformar”, por meio da ciência em convergência com o saber dos trabalhadores e a sua organização sindical.

Lembro antes que são eles – trabalho e mudanças – dois termos distintos e de fundamental importância para a Saúde do Trabalhador (ST). Entretanto, “mudanças no trabalho” é ainda uma noção, uma idéia, quase um ideal para a defesa da saúde. Assim, desenvolvo o argumento de que as mudanças e as formas de intervir no trabalho se dão por meio da práxis humana e que, portanto, as possibilidades diferenciadas de sua realização são muitas. Porém, a perspectiva de mudar o trabalho não garante, por si só, a promoção da saúde.

Uma questão que se mostrou crucial no desenvolver desta pesquisa foi a de como contribuir para a construção de um movimento de organização de trabalhadores que seja eficaz na multiplicação da informação e da formação, sobre os temas da saúde e do trabalho, tendo os locais de trabalho como principal referência.

Em um quadro geral, a noção de mudança nas ciências sociais e, particularmente, no materialismo histórico, fundamenta-se no ideal de que é possível alcançarmos novas relações sociais pela transformação estrutural da realidade a partir de um “grande” sujeito coletivo. A despeito de controvérsias existentes no debate sobre os caminhos para se alcançar um novo modelo social-econômico alternativo ao capitalismo, a idéia de mudança proveniente dessa corrente [do materialismo histórico] pode funcionar, simplesmente, como um pensamento regulador que contribui ativamente para melhorar o cotidiano das pessoas, utilizando-nos para isso de nossa própria capacidade de intervir, construindo – no concreto – novos modos de vida.

Já no que se refere a um ideal de transformação do trabalho – pela ótica dos trabalhadores, tarefa nada trivial de se compreender –, apóio-me em determinada linhagem de pensamento para desenvolver o argumento de que essa mudança se constrói por meio do saber da ciência em interação com outras esferas de conhecimento. Aspira-se, com isso, à possibilidade de se viver com saúde no trabalho como direito. Assim como a palavra “mudança”, outras a ela complementares têm como vocação a recriação permanente da vida e da saúde. Expressões como democracia, participação, autonomia e emancipação – que guardam importante dimensão simbólica – são parte de uma memória coletiva que se concretiza na singularidade e na fecundidade presentes nos movimentos sociais, particularmente dos trabalhadores.

Dentro de determinada tradição de pensamento no campo da ST que será aqui tratada², as mudanças no trabalho – ou qualquer outra forma de produção de conhecimento relativa ao trabalho – devem ser entendidas, fundamentalmente, como derivadas da experiência e que sua socialização e transmissão possibilitam não apenas o seu desenvolvimento por entre a interação subjetiva e o processo de construção coletiva, como também que saiam do plano estritamente individual.

Em geral, no mundo do trabalho, sob a égide das relações capitalistas, prevalecem as relações de saber hierarquizadas: são raros os casos em que os patrões reconhecem o valor dos saberes advindos da experiência na função e, quando isso acontece, apropriam-se deles sem dar crédito a quem de fato concebeu e construiu o projeto. Certamente, existe uma acumulação de experiências de mudanças exitosas que se restringe ou ao próprio trabalhador ou a um pequeno grupo.

Assim, é necessário desenvolver um método que não só recupere como também potencialize o ponto de vista do trabalhador, valorizando a sua experiência individual sobre as ações empreendidas para mudar o trabalho, bem como criar condições para que se torne a base de um plano coletivo de intervenção.

Tenho clara a possível tensão teórica criada por minhas escolhas, principalmente entre aquelas abordagens tradicionais, como o materialismo histórico, as suas variações internas em relação às abordagens mais atuais, como a ergologia, que se mostraram valiosas e até indispensáveis e que enriquecem a perspectiva histórica e dialética do trabalho.

Assumo com isso a necessidade de incorporar aspectos de distintas abordagens e superar a ambigüidade tanto daqueles enfoques que se centram somente na capacidade de ação dos indivíduos, como dos que se baseiam unicamente na ação articulada e política do coletivo.

O campo da Saúde do Trabalhador privilegia algumas categorias de análise clássicas do materialismo histórico, o que contribui para a atualização dessa ciência e proporciona um enfoque disciplinar integrado para questões teórico-práticas fundamentais de nosso tempo. Abre caminho para o debate sobre saúde relacionado ao processo capitalista de trabalho, restabelecendo a ênfase de Marx à dinâmica e aos antagonismos da relação capital-trabalho.

Assim, uma possível objeção suscitada por este estudo diz respeito à anacronia dos referenciais teóricos adotados, devido à relevância que confiro principalmente ao modelo operário italiano, matriz de uma linhagem sindical de formação de trabalhadores que tem início na década de 1970. Meu quadro de referência é filiado a uma tradição de pensamento de esquerda, aos interesses dos trabalhadores e suas organizações – apesar de buscar atualizações e diálogos com novas abordagens.

Reconheço que ocorreram mudanças significativas no mundo do trabalho que podem colocar em questão minhas convicções teóricas e ideológicas. Exemplo importante é a mudança nos padrões produtivos taylorista e fordista, que vêm sendo crescentemente substituídos ou alterados pelas formas produtivas flexibilizadas, das quais o modelo japonês ou toyotismo é paradigma. Junto com ele ocorreram intensas modificações no interior do movimento operário e, em particular, no movimento sindical. Há uma drástica redução do proletariado fabril estável e um importante incremento mundial do chamado trabalho precarizado³.

O chamado, com Gentili⁴, período pós-fordista, construiu uma nova ordem cultural voltada para a geração de formas de consenso que assegurem e possibilitem a reprodução material e simbólica de sociedades profundamente dualizadas – sociedades de *ganhadores e perdedores*, de *insiders e outsiders*, de *integrados e excluídos*. Tudo é descartável e considerado superado pela lógica do mercado, inclusive o conhecimento e, principalmente, a experiência.

Seguindo essa linha de argumentação, posiciono-me com Santos⁵ *contra o desperdício da experiência*. Trata-se de um movimento de resistência e de valorização dos saberes advindos da prática; de um movimento que olha o trabalho por um ângulo da saúde; pela compreensão da defesa da vida no trabalho; um fazer cotidiano, um fazer quase artesanal, em que os trabalhadores tecem silenciosamente formas inteligentes de transformarem o trabalho – sendo esta uma das matérias-primas que usamos para uma proposta de formação de trabalhadores.

Observa-se que, nas últimas décadas, o capitalismo favoreceu a fragmentação da chamada *classe trabalhadora*, diminuindo sua importância como grande sujeito histórico, enfraquecendo-a em termos de unidade política. Criou-se um clima de desconfiança e pessimismo quanto à eficácia de os movimentos sociais gerarem transformação social⁶. Oculta-se, aí, outra questão: de que forma impulsionar projetos e ideais que visem à promoção da saúde e da vida como valores associados ao trabalho, no âmbito dos movimentos de trabalhadores?

A idéia de mudar o trabalho parece condensar importantes questões para o campo da ST, podendo proporcionar, ainda, a renovação e a ampliação de experiências e de teorias que a influencia. E o que dizem e publicam os pesquisadores da ST? Qual a compreensão e a postura dos autores sobre o tema? O que pensam os trabalhadores quando se referem a *mudanças no trabalho*? Qual a noção e a prática predominantes?

Assim, com o propósito de contribuir para o debate sobre formação de trabalhadores relacionado ao tema “mudanças no trabalho”, a partir do interesse dos trabalhadores, objetivo com este estudo:

- Identificar e analisar as principais mudanças ocorridas no trabalho nas escolas do estado do Rio de Janeiro, a partir do relato de experiências, casos e práticas apresentados no âmbito do Programa de Formação, privilegiando o ponto de vista dos trabalhadores e sindicalistas participantes sobre a própria atividade de trabalho e a saúde.

- Aprofundar os aspectos educativos e participativos do método desenvolvido no âmbito da experiência do Programa de Formação, visando o aprimoramento da intervenção coletiva no trabalho em escolas.
- Explicitar a noção de “mudanças no trabalho”, relacionando aspectos teóricos de uma determinada linhagem de pensamento presente no campo da Saúde do Trabalhador.

De forma a melhor discorrer sobre o assunto, estruturei a tese em cinco capítulos, além da presente Introdução, Conclusão e Referências.

No Capítulo 1 – Considerações sobre Trabalho e Mudanças –, o meu propósito é introduzir o tema “trabalho” como fator central e fundamental da vida humana e a categoria “mudança” como sua propriedade essencial. Pretendo desenvolver a idéia da indissociabilidade entre trabalho como produtor de conhecimento e mudança como característica do próprio trabalho relacionado, em especial, à experiência e à capacidade criativa humana.

Já no Capítulo 2 – A Idéia de Mudanças no Trabalho em Saúde do Trabalhador: Influência de Teorias e Disciplinas –, tive por fim organizar um conjunto de idéias e teorias relevantes no campo da ST que auxiliam e influenciam a sua fundamentação.

No Capítulo 3 – Formação de Trabalhadores: Construção de uma Proposta sob o Enfoque da Relação Saúde-Trabalho –, tratei das teorias que são fundamentos de uma proposta de formação de trabalhadores⁽ⁱⁱ⁾, notadamente aquelas de uma determinada tradição sindical operária. Na construção do texto, visei tanto a conferir atualidade a pensadores clássicos que pertencem à mesma matriz de pensamento (Marx, Gramsci, Oddone, Freire), quanto desenvolvi, complementarmente, um diálogo com autores de abordagens contemporâneas – como a ergologia (Schwartz e Durive) – que tratam do tema “formação e trabalho”. A combinação de teorias clássicas e novas abordagens e perspectivas possibilita a construção de uma teoria do conhecimento para a formação de trabalhadores capaz de reorganizar uma epistemologia política engajada, que conjugue produção de conhecimento e ação.

No Capítulo 4 – Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas –, descrevo e analiso o referido programa. Sobretudo, pretendo uma melhor compreensão sobre seu método, dando ênfase aos aspectos educativos. Trata-se de reconstruir essa experiência destacando as bases conceituais de uma formação de trabalhadores que tem o trabalho como

princípio educativo e a experiência do trabalho como referência central para sua compreensão e transformação.

No Capítulo 5 – Mudanças no Trabalho na Perspectiva dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro –, apresento as entrevistas com os trabalhadores participantes do Programa de Formação, para compreender a diversidade de formas e de práticas de se intervir na realidade de trabalho nas escolas para se promover saúde.

Na Conclusão, procedo a uma recapitulação dos principais momentos da tese – idéias centrais e “achados” – que culmina com a apresentação das acepções de “formação de trabalhadores” e de “mudanças no trabalho” construídas ao longo deste estudo. Termino salvaguardando a continuidade do Programa de Formação e ampliando a sua proposta com a defesa de redes permanentes de luta pela saúde no trabalho em escolas.

É equivocado pensar que desapareceram os problemas que afetavam diretamente os trabalhadores há 40 anos. Apenas, eles estão diferenciados e se tornaram mais complexos, motivo pelo qual devemos também ampliar nosso quadro conceitual e nossas formas de ação. Assim o faço ao repensá-los na prática, com os próprios trabalhadores, em diferentes espaços. Para isso, recorro às experiências e ao patrimônio político-científico que os trabalhadores construíram no decorrer da história, ressignificando-os e valorizando-os como estudos clássicos e paradigmáticos da área da Saúde do Trabalhador. Espero, ao final deste estudo, ter contribuído para a atualização e o enriquecimento desses referenciais, pois este é um dos objetivos desta pesquisa.

NOTAS

- ⁱ Neste estudo, as idéias de “mudar o trabalho” e “transformar o trabalho” são consideradas sinônimas, seguindo uma tradição da própria área. Não encontrei na literatura especializada distinção entre os dois termos, portanto, levantar polêmica seria uma questão irrelevante.
- ⁱⁱ Uso, preferencialmente, a denominação “formação de trabalhadores”, respeitando uma determinada tradição sindical de política educacional. Ademais, considero sinônimas as expressões “educação” e “pedagogia de trabalhadores”, como optei por designar em outro estudo⁷, tal como esses termos são referidos com o mesmo sentido em Freire⁸ e em autores do Grupo de Trabalho (GT) Educação-Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Não obstante, Frigotto⁹ e Arroyo¹⁰ fazem menção aos processos de formação humana como algo mais amplo que a própria educação, comumente reduzida à escolarização.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE TRABALHO E MUDANÇAS

Reafirmo a premissa teórica de que a dialética dos conflitos e das contradições é fonte de transformações e mudanças na realidade. Heráclito¹¹ (2.500 a.C.) já afirmava que o único elemento constante no mundo é a mudança, ou seja, tudo é devir, nada permanece. Para esse filósofo, os seres só existem através de seu próprio movimento transformador e sua existência efetiva consiste no vir-a-ser, no tornar-se. Heráclito se questionava sobre como e por que os seres deixavam de ser aquilo que eram e passavam a ser aquilo que antes não eram. Concluiu que homens e mulheres, o conhecimento e a própria vida real são marcados pela provisoriedade.

Acreditando nos pressupostos de Heráclito, ao tratar do tema “mudanças no trabalho” estarei apoiada em uma concepção determinada de mundo, em um modo de compreender a realidade, em uma disposição de entender o ser em seu movimento de trabalho, em sua transformação permanente em busca de satisfação, prazer e promoção da vida. Mudar como categoria filosófica estaria mais bem situada em uma concepção dialética de mundo e das relações humanas.

A vida, a sociedade, a natureza, tudo o que vive se transforma e a mudança é intrínseca à dinâmica existencial. No entanto, mesmo que todos saibam disso pela experiência, mudar constitui um processo difícil que supõe nascimento de novos brotos, flores e frutos e, também, perdas¹² (p. 53).

O trabalho é uma categoria fundamentalmente interdisciplinar, mas também transdisciplinar, pois não se circunscreve apenas ao campo do conhecimento acadêmico. É necessário o diálogo, uma aproximação entre os diversos campos de saberes para compreensão de sua complexidade. Destaca-se, ainda, o fascínio que o trabalho exerce sobre a realização humana. Vivencia-se em nossa estrutura socioeconômica uma ambigüidade que emerge da própria contradição capitalista: vive-se no trabalho a possibilidade tanto de realização quanto de insatisfação e angústia. É mesmo provável que desse embate surja uma brecha, um caminho para se experimentar alguma liberdade, uma relativa autonomia, em caráter privado e não-público, vivenciado unicamente pelos próprios trabalhadores. Se assim não fosse, trabalhar seria sempre um ato destituído de caráter dinâmico, do sentido de vida.

É com o trabalho que o homem tem a possibilidade de se colocar como sujeito em sua relação com o mundo; é no trabalho que o homem se produz a si mesmo. O trabalho é o núcleo a partir do qual podem ser compreendidas as formas complicadas da atividade criadora do sujeito humano. Foi com o trabalho que o ser humano desgrudou-se um pouco da natureza

e pôde, pela primeira vez, contrapor-se como sujeito ao mundo dos objetos naturais. Se não fosse o trabalho, não existiria a relação sujeito-objeto¹³. Segundo Konder¹³⁻¹⁵, o trabalho possibilita ao homem se relacionar dialeticamente com o mundo, com aquilo que está germinando e com o que está estabelecido e estratificado.

A noção de “mudanças no trabalho” apresenta ambigüidades devido à variedade de visões e projetos que possa assumir. Esses matizes se revelam mais diferenciados quando nos aproximamos do concreto, das situações reais de trabalho. Conhecer as mudanças, compreender as formas como elas acontecem se torna verdadeiro desafio, pois são complexas, marcadas por valores; em geral, estão ocultas e silenciosas, não-acessíveis aos olhares desatentos e despreparados.

Como nos ensina a ergologia¹, é necessário prudência, “ir ver de perto o que acontece”. As situações de mudanças tanto podem se notabilizar por exemplos do cotidiano, quando trabalhadores, astuciosamente, fintam regras do trabalho para equacionamento de problemas que surgem durante a sua jornada e que não estavam previstos, quanto podem representar uma estratégia de preservar o domínio e o poder de uma determinada autoridade ou de grupos. É conhecida, por exemplo, a expressão “É preciso mudar tudo para que nada mude”¹⁶ (p. 112), usada pela aristocracia fundiária italiana em defesa de seus interesses políticos e econômicos no sul do país já em meados do século XIX.

É inegável que o tema “mudanças no trabalho” implica uma dimensão revolucionária de apreensão do mundo, em contraposição à concepção estática de homem e de sociedade. Refiro-me ao entendimento de revolução em sua acepção enquanto intervenção humana ativa, política e histórica, objetiva e subjetiva no mundo. No trabalho, existem homens e mulheres sendo formados e disciplinados em ambientes que os oprimem, os adoecem e os matam (apesar de, muitas vezes, negarem o trabalho como fonte geradora de sofrimento). Nesse sentido, claramente, é a subjetividade humana que descobre a adversidade do real e é pelo projeto de realizar o trabalho que ela opera as mudanças, freqüentemente por meio de pequenas e pontuais superações. Em busca de saúde, tornam-se revolucionárias, viabilizando e afirmando o sentido da vida no trabalho.

Em “Da Revolução”, Hanna Arendt¹⁷ (p. 47) chama a atenção para a necessidade de mudanças na história que se expressa no processo biológico humano:

Numa visão introspectiva, a necessidade mais poderosa que temos conhecimento é o processo vital, que impregna os nossos corpos e os mantém num estado de constante mudança, necessidade recorrente a que toda a vida humana está sujeita.

O marxismo sempre pensou mudança como revolução, ou seja, como mudança de estrutura. Entretanto, alguns fatos da recente história do século XX, como o fim da polarização política entre capitalismo e comunismo, afastam o conceito de mudança de seu nicho predileto: o interior das grandes narrativas históricas. Com isso, a idéia de mudança pode ser empregada tanto quando se trata de macroprocessos, quanto quando se trata de ambientes microssociais, em que atores, fatores e condições promovem transformações em diferentes níveis da realidade¹².

A mudança é uma propriedade essencial da vida, imperecível do homem e está relacionada, em especial, à sua capacidade de criatividade. Mas também é histórica; depende de condições objetivas e muitas vezes se relaciona à possibilidade de liberdade – refiro-me, particularmente, à autonomia do trabalhador sobre o seu próprio trabalho. Assim, a idéia de mudanças no trabalho que objetivo construir ao longo deste estudo traz a indissociabilidade entre produção de conhecimento e intervenção no trabalho, tendo como referência a ética pela promoção da saúde e sustento da vida.

Reconhecer as mudanças como lugar-comum na atividade de trabalho é apostar na invariável intervenção criativa do sujeito humano no mundo do trabalho. É adotar uma perspectiva teórica que reconhece e assume a impossibilidade de dominar o real infinito do trabalho humano, que, definitivamente, é irredutível ao saber.

Reconheço o caráter muitas vezes idealista de se buscar mudanças no trabalho como um processo social real. Creio que não é fácil: há muitas barreiras no local de trabalho. Contudo, é, sem dúvida, uma perspectiva teórico-estratégica. Ela contribui para subvertermos a lógica do imutável, contesta o estabelecido. A idéia de mudanças a partir de processos formativos é fundamentalmente política. Trata-se de outra racionalidade que interage o pensar e o agir coletivo com a singularidade de cada pessoa envolvida. Materializa-se na aliança entre trabalhadores e intelectuais.

Trazer à prática de pesquisa a idéia de mudanças no trabalho é possibilitar que alguns aspectos do trabalho real, não facilmente observáveis, tenham os segredos da atividade de trabalho conhecidos, aquilo que obriga o trabalhador em seu cotidiano a mudar o seu trabalho para continuar produzindo, mas que pode estar em conflito com a preservação de sua saúde. Embora a idéia de mudanças no trabalho esteja sempre associada à perspectiva de se promover saúde, insisto em que ela pode ser desejável, mas não rigorosamente boa para o trabalhador. É preciso investir no desenvolvimento de metodologias que busquem tanto a compreensão quanto a intervenção no trabalho para se obter saúde, mas acompanhadas permanentemente de uma vigilância sobre o aparecimento de novos riscos.

A tarefa de mudar o trabalho é, sobretudo, política: pode revelar as diferenças sociais e de interesses entre os trabalhadores e os que exercem o poder, quase sempre, de maneira autoritária. Em seus “Manuscritos Econômico-Filosóficos”, Marx¹⁸ afirma que, por mais degradada que a existência real humana possa ser, o homem sempre preserva um potencial de emancipação. Ele especifica, também, as condições sob as quais a potencialidade humana pode ser atrofiada, dentre elas, a rígida divisão social do trabalho.

O trabalho é algo que, apesar de presente em nosso cotidiano, ser familiar e estruturante, apresenta conotações especiais quando percebido além do significado manifesto e imediato. As mudanças no trabalho como atividade inerente ao próprio trabalho é algo vago e desconhecido. Conhecer a sua plasticidade implica reconhecer o grande potencial criador e transformador da própria atividade de trabalho. Quando afirmo que o trabalho humano muda o tempo todo, não estou procedendo a uma generalização intelectual, mas recorrendo a uma argumentação a partir de evidências sustentadas pela tese marxista de que

[...] o trabalho distingue o homem. Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] e ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica sempre sua própria natureza. Pressupomos o trabalho numa forma que pertence exclusivamente ao homem¹⁹ (p. 36).

Para isso, o trabalhador opera não só repetições, mas também novas formas de intervir sobre a matéria.

Há uma dialética contínua entre mudança e permanência no cotidiano laboral para que o trabalhador consiga realizar a sua atividade de trabalho. O trabalho é ação; trabalhar é *fazer*, é colocar as idéias em prática, em movimento, em contínua mudança. Logo, investigar mudanças significa também estudar conjuntamente com os trabalhadores a prática, a real atividade de trabalho. Com Marx¹⁹ (p. 36-37), aprendemos que:

[...] Uma aranha executa operações semelhantes à do tecelão, e a abelha envergonha um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar a sua vontade.

O trabalho, na tradição de pensamento no materialismo histórico, é uma necessidade natural eterna da própria vida humana e tem um valor essencialmente social. Em um quadro geral, a ênfase do materialismo histórico é no homem e na práxis humana, na significação do trabalho enquanto transformação da natureza e mediação das relações sociais. O trabalho como atividade humana essencial realiza-se, como elemento vital da efetividade humana, por meio de seu caráter social¹⁸.

Considerando o marxismo como uma corrente de pensamento, percebe-se uma rica variação. As análises substantivas de Marx sobre o trabalho são complexas e profundas. Entretanto, a concepção tradicional existente em seu pensamento acerca da produção material não deriva somente da necessidade de satisfação biológica para a reprodução da vida, mas, sobretudo, de uma satisfação social, de realização humana que possibilita a produção de valores e de idéias.

2. A IDÉIA DE MUDANÇAS NO TRABALHO EM SAÚDE DO TRABALHADOR: INFLUÊNCIA DE TEORIAS E DISCIPLINAS

O fundamento de um pensamento de esquerda é a dialética. Penso, a partir daí, que se é possível tratar de um projeto epistemológico em ST, ele teria suas bases construídas sobre a idéia de que tudo é passível de mudança a partir de sujeitos históricos (coletivos e individuais). Refiro-me principalmente aos trabalhadores e suas organizações. O campo da Saúde do Trabalhador, através de uma determinada vertente de pensamento que será aqui tratada², restabelece o lugar de protagonistas aos trabalhadores em operar as mudanças necessárias para obtenção de um ambiente de trabalho mais saudável.

A ST é uma forma de saber que vem sofrendo contínua ampliação desde a década de 1980. Sua paisagem frutifica-se ao incorporar os fundamentos epistemológicos e as ferramentas das chamadas “disciplinas de intervenção”²⁰, ou seja, aquelas que estão comprometidas com a ação e a transformação das situações de trabalho, como: a psicodinâmica, a ergonomia da atividade situada e a ergologia. Com isso, realiza-se uma conjunção inovadora de conceitos e princípios originários de campos disciplinares e abordagens distintas, mas que são complementares entre si.

Materialismo Histórico e Saúde do Trabalhador: Intervir Dialeticamente

O materialismo histórico, como parte das correntes de pensamento científico ocidental, distingue-se enquanto ciência social por sua combinação de uma teoria científico-filosófica com uma prática política transformadora. Poderíamos afirmar, nessa perspectiva, que o materialismo histórico é, antes, uma visão de mundo em que a matéria desempenha o papel principal e que afirma ser a realidade concreta uma unidade contraditória de incessante transformação histórica.

A despeito de toda a rica variação existente na filosofia marxista, há uma linha teórica humanista predominante que afirma o papel central dos indivíduos na transformação das sociedades. Para Brito²¹, o campo da Saúde do Trabalhador visa a estudar as relações entre o trabalho e a saúde e nelas intervir a partir do processo de trabalho, mas incorporando a experiência/subjetividade do trabalhador, por meio de sua participação nas pesquisas e ações.

No materialismo histórico, identificamos que as formas de intervir na realidade pela ação é uma particularidade epistemológica fundamental, que o diferencia de outras tradições

de pensamento. Não obstante as variações existentes em seu interior, haveria um núcleo comum que considera que o conhecimento não está apartado de seu processo de produção – ele se revela, em última instância, na ação. Analisar e intervir são indissociáveis. Intervir pode assumir um significado específico que é potencializar o papel transformador prático efetivo que a ciência pode e deve desempenhar sobre a realidade dos problemas. Intervir, mais do que um elemento metodológico, é um pressuposto ao processo de conhecimento; é uma categoria teórico-empírica que reflete uma racionalidade prática fundamentalmente humana para mudar a realidade. A XI Tese sobre Feuerbach, em “A Ideologia Alemã”²², é um corolário a essa idéia: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo; o que importa é transformá-lo”. Para Marx e Engels, toda teoria tem seu fundamento na realidade material; predomina neles a idéia de que todo conhecimento se revela na ação transformadora do mundo. O conhecimento é algo a ser realizado historicamente na prática e como prática.

2.1.1. Gramsci: sistema de conselhos e organização dos trabalhadores nos locais de produção

A obra política e filosófica de um dos grandes pensadores do materialismo histórico do mundo ocidental – Antonio Gramsci – renovou o marxismo e resgatou a originalidade de elementos que conciliam formação da classe operária e ação política²³. Pensador e ativista político italiano, Gramsci ainda influencia grande parte dos operários italianos e de outras partes do mundo, que lutam por melhores condições de trabalho e por um ambiente livre de nocividade. Suas idéias e ideais estão presentes de forma ativa também no Modelo Operário Italiano (MOI)².

Gramsci sempre atuou para que a classe operária adquirisse formação filosófica e cultural, afirmando que a verdadeira cultura passa pela transformação da realidade. Para Gramsci, o projeto de formar trabalhadores era fundamental para que também eles se tornassem dirigentes. Aspectos como formação da autonomia pela ação política e participação ativa na construção de um projeto popular de democracia são fundamentais para instituir sujeitos capazes de esboçar novos projetos para a sociedade.

A tradição teórico-política herdada de Gramsci amplia os fundamentos de uma epistemologia crítica para que se criem novas relações sociais. Destaco um importante aspecto no âmbito de sua teoria política, que é parte das formas de intervenção existentes na história

de organização e luta do movimento operário ocidental: o sistema de conselhos e a organização dos trabalhadores nos locais de produção.

Esta é uma prática política que faz referência permanente ao território da fábrica, do local de trabalho como unidade indispensável à luta. Gramsci considera os conselhos como instrumento básico para a mobilização operária. É uma forma de organização para a ação cotidiana. Afirma que o movimento proletário deve encontrar sua expressão própria, fazer surgir suas próprias instituições. É conhecido o movimento de 1919 em Turim, no qual surgiram os conselhos criados também sob a sua liderança em 15 empresas, agrupando mais de 30 mil trabalhadores¹⁶.

Gramsci²⁴ acredita que as transformações são realizadas pelo coletivo e não por uma pequena vanguarda. Sua teoria nos obriga a procedermos a um balanço concreto da situação histórica. Seus conceitos são férteis substancialmente em uma reflexão sobre a ação e as instituições políticas, como os conselhos associados à idéia de democracia operária. Gramsci ensina que não existe uma realidade em si mesma, em si e por si, mas apenas em relação histórica com os homens que a modificam.

Existe em Gramsci um pressuposto ideológico que influencia não só o movimento operário italiano, mas o movimento de trabalhadores do mundo ocidental e, por conseqüência, o arcabouço teórico-prático da ST: o de que os trabalhadores devem elaborar uma visão original autônoma através de uma concepção orgânica de mundo em proximidade com os intelectuais. Segue-se, ainda, um outro aspecto central de seus estudos: o pressuposto de que são inseparáveis as atividades intelectuais das atividades manuais.

Para Gramsci, todos os homens são intelectuais, mesmo que não desempenhem especificamente essa função na sociedade. Não se pode aceitar a distinção entre intelectuais e não-intelectuais, porque na realidade não existem os não-intelectuais. Todo homem para além da sua atividade profissional é filósofo no sentido de que possui uma concepção de mundo. Gramsci aprofunda suas observações sobre o projeto de formação dos intelectuais orgânicos da classe operária: formar trabalhadores por meio dos debates, da reflexão teórica, da ação política permite que estes venham a exercer a hegemonia cultural e a se tornar protagonistas do processo histórico^{25,26}.

2.2. Movimento Operário Italiano (MOI)

O Movimento Operário Italiano (MOI)² é importante referência teórico-metodológica, sobretudo no que se refere às intervenções nos ambientes de trabalho sob o protagonismo dos trabalhadores em aliança com intelectuais. Representa certo êxito de seu patrimônio político e, sobretudo, focaliza tanto uma ação político-organizativa quanto pedagógico-formativa própria da classe trabalhadora. É parte de uma memória coletiva que se concretizou e se concretiza na singularidade e fecundidade presentes nos movimentos sociais a partir da época industrial, bem representado na idéia do “compreender para transformar”.

Esse modelo², que se inicia para dar respostas a um projeto de classe de integração cultural e política, corresponde a certa utopia do século XX, mais precisamente das décadas de 1960 e 1970, advindas das teses centrais do marxismo, em que o proletariado assumiria o papel ativo na história de lutas sociais até a revolução socialista. Também foi propício à disseminação das idéias relatadas no MOI o momento político vivido no Brasil ao final da década de 1970, quando os sindicatos saem da clandestinidade e aliam-se ao movimento de reconstrução da democracia nacional.

No MOI, o tema “mudanças no trabalho” apresenta um capítulo dedicado à análise e interpretação das mudanças ocorridas na fábrica e nos homens, a partir do processo de desenvolvimento do modelo sindical de intervenção na nocividade do ambiente de trabalho, intitulado “A Mudança na Fábrica e nos Homens dentro da Fábrica”. Inicia-se o capítulo discutindo-se a dificuldade de se quantificar as mudanças ocorridas com a experiência italiana, pois estas teriam se dado essencialmente no modo de ver e pensar os problemas da fábrica pelos trabalhadores. Reafirma-se que a transformação fundamental ocorrida nas fábricas, onde aparentemente nada havia mudado, foi na *cabeça* dos trabalhadores: “Tratou-se de uma mudança lenta, por isso dificilmente avaliável, mesmo pelos diretamente interessados, os operários”² (p. 100). Essa mudança, no modo de ver e pensar os problemas de saúde, é mais bem compreendida com a observação de dois outros aspectos registrados:

- O modo tradicional de considerar os problemas de riscos à saúde mudou radicalmente, como a superação da divisão artificial entre a negociação de assuntos relativos ao ambiente de trabalho e os relativos à organização do trabalho.
- Antes, os operários tinham como único horizonte monetizar a própria saúde; depois, buscaram a eliminação das causas dos danos à saúde.

De acordo com Oddone et al.², a autonomia de opinião e a capacidade de contestação foram, precisamente, os elementos que mais caracterizaram a transformação ocorrida nos operários. Outro aspecto a ser observado nessa experiência é a importância política que assumem os grupos operários homogêneos, havendo a possibilidade de os trabalhadores usarem a própria experiência, os próprios conhecimentos, para modificarem as condições de vida e trabalho dentro das fábricas. Era a possibilidade de intervenção direta dos trabalhadores na estrutura de trabalho.

Oddone et al.² chamam a atenção para o aumento da capacidade de os grupos de trabalhadores administrarem diariamente negociações e acordos e intervirem em outras questões relacionadas ao trabalho e à vida na fábrica, que não só diretamente as de saúde. Isso porque, segundo esses autores, muitos grupos de trabalhadores, delegados e conselhos de fábrica souberam incorporar ao seu cotidiano os instrumentos de conhecimento da realidade da fábrica.

Nesse momento, há uma clara alusão aos aspectos de prática de pesquisa coletiva junto a trabalhadores. Oddone et al.² sugerem que, nesse tipo de processo, em que se justapõem pesquisa, produção de conhecimento e intervenção com a aplicação de instrumentos adequados para compreender, na sua complexidade, a realidade da fábrica, ocorre a possibilidade de novas relações sociais e a inclusão de trabalhadores. Mudaram também as relações entre os trabalhadores: mesmo aquelas experiências isoladas eram interpretadas como sendo do grupo, da seção, da oficina. Superavam a dimensão individual da intervenção.

Por outro lado, há apontamentos quanto aos limites que evidenciam a necessidade de aprofundamento desse modelo, de um método próprio do sindicato para recolher o importante patrimônio do que aconteceu na história e nas *cabeças dos trabalhadores*, de quanto mudaram os modos de interpretar a fábrica. Um aspecto fundamental é que todos tenham acesso às informações sobre os tipos de mudanças ocorridas, para possibilitar a consciência sobre estas e o lugar que os trabalhadores ocupam nesse processo, tornando-os protagonistas das transformações.

Para Oddone et al.², o fato de pertencer ao sindicato influencia a maneira de pensar e propor soluções. Isso significa que esses trabalhadores apresentam, com muita frequência, as mudanças como consequência da transformação social e não da intervenção direta dos trabalhadores sobre o seu trabalho.

Há, nos registros do MOI, uma preocupação em justificar a ausência de um estudo das mudanças ocorridas sobre bases quantitativas. São relatadas as dificuldades para se quantificar as mudanças e a construção de indicadores que possibilitariam melhor mensuração

das mudanças acontecidas nas fábricas. Penso, no entanto, que Oddone et al.² realizaram um notável estudo qualitativo. Em seu texto, é dada ênfase às várias dimensões da experiência com profusão descritiva, ilustrado com variedade de exemplos e detalhes, além de uma interpretação contextual das mudanças.

Ao final, alcança-se uma compreensão sobre a idéia de mudar o trabalho como própria de um modelo teórico construído, sob base empírica, na aliança entre a classe operária, intelectuais e técnicos. Seu método possibilita a discussão contínua, o confronto de idéias para solução dos problemas e a transformação da realidade. As mudanças nessa perspectiva estão dentro de um plano de intervenção. À medida que os trabalhadores vão tendo a experiência de solucionar problemas, elas vão sendo validadas na relação com os técnicos de forma compartilhada. São valorizadas a experiência, a observação e o ponto de vista dos trabalhadores.

O tema das mudanças no trabalho, na perspectiva do MOI, é um tema sobre o valor da experiência operária, no modo pelos quais os trabalhadores colocam os problemas e identificam as soluções. Daí também um importante aspecto formativo na troca de experiência, no enlace entre saberes e conhecimento. Há um pressuposto na área da ST de que não se pode eliminar a nocividade do trabalho sem mudar a organização do trabalho. Pesam sobre isso como condição tanto a recuperação da experiência dos trabalhadores quanto o reconhecimento de que a mudança da organização do trabalho não é um processo rápido.

Outro importante aspecto levantado pelo MOI é a insuficiência de elementos conceituais que contribuam para o processo de socialização e debates sobre a nocividade dos ambientes de trabalho. Para isso, é importante um modelo que apresente um repertório de palavras e conceitos, uma linguagem comum que possibilite o diálogo e a compreensão crítica sobre os problemas. Isso facilitaria também a sua divulgação por escrito, pois a troca de experiências não deve se restringir à transmissão oral.

Para Oddone et al.², o movimento sindical não deve se limitar à prática de denúncias. A construção de *um modelo de análise para os ambientes de trabalho*, através da estruturação de uma proposta de formação, inclui a experiência de mudanças e são essenciais para se ampliar a capacidade de luta pela saúde nos ambientes de trabalho. Ainda, para se avaliar a direção e o alcance das mudanças, é necessário um modelo que guie a intervenção. O Modelo Operário Italiano ainda hoje é referência basilar para as ações no campo da ST.

2.3. A Ergonomia da Atividade e a Prática de Mudar o Trabalho

A compreensão do que sejam mudanças no trabalho e a forma de realizá-las no campo da ST é também influenciada pela ergonomia da atividade e, em particular, no Brasil, pela ergonomia originária da escola franco-belga²⁷⁻³⁰. Duas importantes obras são referências no que concerne ao debate teórico, aos métodos de pesquisa e ação e aos processos de transformações efetivas no trabalho: “Compreender o Trabalho para Transformá-lo: a Prática da Ergonomia²⁷” e “A Ergonomia em Busca de seus Princípios: Debates Epistemológicos²⁹”. É certo que outras publicações aprofundam e atualizam o debate; contudo, por não ser este meu objeto central, destaco algumas idéias nas obras citadas que nos auxiliam na construção do argumento desta seção.

Nessa linha, transformar o trabalho é um desafio, mas refletir sobre ele e compreendê-lo coloca em prática um processo de transformação. Assim, ambos os elementos – compreender e transformar – estão nessa abordagem intimamente relacionados, não se reduzindo a figuras de etapas.

Os estudos colocam em questão alguns tipos de preconceito que dificultam a introdução de mudanças efetivas no trabalho, como a falsa idéia de que os acidentes, as doenças profissionais e as mortes têm suas origens no *erro humano*, ou seja, na imprudência e no desrespeito aos procedimentos prescritos. Procura-se, então, romper com a idéia comum de que o próprio trabalhador seria o principal responsável pelos problemas que o atingem diretamente. Aqui, o trabalhador tem um papel ativo na preservação de sua saúde. Fica claro – quaisquer que sejam os mecanismos que intervêm na relação trabalho-saúde – que saúde não é somente o resultado da exposição a fatores nocivos.

Segundo Guérin et al.²⁷, muitas disfunções constatadas na produção de uma empresa ou de um serviço e numerosas conseqüências para a saúde dos trabalhadores têm sua origem no desconhecimento do trabalho, ou, mais precisamente, no que chamamos “atividade de trabalho”. A variabilidade das situações e aspectos, como a rigidez da organização do trabalho, ou os constrangimentos do tempo, não são suficientemente considerados e as regulações sobre o trabalho, realizadas pelos próprios trabalhadores, não são ações simples.

A ergonomia propõe uma racionalidade diferenciada, em que as principais causas dos problemas que afetam os trabalhadores estão na inadequação do trabalho em relação ao homem, opondo-se completamente, dessa forma, à idéia de adaptação do homem ao trabalho³⁰. A atividade real do trabalho é observada o mais perto possível e não pode ser reduzida à prescrição de tarefas.

A ação ergonômica leva em consideração os trabalhadores, individual e coletivamente, como protagonistas de seu trabalho; compreende a autonomia como fonte de aprendizagem. Tem como preocupação a transformação do trabalho que se fundamenta sobre a análise e leva em conta a pluralidade de visões e posições. Favorece a transformação das representações sobre o trabalho, permitindo que, no decorrer da ação, constitua-se um ponto de vista mais integrado e conjunto, compartilhando responsabilidades, que toda conduta de mudança implica.

Segundo Guérin et al.²⁷, transformar ou mudar o trabalho é a primeira finalidade da ergonomia. Em termos de método, trata-se de abordagem teórico-prática que permite um contínuo ir-e-vir entre a atividade de trabalho e o conjunto de seus determinantes.

De acordo com Wisner³⁰, diversas questões sociais restringem a extensão e a profundidade da intervenção, mesmo se os profissionais estiverem *muito livres*. Mecanismos complexos limitam a possibilidade de resultados e a aplicação de soluções previstas. Assim, esse autor considera fundamental, na análise ergonômica das atividades de trabalho, a heterogeneidade metodológica, pois a complexidade é da natureza da atividade de trabalho e não seria possível compreender essa complexidade a partir de uma abordagem única. É desejável avançar na multiplicidade de abordagens.

Leplat³¹ também trata da noção de complexidade no trabalho e afirma que, quando se diz que uma tarefa é complexa, ainda não aprendemos muita coisa, mas seremos incitados a levantar algumas questões cruciais. A qualificação de complexo é, em todo caso, um convite para evitar qualquer reducionismo. Afirmar que uma tarefa é complexa é o mesmo que assegurar que seu estudo não se esgota por meio de um só modelo, mas sim que ela pode ser analisada por diferentes pontos de vista. A noção de complexidade é pouco precisa, mas pode ajudar na solução de problemas.

2.3.1. Memorial descritivo das transformações

Para Guérin et al.²⁷, a prática ergonômica só se justifica quando visa à transformação das situações de trabalho. A questão formulada pelos autores é: são os ergonomistas que devem transformar as situações de trabalho que abordam? Guérin et al.²⁷ respondem que não e argumentam que a contribuição da pesquisa científica para a melhoria das condições de trabalho e os conhecimentos por ela produzidos não determinam *ipso facto* transformações reais na sociedade. O que a prática ergonômica produz é um *corpus* científico e não um

programa político de transformação das situações de trabalho. Asseguram que a transformação das condições de trabalho é responsabilidade dos parceiros sociais. O primeiro objetivo do ergonomista é responder aos problemas que suscitaram a ação ergonômica. O ergonomista de nada serviria se os efeitos de sua passagem não se traduzissem em um enriquecimento específico do memorial descritivo de transformações das situações de trabalho. Esse enriquecimento é o que autoriza melhor conhecimento da atividade de trabalho. Entretanto, continuam os autores, a ação ergonômica também visa a efeitos em longo prazo; então, deve possibilitar a condução do próprio processo de elaboração das soluções dos problemas que a justificaram. Ao mesmo tempo, a ergonomia tem a obrigação de contribuir para uma transformação rápida da situação de trabalho perigosa. Na ação ergonômica, é necessária a confrontação dos pontos de vista e a participação do ergonomista, quando solicitado, em possíveis negociações para que se alcancem mudanças efetivas: “O que se quer é que as coisas mudem”²⁷ (p. 46).

Cabe ainda destacar que a avaliação e o acompanhamento das transformações das condições de trabalho realizadas e dos resultados da introdução de novas tecnologias ou de melhorias são momentos previstos por estudos ergonômicos. Em certos casos, as mudanças, com a evolução do trabalho, podem se mostrar bem mais insidiosas, revelando engodos e reforçando os constrangimentos ou criando riscos que pesam sobre os trabalhadores. É preciso, portanto, criar meios de antecipar as conseqüências sobre as diferentes soluções elaboradas, assim como extrair ensinamentos do desenvolvimento do projeto para as transformações seguintes. Um dos desafios da ação ergonômica é desenvolver um ponto de vista sobre a atividade de trabalho de forma permanente, de modo que ele possa continuar presente sem o ergonomista.

Segundo Guérin et al.²⁷, toda transformação é um processo de concepção – ergonomia de concepção – que diz respeito à concepção de uma nova situação de trabalho. Distingue-se da ergonomia de correção (que diz respeito a transformações limitadas da situação de trabalho) e da ergonomia de adaptação (que aproveita um investimento para introduzir as transformações necessárias no posto de trabalho). Os autores lembram ainda que toda mudança na situação modifica a atividade. A transformação mais simples de um posto de trabalho precisa sempre de um trabalho de concepção.

2.4. Psicodinâmica do Trabalho e Concepção de Mudanças no Trabalho

Ao apresentar a psicodinâmica do trabalho, baseio-me nas pesquisas de Christophe Dejours^{32,33}, principal pensador dessa abordagem, ou, como muitos afirmariam, dessa nova teoria. Esse autor e sua equipe se dedicam ao estudo das situações concretas de trabalho geradoras de sofrimento psíquico. Em suas pesquisas, eles constataram que, apesar de o sofrimento, a maioria dos trabalhadores não adoecia; ao contrário, desenvolvia estratégias para lidar com o sofrimento e continuar trabalhando. O sujeito, por meio da atividade de trabalho, constrói a sua realidade ao mesmo tempo em que modifica a sua subjetividade. O trabalho é um elemento central na promoção do desenvolvimento psíquico e da constituição da identidade. Para Dejours³³, a trajetória no trabalho vai do comportamento livre, que contém uma tentativa de transformar a realidade, conforme os desejos do sujeito, ao comportamento estereotipado do operário-massa, em que há exclusão do desejo e a repressão ao comportamento livre conduz ao sofrimento mental.

O trabalho, para Dejours³³, tem caráter enigmático tanto no plano científico quanto no prático. Liberdade da imaginação, expressão do desejo, aspiração à realização de si mesmo, inteligência prática são dimensões essenciais do funcionamento subjetivo e intersubjetivo do caráter enigmático do trabalho real, que precisam ser aprofundadas por uma teoria da ação. O trabalho distingue-se pela habilidade prática, pela práxis – razão prática. O trabalho não pode ser analisado apenas no singular, pois ele levanta uma série de processos intersubjetivos que constroem um coletivo.

Os homens não são passivos ante os constrangimentos organizacionais; antes, são capazes de se proteger dos eventuais efeitos nocivos sobre a sua saúde, bem como de construir saídas. Entre o sofrimento e as defesas contra o sofrimento, a normalidade surge como enigma central. É o princípio de uma racionalidade subjetiva das condutas e das ações dos trabalhadores. Sobretudo, a normalidade é produto das relações intersubjetivas, na construção das estratégias defensivas ou mesmo ofensivas, contra o sofrimento. Na prática, as estratégias defensivas cumprem a função de atenuar o sofrimento, sem, todavia, proporcionar a cura. Assim, as estratégias defensivas podem desempenhar o papel de freio à emancipação e à mudança.

Segundo Dejours³³, a psicodinâmica do trabalho não aborda somente o sofrimento, mas ainda o prazer no trabalho; não mais apenas a organização do trabalho, mas as situações de trabalho nos detalhes de sua dinâmica interna. Ocupa-se com o desenvolvimento de estudos que tragam soluções práticas para o sofrimento dos trabalhadores.

Para Dejours³³ (p. 64), “a psicodinâmica do trabalho tem por objeto os processos intersubjetivos que tornam possível a gestão social das interpretações do trabalho pelos indivíduos – criadoras de atividades, de saber-fazer modos operatórios novos”.

2.4.1. Relação entre inteligência prática no trabalho e resultados da ação

As pesquisas em psicodinâmica levaram a especificar o investimento da inteligência nas tarefas executadas. A primeira característica dessa inteligência prática é, do ponto de vista psíquico, ser fundamentalmente enraizada no corpo. Essa dimensão corpórea da inteligência prática é importante e deve ser considerada na medida em que implica um funcionamento diferenciado do raciocínio lógico. É a desestabilização do corpo em seu conjunto, sua situação a partir da reação a determinado estímulo que dá início e passa a acompanhar o jogo dessa inteligência prática. São assim as mudanças que alertam o corpo e solicitam o desdobramento da curiosidade na busca de solução de problemas. Muitas vezes, trata-se de descobertas empíricas por parte dos trabalhadores, repletas de engenhosidade, cuja legitimidade é demonstrada apenas por sua eficiência prática.

Em psicodinâmica do trabalho, há um princípio fundamental de investigação e de análise: toda conduta, mesmo quando parece absurda ou uma aberração, tem sempre um sentido e uma razão de ser. Sobretudo, quando essa conduta é consolidada no dia-a-dia de uma prática de trabalho. Uma importante característica da inteligência prática é conceder mais importância aos resultados da ação que ao caminho para alcançar os objetivos. A condução do pensamento é um dado capital, mas pouco se interessa pelo rigor. Aqui prepondera a bricolagem, o improvisado, a molecagem, a astúcia. A experiência precede o saber. Em outras palavras, o que prevalece no emprego da inteligência prática é a astúcia, que pode ser colocada em oposição à inteligência conceitual.

Essa abordagem clínica da inteligência e da sabedoria prática no trabalho corrobora a idéia de que, independentemente de que ocorra uma motivação externa ao trabalho, o trabalhador sempre procura a melhor forma possível de realizar sua tarefa e de atingi-la com o máximo de precisão. Há uma dimensão instrumental sempre ativa na ação do trabalho para a solução de problemas.

Dejours³³, ao empregar o termo “inteligência prática”, estava se referindo a uma “inteligência da prática” daquilo tratado por Aristóteles em seu conceito de razão prática: “Conhecer o contingente, mudando-o, [mudar] as coisas que podem ser outra coisa e não o

que são, precisamente por não dependerem totalmente da natureza e da necessidade, nem do acaso, mas da sociedade e de suas escolhas”³³ (p. 299).

2.4.2. Metodologia e ação em psicodinâmica

Um aspecto importante na psicodinâmica, que nos interessa em relação ao tema “mudanças no trabalho”, são as particularidades de sua metodologia. Ela recorre inicialmente à pesquisa com trabalhadores organizados em coletivos. Nesse caso, a pesquisa é também uma ação; ela exige um espaço específico de deliberação coletiva durante todo o transcurso de sua execução.

Segundo Dejours³³, a metodologia da pesquisa em psicodinâmica do trabalho inscreve-se no modelo da pesquisa-ação. Entretanto, as mudanças não são apenas efeitos paralelos da pesquisa científica, registrados para memória ao final da validação dos trabalhos. Em psicodinâmica do trabalho, as mudanças eventualmente suscitadas pela pesquisa implicam o engajamento da responsabilidade do coletivo dos trabalhadores na ação em si, pois está se tratando de sofrimento. A ação de transformação da organização do trabalho para responder à dialética sofrimento/defesa é constituída de forma privilegiada pelo coletivo. O coletivo, a cooperação, o trabalhador coletivo, as práticas coletivas, os aprendizados coletivos, todas essas noções devem ser revisitadas na discussão em torno do sofrimento e da defesa.

No que se refere ao coletivo da pesquisa, se este não se envolver na solução dos problemas que surgem em relação à organização do trabalho, compromete-se, no entanto, em não poupar esforços para aceder à inteligibilidade da situação. A elaboração coletiva e o acesso à inteligibilidade da vivência dos trabalhadores impelem os pesquisadores à ação. É necessário constituir um coletivo para as necessidades da pesquisa que exerça, por sua composição, importante influência sobre a situação e as relações sociais da empresa. A pesquisa em psicodinâmica é de fato uma pesquisa-ação em relação às pesquisas clássicas.

2.4.3. Crítica à “racionalidade restrita” da ação

Há, neste ponto, uma crítica fundamental a ser destacada, acerca da racionalidade da ação, pelas chamadas “ciências do trabalho”, sobretudo a ergonomia³³.

Para Dejours³³ (p. 199), o contexto científico no qual se desenvolveu a psicodinâmica é dominado por uma referência quase exclusiva à racionalidade restrita aos critérios de

validação da ação instrumental do mundo objetivo. Nessa perspectiva, deveria passar pela administração das provas de sua eficiência, nos efeitos da ação na materialidade dos atos de produção. Para essa racionalidade, os critérios de validação dos efeitos da pesquisa-ação são construídos em relação à organização do trabalho, à atividade e à produtividade. Dejours³³ tece uma crítica a essa racionalidade comum às disciplinas ou abordagens que se ocupam com intervenções no mundo do trabalho, à qual denomina “racionalidade restrita”.

A eficiência e as provas materiais da pesquisa-ação, embora tenham um papel importante, não podem ser consideradas como únicos critérios de validação da ação. A ação no trabalho não tem visibilidade imediata, pois ela conserva sempre um lado abstrato. A ação refletida e deliberada, a práxis, só é visível quando passa por um processo de mediação. Não se pode julgar a ação sem a narrativa do agente, ou agentes. Dessa forma, a ação está irremediavelmente ligada a atos de linguagem. Esta permite o acesso direto à realidade do trabalho, impõe a referência ao mundo concreto, ao trabalho concreto e ao homem concreto.

2.5. Ergologia e a Perspectiva de Mudar o Trabalho

Nesta seção, eu me baseio, particularmente, na recém-publicada obra no Brasil sob o enfoque do paradigma ergológico: “Trabalho e Ergologia: Conversas sobre a Atividade Humana”¹. A ergologia tem na sua origem a influência da obra de Oddone et al.² e a perspectiva de que a compreensão e a transformação dos problemas relacionados à saúde e ao trabalho passam pelo conhecimento e experiência dos próprios trabalhadores. Uma racionalidade muito próxima ao campo da saúde do trabalhador, cujo diálogo com os pesquisadores no Brasil tem início na década de 1990. Seus desdobramentos e registros, atualmente difundidos em sucessivas publicações, também nos é referência, como em Figueiredo et al.³⁴ e Brito^{21,35}.

Segundo Schwartz e Durrive¹, o trabalho se recria através dos saberes, das competências, das construções sociais e, principalmente, da experiência humana. Para esses autores, a vida é sempre atividade de oposição à inércia e à indiferença. A vida no trabalho é tentativa de “viver”. Ela é também procura de nunca somente sofrê-la; ela é busca de meios de fazer valer a existência, nesse tecido de normas antecedentes, nesse enquadramento “abstrato” do trabalho, das normas de vida oriundas da própria história daqueles que trabalham, provenientes das escolhas do que é para eles viver com saúde. Assim, ela produz continuamente algo novo, que deve nos conduzir a problemas humanos concretos. Schwartz e

Durrive¹ afirmam que, na ergologia, definitivamente é impossível refletir sobre as mudanças no trabalho sem se perguntar: **o que é trabalhar?**

A abordagem ergológica¹ nos ensina que é necessário prudência na maneira de interpretar e qualificar as mudanças no trabalho. A via principal do projeto de conhecer e intervir em situações de trabalho é a idéia de transformar positivamente o trabalho:

Então é verdade que, de um lado, é preciso reconhecer as mudanças reais e às vezes profundas e, ao mesmo tempo, eu pessoalmente insisti muito sobre a extrema prudência necessária ao qualificar essas mudanças e, sobretudo, as julgar. Eu diria que esta prudência é a atenção a alguma coisa que me parece justamente portadora de elementos positivos. É preciso ser prudente porque se fala sempre de alguma coisa que é pertinente à atividade humana¹ (p. 30).

Nesse sentido, é preciso reconhecer um tipo de recriação permanente, por meio do qual as pessoas vivem e que é trazido como contribuição à vida no trabalho, ainda que sob a aparência de pequeno e desnecessário.

Por outro lado, Schwartz e Durrive¹, ao debaterem as transformações ocorridas no mundo do trabalho de uma forma geral, argumentam que certas teses que anunciam o fim do trabalho, na verdade tratam do declínio de certas formas de trabalho clássico, aquelas que pareceram dominantes e não o são mais. Em substituição, vemos outras formas diferentes de atividades humanas, que não são necessariamente formas que supõem um ambiente maquínico muito constrangedor. Esse gênero de profetismo, que anuncia o fim do trabalho, deixa de lado a história humana, as formas de inventividade ao mesmo tempo individuais e sociais. Essas formas de abordar as mudanças no trabalho em geral são unilaterais e colocam entre parênteses as situações reais de trabalho.

Se não se faz um esforço de ir ver de perto como cada um não apenas “se submete”, mas vive e tenta recriar sua situação de trabalho, se não se faz esse esforço, então interpreta-se, julga-se e diagnostica-se no lugar das próprias pessoas e isso não pode produzir resultados positivos¹ (p. 26).

Ainda segundo Schwartz e Durrive¹, não há modelo simples para pensar a mudança. Existe mudança – isso é indiscutível. Não aceitá-la é não ser contemporâneo de seu tempo. Para esses autores, é necessário aceitar a idéia de que não se tem um modelo de interpretação única, que ninguém é *expert* no que tange à mudança, porque não se trata de apenas uma, mas de mudanças. Estamos sempre dentro de situações que têm histórias, particularidades; dentro de relações econômicas em que as exigências e as formas de regulação continuam a pesar. É preciso, sempre, uma aprendizagem do que se modifica. Há um risco em conceitualizarmos as mudanças, porque isso pressupõe que, de antemão, sabemos em que isso consiste: “E isso

quer dizer que fazemos economia de ir ver, eu quero dizer, de perto, ramo por ramo, caso por caso, situação por situação, como a mudança se opera”¹ (p. 34).

Nesse sentido, a ergologia se refere à prudência na forma de qualificarmos e de apreendermos as mudanças, à necessidade de levarmos em conta o ponto de vista da atividade. Não há situação de trabalho que não seja, em menor ou maior grau, transformadora ou tentativa de transformação. “Está dentro da realidade, é uma espécie de obrigação mesmo de toda situação de atividade de trabalho humano de já incluir uma dimensão de transformação”¹ (p. 35).

Não obstante, um outro importante aspecto a ser considerado na perspectiva ergológica¹ é a prudência no que se refere à não-dicotomia, de um lado, entre as grandes tendências em escala global àqueles elementos importantes da história, o que corresponde ao nível macro; de outro lado, ao olhar dirigido ao infinitamente pequeno no trabalho quando se aborda a história que se desenvolve durante a atividade, o que é equivalente ao nível micro. A perspectiva ergológica impõe a associação permanente entre o macro e o micro, já que ela afirma que toda atividade de trabalho encontra escolhas, debates de normas; logo, encontro de valores. Em conseqüência, “encontramos as questões de escala macro no mais simples dos atos de trabalho, e inversamente – o mais simples dos atos de trabalho pesará nas mudanças mais globais”¹ (p. 33).

Duraffourg³⁶, ao abordar o tema da resistência às mudanças, não concorda com o tipo de questão que coloca o trabalhador como aquele que, de antemão, recusa-se naturalmente às mudanças. Toda mudança tem um custo, que é diferente segundo a idade e o tempo de serviço do indivíduo. Seus efeitos dependem das características da situação de trabalho na qual o sujeito é introduzido.

Outro argumento freqüentemente usado por parte das empresas, segundo Duraffourg³⁶, é o de que “é impossível mudar tudo”. Não se pode esperar, segundo esse autor, que a empresa aprove todas as soluções conhecidas. Assim, ele sugere níveis na prática de intervenção para resolver problemas concretos, pois os trabalhadores querem que a sua situação mude:

- (i) apresentar o ponto de vista do trabalho;
- (ii) apresentar propostas concretas para transformação das situações de trabalho;
- (iii) a proteção dos trabalhadores.

Na perspectiva ergológica¹, reconhece-se filosoficamente que a vida ultrapassa sempre, infinitamente, os conceitos que os homens forjaram para pensá-la. Trabalhar será sempre uma questão de confrontação da inteligência humana às incertezas do momento presente.

2.6. Influência dos Ideais da Saúde Coletiva

Segundo Carvalho³⁷, a saúde coletiva surge no âmbito da crise do sistema social da década de 1970, marcada pelo aprofundamento da iniquidade social e por condições de vida subumanas de amplos setores sociais. Na década de 1980, consolida-se a ST, influenciada pelo projeto da medicina social latino-americana e movimentos de trabalhadores e suas organizações, como um novo referencial teórico-prático que atualiza o ideário da saúde coletiva no contexto sociopolíticocultural do final do século. No centro de sua formulação, encontram-se princípios e conceitos que são referências importantes, como:

- ênfase na afirmação da determinação social do processo saúde-doença e na associação saúde, pobreza e condições de vida;
- crítica à intervenção puramente individual que visa à transformação de comportamentos e hábitos de vida;
- culpabilização das vítimas por acidentes e atos cujas causas encontram explicação no ambiente e no entorno;
- consideração de que a saúde é um bem comum e um direito, reafirmando a relação entre o modo como a sociedade se organiza e a saúde da população;
- opção pelos desfavorecidos e a necessidade de transformar suas condições de vida e de trabalho;
- priorização das ações voltadas à capacitação dos indivíduos e coletivos para a tomada de decisões;
- consolidação de um projeto sanitário transformador³⁸.

Conforme assinala Nunes³⁹, para entender a construção do campo da saúde coletiva no Brasil é importante observar o período 1980-1986, denominado “político-ideológico”, no qual ocorre a disseminação das propostas de reforma sanitária e a coalizão sociopolítica de sua sustentação que se expressam em importantes eventos, como a VII Conferência Nacional de Saúde (1979) e a VIII Conferência Nacional de Saúde (1986), quando se inicia o processo de reforma da saúde pública.

Repensar a saúde de maneira ampliada será, portanto, a tarefa dessa fase da história da saúde coletiva, que vinha sendo preparada ao longo da década de 1970, quando são criados os cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) em saúde pública e medicina social e que, posteriormente, serão enquadrados no campo das ciências da saúde com a denominação “saúde coletiva”. Destaca-se, ainda, nesse período – fruto da efervescência e aprofundamento dos debates – a implantação, em 10 de dezembro de 1985, do Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana (CESTEH), na Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP/Fiocruz).

O modelo teórico da saúde coletiva brasileira procurou conciliar a consciência sanitária à prática política que teve como propósito a transformação das relações sociais, o que se complementa a partir dos anos de 1990, com a tese da importância da individualidade e da singularidade das intervenções dos indivíduos-sujeitos, superando a artificial preponderância dos fatores macrossociais sobre a ação e mediação de grupos e segmentos específicos. Certamente, é um modelo teórico que apresenta variação de correntes e abordagens, mas persiste em seu núcleo o compromisso com a mudança a partir de um olhar interdisciplinar e de um conjunto heterogêneo de políticas e práticas que assumiriam projetos específicos de acordo com as situações encontradas.

Esse arcabouço influencia sobremaneira a visão do tema “mudança” no campo da saúde do trabalhador, a partir, dentre outras, da afirmação da historicidade do processo saúde-doença e de uma política de alianças com setores populares e com trabalhadores, visando à ampliação do bloco histórico contra-hegemônico, influência, como nos assegura Carvalho³⁷, do materialismo histórico que aponta a necessidade de enfrentamento das causas da iniquidade social no panorama sanitário brasileiro.

2.7. Saúde do Trabalhador e a Idéia de Mudar o Trabalho

A literatura do campo da ST⁽ⁱ⁾ apresenta alguma diversidade de termos e idéias que ampliam a noção de mudar o trabalho, com um discurso ora idealista, ora concreto, mas que convergem na maioria das vezes para a visão histórica do conhecimento como construção humana.

Como campo de práxis, de produção de conhecimentos orientados para uma ação/intervenção transformadora, a Saúde do Trabalhador defronta-se continuamente com questões emergentes, que impelem à definição de novos objetos de estudo, contemplando demandas explícitas ou implícitas dos trabalhadores. É, portanto, uma área em permanente construção, configurada numa trama de relações que reflete – na dinâmica própria dos diversos atores sociais e das lógicas que direcionam sua ação – consciências e vontades individuais e coletivas⁴⁰ (p. 24).

Apesar de serem numerosas as idéias e perspectivas sobre mudanças no trabalho, esta é uma expressão unificadora, devendo-se a diversidade à variação dos segmentos de trabalhadores estudados, dos focos e do tipo de objetivos. É certo e óbvio que a expressão vem sempre associada ao pensamento sobre a necessidade concreta de intervir e transformar as condições objetivas de trabalho para se promover saúde, sendo vinculada, ainda, ao protagonismo dos trabalhadores. Outra idéia presente é a de que a parceria trabalhadores e técnicos/pesquisadores acrescenta qualidade/competência às intervenções sobre o trabalho. Nesses textos, a idéia de “mudanças no trabalho” não é “dada”, mas se percebem sucessivas aproximações por meio de relatos de casos e práticas que contribuem para a construção de uma concepção que assegura o movimento constitutivo da práxis em ST.

O campo da Saúde do Trabalhador vem sendo construído ao longo de mais de duas décadas de formulações e debates, em estreita articulação com os problemas da realidade do mundo do trabalho, sobretudo, no cenário brasileiro. Apesar de os avanços significativos no campo conceitual, que apontam um novo enfoque e novas práticas para lidar com a relação trabalho-saúde, depara-se, no cotidiano, com a hegemonia da Medicina do Trabalho e da Saúde Ocupacional. Isso coloca em questão a já identificada distância entre a produção do conhecimento e sua aplicação, sobretudo em um campo potencialmente ameaçador, em que a busca de soluções quase sempre se confronta com interesses econômicos arraigados e imediatistas, que não contemplam os investimentos indispensáveis à garantia da dignidade e da vida no trabalho⁴⁰.

Pois, o conhecimento é necessário, mas não é suficiente para a solução dos problemas. Este aforismo, que vale para as diversas áreas do conhecimento e da atividade humana, é especialmente evidente quando se trata do tema relacionado à saúde dos trabalhadores⁴¹ (p. 15).

A epistemologia tradicional criou critérios que demarcam a ciência do senso-comum. A aproximação entre ciência e outras formas de conhecimento tem origem na concepção do conhecimento como um problema prático e histórico. Entretanto, os problemas gerados no âmbito da produção e que interferem na saúde dos trabalhadores prescindem de outras

tradições de pensamento. O conhecimento em saúde do trabalhador depende também do conhecimento do trabalhador, advindo principalmente da experiência cotidiana do trabalho.

É certo, porém, que essa lógica subverte a forma tradicional de se produzir conhecimento. A aliança orgânica com o movimento operário se apóia na tradição do pensamento marxista e seus pressupostos, que afirmam o papel constitutivo da ação transformadora do homem, inclusive no processo de produção de conhecimento. Dentro de um quadro geral do materialismo histórico, o conhecimento é produzido ativamente como produto social e histórico⁴². Preconiza o papel central dos trabalhadores em promover as mudanças no trabalho. No campo da ST, é impossível pensarmos as mudanças no trabalho que não seja pela participação do próprio trabalhador; atribui-se aos trabalhadores o papel central em promover as mudanças no trabalho. Eles são intérpretes e autores da contestação e da ruptura, por diferentes caminhos, contra as formas de trabalho que adoecem e matam.

Um marco na tradição de pensamento marxista sobre a qual se baseia um dos aspectos da epistemologia do campo da Saúde do Trabalhador é a tomada de posição a favor da classe trabalhadora e seus interesses. Assim, poderíamos falar de uma orientação prática dominante, cujo compromisso é com a intervenção concreta sobre os problemas de saúde relacionados ao trabalho.

As evidências em condições adversas dos efeitos do trabalho são de tal ordem que extrapolam os limites do conhecimento legitimado como científico e ganham espaço no âmbito do senso comum. É uma relação dada e inquestionável. Faz parte da vivência de trabalhadores, vítimas de doenças e acidentes, mesmo quando não obtêm êxito em comprovar sua origem na atividade exercida [...] é uma premissa metodológica, a interlocução com os próprios trabalhadores, depositários de um saber emanado da experiência e sujeitos essenciais quando se visa a uma ação transformadora⁴⁰ (p. 22).

No campo da ST, a compreensão não apenas teórica, mas, sobretudo prática de mudar o trabalho, orienta-se no sentido de possibilitar um ambiente de trabalho mais saudável e menos nocivo à presença humana. Quando se discutem “mudanças”, as alternativas de intervenção (individual e coletiva) são muitas, pois a experiência dos trabalhadores faz emergir um saber específico que enriquece e renova o trabalho a cada dia. A mudança pode ter início em situações simples, mas nem por isso menos importantes. O profundo sentido do *fazer* na atividade de trabalho exige que exercitemos nosso olhar em direção à pluralidade, considerando que mudar o trabalho possibilita, aos poucos, ultrapassar o imutável e o rígido.

Segundo Wunsch Filho⁴³, com freqüência as descrições de intervenções na área de ST e as análises das relações trabalho-saúde restringem o encaminhamento de soluções dos agravos à saúde relacionados ao trabalho, à negociação coletiva, envolvendo trabalhadores,

empresários e, eventualmente, representantes governamentais. Por suposto, na instância de negociação coletiva os riscos ocupacionais são equacionados em seu conjunto, priorizando-se aqueles que são interpretados como os de maior grau de impacto sobre a saúde. Entretanto, se a negociação coletiva permite estabelecer planos gerais de proteção à saúde, é o exercício cotidiano de negociações que permitirá ao trabalhador construir seu modo de vida no trabalho.

Sato⁴⁴, em estudo realizado em uma fábrica de produtos alimentícios, analisa as *micronegociações cotidianas* ocorridas no trabalho. A autora acompanhou as formas que um grupo de trabalhadores descontentes com procedimentos da produção, que exigia *retrabalhos* constantes, criou para mudar uma atividade considerada ruim. Operários insatisfeitos com a linha de preparação de embalagens e com o aumento no volume de trabalho, além da perda de material, iniciaram aquilo que a autora denominou *processo de negociação cotidiana* ou *processo de replanejamento negociado – micronegociação*. A partir de questionamentos sobre as regras organizacionais e desafiando a ideologia gerencial (denominavam os operários como “qualificados e não-qualificados”), os operários desenvolveram, segundo Sato, uma “atividade de pesquisa aplicada”, proporcionando outras escolhas organizacionais, onde os trabalhadores buscaram mecanismos para resolver a situação de um modo diferente. A mudança acarretou a diminuição do volume de trabalho – o que não exigiu a adoção ou criação de tecnologias sofisticadas – e representou, segundo a autora, uma mudança qualitativa em termos de aumento de controle dos trabalhadores sobre a produção. Esse caso nos mostra que não são somente as mudanças visíveis, palpáveis e grandiosas que representam uma mudança significativa nas condições de trabalho.

Sato⁴⁴ afirma que, muitas vezes, pensamos que mudanças na organização do processo de trabalho – quer estejam voltadas para a prevenção de problemas de saúde, ou para a melhoria da produtividade e qualidade – deveriam envolver a organização como um todo, o que não ocorreu nesse caso. A experiência relatada englobou o replanejamento negociado em apenas uma parte da produção e foi baseada em um processo de interação entre as pessoas e não apenas com a aplicação de técnicas. Apesar de o poder e o controle estarem no local de trabalho claramente a favor do corpo gerencial e do capital, astuciosamente os trabalhadores criaram mecanismos para que se processassem negociações.

Essa investigação toma como referência o ponto de vista de quem está no local de trabalho. Cabe lembrar que esse processo foi conduzido sem que houvesse a concorrência de técnicos, pesquisadores ou assessores especialistas em organização do processo de trabalho, em mudança organizacional ou em ST. Os trabalhadores foram atores que conduziram as mudanças, no limite do possível, visando à preservação da saúde.

Uma questão importante apresentada neste estudo refere-se ao papel dos profissionais que atuam na área da ST, que será, para Sato⁴⁴, o de interlocutores que venham a facilitar o processamento de planejamento/replanejamento do trabalho concebido como atividade dialógico-discursiva, potencializando e ampliando as mudanças de organização do processo de trabalho, conduzidas, sempre, a partir do grupo primário de trabalho.

A tônica predominante nas investigações em Saúde do Trabalhador, quer na definição dos objetos de estudo e na metodologia adotada, quer na interpretação dos resultados, é contribuir para a mudança das situações encontradas⁴⁵. Para Rigotto⁴⁶, a despeito de a racionalidade técnica e os contextos assimétricos de força nos locais de trabalho, é possível implantar mudanças. Assumir o desejo de mudança e acreditar em sua possibilidade são movimentos-chave para a ruptura com representações instituídas e para a instituição de novas. Conhecer os processos facilitadores dessas transformações no imaginário pode, por exemplo, iluminar conteúdos e metodologias adequados às práticas educativas. Há, de fato, uma preocupação com as transformações. Parece ser uma marca da área: intervir de forma prática nos processos de trabalho.

Dias et al.⁴⁷, em pesquisa realizada sobre a saúde dos trabalhadores na produção artesanal de carvão vegetal em Minas Gerais, por meio de estudo descritivo sobre o processo de trabalho, afirmam que, diante da complexa realidade, torna-se necessário um esforço para melhorar as condições de trabalho, sobretudo por meio da mecanização das fases mais agressivas. A constatação das péssimas condições de trabalho levou os autores a proporem que a atividade carvoeira naquela modalidade fosse *extinta*; entretanto, vive-se o dilema entre a escolha pela preservação do emprego ou a proteção à saúde dos trabalhadores.

Às vezes, tais situações são resolvidas alterando-se estágios do processo de trabalho com inovação ou substituição de tecnologia, conforme também sugerido por Dias et al.⁴⁷. Verifica-se, entretanto, que tais mudanças são complexas, exigem investimento, dedicação, participação e criatividade compartilhada. A escolha não é simples; não se trata de optar por um mau trabalho ou trabalho nenhum. A superação e a transformação da produção são muitas vezes difíceis, pois podem alterar modos de vida tradicionais, disseminados por muitas gerações de trabalho.

Coube, por fim, uma chamada por Dias et al.⁴⁷ à responsabilização do poder público. Nesse caso, a idéia de mudar o trabalho para promover saúde teria de considerar a extinção dessa forma de produção para engendrar uma outra, levando-se em conta a necessidade de sustento material da vida dos trabalhadores daquela região.

No Brasil, a história não trouxe o anunciado fim de formas de trabalho escravo e do trabalho penoso; ao contrário, aprofundaram-se as desigualdades e as injustiças sociais. Não obstante, é importante lembrarmos a normatividade existente no nível das políticas públicas no campo da Saúde do Trabalhador. Desde 1988, a saúde dos trabalhadores, incluídas as situações de trabalho causadoras de acidentes e danos à saúde, é direito constitucional e de responsabilidade do Sistema Único de Saúde (SUS). Dessa forma, o SUS passou a ter atribuições nas mudanças das condições de trabalho nocivas, além de manter as atividades de assistência.

Para Brito²¹, a importância de análise e intervenção sobre os processos de trabalho vincula-se ao entendimento de que o combate aos danos à saúde se dá, principalmente, por mudanças no processo de trabalho, como também nas relações sociais que o envolvem.

A concepção aqui adotada de mudanças em ST não se apóia somente na idéia de que estas ocorrem por ações técnicas por meio de uma explicação (positivista) do trabalho, previamente planejadas por alguma disciplina competente, mas na compreensão de mudança como atividade que ocorre sempre dentro e através da experiência humana individual e coletiva, simultaneamente. Pode-se argumentar, então, que a compreensão mais ampla que subjaz a essa aceção é aquela que entende também o trabalho não apenas como ação técnica, mas, com Marx, como atividade humana que ocorre em uma sociedade historicamente específica. Tanto o trabalho como os trabalhadores mudam. O conhecimento é dinâmico e a vinculação entre trabalho e mudança contribui para superarmos a visão estática sobre a morbidade nos ambientes de trabalho. Subjaz a essa noção de mudança que o trabalho é uma categoria histórica, mutável e diversa e que a ação depende não só do empenho dos trabalhadores de forma individual, como também do coletivo e de suas organizações.

O compromisso com a mudança do intrincado quadro de saúde da população trabalhadora é o pilar fundamental da área da saúde do trabalhador, o que supõe desde o agir político, jurídico e técnico ao posicionamento ético, obrigando a definições claras diante de um longo e, presumidamente, conturbado percurso a seguir. Um percurso próprio dos movimentos sociais, marcado por resistência, conquistas e limitações nas lutas coletivas por melhores condições de vida e de trabalho⁴⁰ (p. 24).

Em artigo intitulado “Lixo, Trabalho e Saúde: um Estudo de Caso com Catadores em um Aterro Metropolitano no Rio de Janeiro”, Porto et al.⁴⁸ apresentam os resultados de uma investigação sobre condições de vida, trabalho e saúde envolvendo 218 catadores de materiais recicláveis atuando no aterro metropolitano do Rio de Janeiro. Embora a maioria dos trabalhadores reconheça a existência de algum risco no local de trabalho (71,7%), apenas

47,5% acreditam que esses riscos podem causar problemas de saúde. Os catadores entrevistados percebem o lixo como fonte de sobrevivência, a saúde como capacidade para o trabalho e, portanto, tendem a negar a relação direta entre trabalho e problemas de saúde. Se a associação automática entre lixo e doença é pouco reconhecida, não há como ignorar que inúmeros são os riscos realmente existentes no trabalho de catação, exemplificados com os acidentes relatados nas entrevistas concedidas para a pesquisa, passíveis de gerar lesões permanentes ou mesmo óbitos.

Ainda de acordo com Porto et al.⁴⁸, a disponibilização de equipamentos de proteção e higiene, bem como a conscientização sobre a importância de seu uso, talvez pudessem contribuir para minimizar alguns desses acidentes, como cortes, perfurações e contusões diversas. Importantes medidas coletivas de proteção deveriam também ser adotadas, em especial para o trabalho na rampa. Como exemplo, a ativação de sinal sonoro dos tratores, quando estes engrenam a marcha-a-ré, alertando os catadores da existência de perigo iminente. Essa medida de segurança funcionava apenas em uma parcela dos tratores em uso na época da pesquisa. Outras medidas também são citadas, que destacam o caráter complexo e freqüentemente paradoxal em se operar mudanças e soluções no trabalho. Observam que não existe instância coletiva ou institucional responsável por esses trabalhadores. Para Porto et al.⁴⁸, na prática, há um vazio de responsabilidades e uma tendência paralisante quanto à implementação de medidas que melhorassem as condições de trabalho dos catadores da rampa. Envolver efetivamente os trabalhadores no processo de mudança é um dos aspectos que os autores consideram fundamental para o alcance de melhoria em suas condições de saúde, vida e trabalho, consoante os outros artigos citados.

Outro ângulo importante relacionado à idéia de mudanças no trabalho, presente nas publicações da ST, é a integração entre investigação, formação e intervenção que, segundo Porto e Almeida⁴⁹, aparece na evolução e articulação orgânica entre os vários grupos de pesquisa surgidos nos anos de 1980-90 e na formação dos programas e centros de referência em Saúde do Trabalhador, estruturados em várias regiões do país no interior do Sistema Único de Saúde (SUS), em instâncias de planejamento e execução, em seus níveis estadual e municipal. Trata-se de construir não somente estratégias de integração entre as disciplinas, como também integrar a produção de conhecimento com a sociedade, suas demandas e forças transformadoras.

Em estudo realizado, Osório et al.⁵⁰ referem-se ao método de análise coletiva de acidentes de trabalho em ambiente hospitalar, no decurso de uma experiência em um hospital público no Rio de Janeiro (RJ). Trata-se de um processo de pesquisa e intervenção, no qual se

conjuga a produção de conhecimento com a formação dos profissionais de saúde, propiciando a ampliação da participação do trabalhador na gestão de seu cotidiano. Segundo os autores, a informação e a formação centrada em aspectos técnicos não são suficientes para reduzir a ocorrência de acidentes. Há uma descrença acentuada por parte dos trabalhadores na influência que os coletivos de trabalho podem exercer sobre a organização de suas próprias atividades, observando-se atitudes predominantemente defensivas frente às exigências da organização do trabalho. No estudo, os autores utilizaram os conceitos desenvolvidos pela Clínica da Atividade e da abordagem participativa que, além de contribuir com ações voltadas para a prevenção de acidentes, possibilitam um espaço coletivo de formação profissional e de promoção da saúde. A análise dos acidentes foi realizada com base em entrevistas, nas quais se discutia com o trabalhador acidentado como havia se dado o acidente e que mudanças ele e seus colegas sugeriam, a fim de evitar sua repetição. Para Osório et al.⁵⁰, essa experiência corrobora a idéia de que a realização de observações diretas, entrevistas e reuniões com “cipeiros”⁽ⁱⁱ⁾ e sindicalistas têm limitada eficácia na mudança da organização e das condições de trabalho, por não envolverem, primordialmente, o sujeito acidentado no desenvolvimento e recriação da própria atividade.

Considero essa afirmativa uma importante questão a ser observada nas intervenções em ST: as ações formativas e coletivas que objetivam mudanças no trabalho devem envolver prioritariamente os trabalhadores de *chão de fábrica*, aqueles que são sujeitos das ações cotidianas do trabalho e portadores de uma experiência necessária à sua transformação. Há ainda, nesse estudo, uma observação sobre o papel do profissional de ST e a possibilidade que este tem de se deslocar do lugar daquele que aconselha para o daquele que compartilha caminho e soluções. Osório et al.⁵⁰ encerram o texto considerando que os dispositivos de análise usados estão em elaboração, não sendo ainda possível avaliar adequadamente a recepção da proposta pelos trabalhadores e seus efeitos sobre o processo de trabalho em hospital.

A linha dos estudos participativos é uma importante abordagem que permite que se concilie, simultaneamente, produção de conhecimento e intervenção como momentos do mesmo processo. Uma questão adicional, com relação ao grupo de estudos que adota o enfoque participativo, diz respeito à possibilidade de desenvolvimento de uma metodologia para acompanhamento das mudanças quanto à identificação de desdobramentos a elas relacionados e não-previsíveis.

Outro estudo interessante foi o realizado por Facchini et al.⁵¹ na indústria da alimentação de Pelotas (RS). Os autores utilizaram a metodologia do modelo operário para

elaborar mapas de riscos. Inicialmente, eles representaram os grupos de riscos por meio de figuras geométricas, com graduação de tamanho para caracterizar a intensidade. Entretanto, eles observaram que as referidas figuras tinham pouco significado para o trabalhador. Além disso, com a agregação de riscos com diferentes impactos sobre a saúde, perdia-se o detalhamento da exposição. Como alternativa, desenvolveu-se uma iconografia, partindo-se da visão do trabalhador. A solicitação foi a seguinte: “Gostaríamos que tu desses a tua idéia sobre o que cada figura significa”. Nessa etapa, procurou-se selecionar, dentre os ícones elaborados, aquele com maior significação para cada carga entre os operários entrevistados. Para Facchini et al.⁵¹, a utilização de mapas é uma das formas mais efetivas de representação dos riscos ocupacionais, constituindo-se em um elemento básico para a estruturação de planos de prevenção dos danos à saúde dos trabalhadores. Nesse sentido, a legislação que estabelece a obrigatoriedade da elaboração de mapas de riscos pelas empresas significou um avanço importante para o país, pois ajuda a evidenciar as condições perigosas à saúde dos trabalhadores, escondidas ou dissimuladas pela lógica capitalista da acumulação.

No estudo levado a efeito por Facchini et al.⁵¹, priorizou-se a realização de grupos nas duas primeiras etapas, para propiciar a troca de idéias entre os trabalhadores, reforçando o embasamento cultural das sugestões. Além disso, para que haja um reforço da associação entre ícone e risco, é desejável que as figuras que serão utilizadas sejam amplamente divulgadas entre os trabalhadores. Utilizou-se, também, a vertente participativa de confecção de mapa de riscos, inclusive em sua versão final, uma vez que é o próprio trabalhador quem cola o ícone sobre o leiaute do processo de trabalho previamente desenhado, definindo o local exato de ocorrência do risco. Essa estratégia, além de reforçar os princípios do modelo operário de valorização da experiência operária e não-delegação, tornou, segundo os autores, as reuniões inclusivas e dinâmicas. Cabe ainda destacar que o estudo de Facchini et al.⁵¹, mais uma vez, confirma o vigor de estratégias e pressupostos de um projeto em ST que tenha compromisso com a mudança a partir do engajamento de trabalhadores.

Com Duraffourg³⁶, penso que é preciso evitar a simplificação: uma reflexão sobre a mudança envolve complementarmente um olhar para o trabalho sob um ângulo singular. Por trás de toda atividade de trabalho, dos gestos mais simples, há estratégia, inteligência, um saber-fazer subestimado, como nos mostrou os artigos de Sato⁴⁴ e Osório et al.⁵⁰. Sustento, portanto, o caráter imprescindível de se conhecer os modos concretos com que os trabalhadores operam as mudanças no trabalho continuamente para a promoção da saúde.

Um dos limites sobre a produção de conhecimento de intervenções em ST que se baseiam no par conhecimento-transformação é o acompanhamento das mudanças, seu registro

e análise. É importante qualificarmos as mudanças e os entraves em operá-las, pois, além da necessidade de socialização das experiências e aprofundamento da resolução de problemas comuns à área de ST, a mudança no trabalho como objeto dá visibilidade e incentiva o debate sobre os limites e contradições das práticas e paradigmas que norteiam a área. Com Clot⁵², entendo que a transmissão da experiência, quando ela se realiza efetivamente, equivale sempre a um desenvolvimento dessa experiência. Reconhecê-la é implicá-la em uma história que a modifica. É torná-la disponível para uma outra história, diversa daquela da qual ela é originária. Esta é a lição que se pode tirar de todos os trabalhos que se inscrevem nessa perspectiva. Agir é, sobretudo, alargar seu poder de ação; é se servir de sua experiência para promover outras experiências.

É certo que há um descompasso, no discurso corrente nas publicações de ST, entre as análises realizadas e as mudanças efetivas. Há uma lacuna. Talvez a maior contribuição desses estudos seja o próprio processo de análise, de descrição e interpretação dos problemas. Cabe agora torná-los acessíveis aos próprios trabalhadores, por meio de diálogo e de outras formas de participação, como no artigo de Faccini et al.⁵¹, e implementar uma comunicação própria a cada universo de trabalho.

Ademais, devemos ser cautelosos com a concepção utópica de que, algum dia, poderemos viver em um ambiente de trabalho absolutamente saudável e sem problemas. Por outro lado, adotarmos o conceito de mudança na perspectiva de promoção da vida nos incita a uma busca permanente pela humanização das relações e dos ambientes. Para isso, certamente são decisivos os processos formativos que têm como princípio o próprio trabalho.

NOTAS

- ⁱ Privilegiei, na literatura existente no campo da ST, alguns artigos com reflexões e relatos de experiências de mudanças ocorridas em diversos segmentos de trabalho no Brasil.
- ⁱⁱ “Cipeiro” é a denominação popular para os trabalhadores que participam da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA). A CIPA é regulamentada pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) nos artigos 162 a 165 e pela Norma Regulamentadora 5 (NR-5), contida na Portaria nº 3.214, de 08.06.1978, do Ministério do Trabalho.

3. FORMAÇÃO DE TRABALHADORES: CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA SOB O ENFOQUE DA RELAÇÃO SAÚDE-TRABALHO

Neste capítulo, a ênfase é direcionada aos elementos que se articulam para conformação de um projeto de formação humana sob o interesse dos trabalhadores, tendo como horizonte a conquista da saúde. Um aspecto central de meu argumento é a idéia do trabalho como *princípio educativo*, base da teoria de Gramsci, mas que outros autores aprofundam e atualizam. Nela, a compreensão fundamental é a de que o trabalho é o elemento material primordial, concreto e real, para a formação humana. Essa materialidade é histórica, complexa, variável e sofisticada. A perda da saúde e da capacidade de trabalho, pelo sofrimento e adoecimento, é uma expressão da corrosão dessa base material da vida. Em geral, observa-se uma naturalização do mal-estar no trabalho. Os processos formativos em ST podem contribuir para a formulação de um novo sentido para o trabalho, a partir de uma perspectiva crítica, segundo a qual não se deve conceber o trabalho como infortúnio e sim como resultado do conjunto das relações sociais.

Como campo especializado da saúde pública, a Saúde do Trabalhador (ST) tem como uma de suas propostas fundamentais a investigação do processo de saúde/doença de segmentos de trabalhadores, tendo os próprios trabalhadores como protagonistas do processo de conhecimento e mudanças sobre o trabalho. Nesse sentido, apoiada em uma determinada tradição de pensamento que será aqui tratada – Marx, Gramsci, Oddone, Freire e, mais recentemente, Schwartz e Durrive –, sustento o argumento de que compartilhar conhecimento com os trabalhadores, como parte do processo de formação, é prerrogativa aos processos de mudanças no trabalho para se promover saúde. Trata-se, repito, de refletir sobre a realidade para modificá-la. Conformam-se, assim, um corpo teórico para formação de trabalhadores, com base na prática e na história da organização operária, um modelo pedagógico de luta pela saúde no trabalho.

Assim, uma das idéias que desenvolvo⁽ⁱ⁾ é a de que os processos educativos em ST são atos de produção de conhecimento sobre o próprio trabalho e se realizam na aliança com pesquisadores, por meio de processo coletivo e co-participativo, possibilitando a emancipação e a autonomia do saber sobre a relação saúde-trabalho. Esses processos assumem a dimensão de práxis⁽ⁱⁱ⁾ educativa na medida em que expressam a possibilidade da ação transformadora do homem em sua relação com a natureza, com as coisas do mundo e, principalmente, com seu próprio trabalho – uma ação mediada pela reflexão.

A idéia de processos formativos em ST é fortemente influenciada por uma tradição de formação sindical brasileira^{53,54} e por uma pedagogia de matriz marxista, com destaque especial para o pensamento de Gramsci e da educação popular, sobretudo Paulo Freire.

É importante registrar que trabalhos desenvolvidos no Brasil, sob a perspectiva de educação em saúde do trabalhador, ainda são pouco divulgados. Portanto, constitui uma tarefa árdua organizar e aprofundar um debate conceitual e metodológico sobre o assunto. Alguns estudos que se desenvolveram a partir de uma relação mais orgânica entre trabalhadores e pesquisadores, ocorridos durante a década de 1990, com algumas publicações⁽ⁱⁱⁱ⁾, podem ser considerados como experiências originais de caráter educativo no campo da Saúde do Trabalhador, tendo como principal característica comum o trabalho com grupos como estratégia de conhecimento e de reflexão.

Ainda nessa linha, são referências importantes, na história das pesquisas em Saúde do Trabalhador, os processos de elaboração de “mapas de risco”⁵⁶ e os trabalhos que têm como referência a ergonomia francesa ou ergonomia situada^{57,58}. Ressalto, ainda, algumas publicações recentes que contribuem para a demarcação e a construção do campo temático “Educação em Saúde do Trabalhador”, dentre elas alguns textos que abrem uma nova perspectiva integradora entre educação e comunicação, influência principalmente das obras de Paulo Freire⁵⁹⁻⁶².

Registro, também, a contribuição precursora de Carlos Minayo-Gómez sobre o tema “Educação e Trabalho na Saúde do Trabalhador”, com o texto “Processo de Trabalho e Processo de Conhecimento”⁶³, da coletânea “Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador”⁶⁴. Para esse autor, a idéia de alguns pressupostos sobre a formação operária se insere no bojo do próprio movimento operário. Para ser eficaz, tem de vincular a luta concreta dos trabalhadores às categorias de análise que questionam as práticas e a ideologia capitalista, dentro de uma abordagem metodológica dialética. Essa formação é, portanto, um processo, uma perspectiva, um dos componentes do longo percurso a ser realizado pelo movimento operário.

Segundo Frigotto⁹ (p. 192), “a direção das propostas e práticas educativas deve germinar no interior dos movimentos e organizações da classe trabalhadora e de suas lutas concretas”. Isso pressupõe a criação e a ampliação de espaços democráticos de investigação sobre a saúde, possibilitando a socialização do conhecimento científico, a sua problematização junto a trabalhadores e a produção de um novo conhecimento em consonância com a experiência, o saber dos trabalhadores e suas organizações.

Assim, um aspecto relevante na problemática da formação de trabalhadores sobre os temas relacionados à saúde e ao trabalho diz respeito à necessidade de abolir fronteiras entre a experiência do trabalho e o conhecimento especializado, entre aqueles que investigam e que geram conhecimento sobre os diversos tipos de trabalho (os pesquisadores) e aqueles que, em geral, estão apartados desse tipo de informação – os trabalhadores.

A experiência de pesquisa junto a diferentes segmentos de trabalhadores nos mostra que, na maioria das vezes, os trabalhadores não associam o trabalho como um fator determinante de adoecimento. É comum que crenças e mitos justifiquem acidentes e mortes, como a idéia de que se um homem morre em decorrência do trabalho, “vai para o céu porque morreu trabalhando”⁶⁵, ou seja, recebe a graça divina libertadora. É senso-comum o entendimento de que o trabalho é o maior fator de elevação da dignidade humana: todo trabalho é honesto, a despeito de todo sofrimento que gere para as pessoas. Desde os tempos bíblicos, aprendemos que o trabalho é uma condição necessária à felicidade, inclusive nas passagens que citam o trabalho como castigo ao homem por ele ter cometido o pecado original, ou seja, é com o trabalho penoso que o homem é absolvido de seus pecados: “O trabalho pesado lhe dará sono tranqüilo e profundo”⁶⁶ (p. 101). Há uma moral coercitiva e punitiva de base judaico-cristã presente em nossa sociedade que culpabiliza o ser humano por seu próprio adoecimento. As doenças são vistas como materialização do pecado e o sofrimento é um modo de reparar a falta de fé⁶⁷.

A ciência é indispensável para a adoção de um olhar crítico e distanciado sobre o trabalho e sua relação com a saúde, porém, não é suficiente. A ciência rompe com as bases do senso-comum e advoga, por meio do paradigma dominante, a posição de única abordagem legítima de conhecimento, exigindo um distanciamento entre sujeito e objeto, entre ciência e saber popular, tornando-os estanques e incomunicáveis. Como afirma Santos⁶⁸, o conhecimento científico fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo. O rigor do conhecimento científico moderno, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica; ao quantificar, desqualifica; ao caracterizar os fenômenos, caricaturiza-os. Nesses termos, o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza e esconde os limites de nossa compreensão do mundo.

Um reconhecimento importante é o de que nem tudo o que é cognoscível deve ser cognoscível somente pela ciência. Essa negação coloca em evidência um outro reconhecimento, o de que outras tradições de pensamento, como o saber operário, devam ser assumidas como fundamentais. Há uma posição implícita na prática marxista, que Oddone et

al.² desenvolvem na experiência do Modelo Operário Italiano, que é uma epistemologia concebida como dependente da relação entre ciência e outras práticas sociais.

Há uma tendência em se supervalorizar os conhecimentos técnicos e científicos para se solucionar problemas. Tanto os trabalhadores, quanto nós, pesquisadores, ainda desconhecemos a nocividade de muitas formas de trabalho e seus reais efeitos sobre a saúde. Assim, na área de ST, é essencial a produção de conhecimento como processo permanente, de forma a que o trabalhador se torne sujeito crítico, inquisidor, vigilante e autônomo sobre a dinâmica das relações e da organização do trabalho. Se a mudança é uma condição da própria vida e, mais especificamente, da vida no trabalho, os processos formativos devem possibilitar uma contínua renovação do diálogo sobre a experiência do trabalho e de mudanças que busquem a promoção da saúde. Há uma combinação dialética, inseparável, entre conhecimento, diálogo e mudança no trabalho que possibilita ao trabalhador ser parte ativa dos processos formativos, ser valorizado naquilo que experimenta e acumula como patrimônio e saber, não devendo ser colonizado pela ciência. Santos⁶⁸ (p. 56) afirma que a ciência vive uma nova revolução e que surge um novo paradigma que não é apenas científico, mas também é social, e que a mais importante de todas as formas de conhecimento é o conhecimento do senso-comum:

O senso comum é conservador e pode legitimar prepotências, mas interpenetrado pelo conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade. Uma racionalidade feita de racionalidades. Para que esta configuração de conhecimentos ocorra é necessário inverter a ruptura epistemológica. Na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum.

Por fim, cabe a recusa da ciência como mito e a recusa de sua formalização excessiva e linguagem esotérica. Uma nova relação entre ciência e senso-comum é a recriação do campo de produção de conhecimento como práxis. Segundo Adorno⁶⁹, a práxis é essencialmente criativa; criativa por excelência é, sobretudo, a práxis emancipatória, tendo em vista a transformação da sociedade presente em uma outra que, por sua organização, está orientada para a autonomia e emancipação.

3.1. Formação e Trabalho

A época contemporânea nasce – convencionalmente – em 1789, com a Revolução Francesa, já que é com aquele evento crucial que caem por terra seculares equilíbrios sociais, econômicos e políticos, enquanto toda a sociedade européia entra em uma fase de convulsão e de transformação que se prolongará por muito tempo e que mudará as características mais profundas da história. Dar-se-á início a um processo totalmente caracterizado pela inquietação, pela constante renovação, pela abertura para o futuro, mais que pela referência ao passado e, portanto, para o pluralismo interno de grupos sociais, de interesse e de projetos. É justamente a revolução que dá ênfase ao dinamismo social, ideológico e político.

Mas a contemporaneidade é também a época da industrialização, dos direitos, das massas e da democracia. A partir da Inglaterra do século XVIII, o nascimento do sistema de fábrica, da produção em larga escala e de um mercado mundial veio marcar os países do globo, implicando mudanças sociais radicais, como o nascimento do proletariado, por exemplo. A contemporaneidade é, também, a época da educação e de uma educação social que dá substância ao político, mas que também se reelabora segundo um novo modelo teórico, que integra ciência e filosofia, experimentação e reflexão crítica, em um jogo complexo e sutil. O trabalho se firmou como elemento primário da formação⁷⁰.

Cambi⁷⁰ afirma que, no centro da sociedade industrial, contrapõem-se dois modelos ideológica e epistemologicamente distintos: o burguês e o proletário – um inspirado no positivismo; outro ligado ao socialismo. São dois modelos que interpretam a oposição de classes que está no centro da sociedade industrial, determinando dois diferentes e opostos universos de valores, inclusive educativos, e de organização social. O positivismo exalta a ciência e a técnica, a ordem burguesa da sociedade e seus mitos (o progresso em primeiro lugar); nutre-se da mentalidade laica e valoriza os saberes experimentais. O socialismo é a posição teórica (científica) da classe antagônica, que remete aos valores negados pela ideologia burguesa: a solidariedade e a igualdade, a participação popular no governo da sociedade. Mais tarde, porém, entre esses dois modelos criaram-se fusões e entrelaçamentos, alimentados também pelo novo clima de colaboração política entre as classes antagonistas inaugurado pela social-democracia.

Cabe ressaltar, entretanto, o vigor amplamente inovador dos aspectos educativos presentes na pedagogia socialista utópica^(iv) e na chamada “pedagogia do socialismo real”^(v) que influencia e inspira até hoje uma concepção de formação humana tendo o trabalho como princípio básico. Trata-se de ideais a partir de uma profunda mudança na sociedade e de um

novo homem-cidadão, dotado de aspirações igualitárias e antiindividualista, capaz, inclusive, de reavaliar a própria atividade laborativa.

Hoje, é a instrução, mais que o trabalho, que se colocou no centro da pesquisa educativa. Formar as jovens gerações é, sobretudo, transmitir-lhes competências e comportamento; é conformá-las às regras sociais que atingem, primordialmente, as competências profissionais. O trabalho na escola contemporânea não é visto como seu eixo central. Atualmente, assiste-se ao declínio, à obsolescência do trabalho como categoria-chave das teorias formativas. Assiste-se a uma retomada da instrução que exalta a transmissão de saberes de modo formalizado, rigoroso e que, portanto, instrui e, instruindo, forma. Esse retorno do princípio da instrução retoma de modo mais problemático a relação com o mundo do trabalho, indicando-o como externo ao processo de formação e de modo algum como seu núcleo estrutural^(vi).

Segundo Saviani⁷⁷, em termos gerais, a concepção dominante entre educação e trabalho parece ser aquela que contrapõe de modo excludente educação e trabalho. Considerando que, na atualidade, educação tende a coincidir com escola, a tendência dominante é a de situar a educação no âmbito do não-trabalho. Essa situação tendeu a se alterar a partir da década de 1960, com a *teoria do capital humano*^(vii), segundo a qual a educação passa a ser entendida como algo decisivo para o desenvolvimento econômico. Nessa perspectiva, a educação é meramente funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadora da mão-de-obra.

Sobre essa temática e com a intenção de aprofundar o debate sobre a relação trabalho-educação, cabe destacar as indispensáveis contribuições dos membros do GT Trabalho-Educação da ANPED e do GT Educação, Trabalho e Exclusão Social do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), do período de 1996 a 2001, materializadas em um livro e três coletâneas^(viii).

Início com a afirmação de Arroyo¹⁰ de que a noção de mudança é um importante aspecto da pedagogia moderna e que ela nos ajuda a superar as concepções estáticas, atemporais dos processos educativos, dos conteúdos e da didática. Ainda, permite e estimula uma nova relação de prática educativa. Passamos a valorizar a idéia de que o ser humano é histórico, mutável, diverso e que a teoria pedagógica que trata de seus processos de formação é, também, histórica e mutável, resultado de mudanças que afetam a estrutura das relações humanas.

A análise das relações entre trabalho e educação sob as concepções teóricas elaboradas por Marx e Engels e desenvolvidas por Gramsci contrapõe-se aos enfoques que reduzem a

educação a um mero fator de produção, a *capital humano*. Na perspectiva da classe dominante, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. Submete o conjunto dos processos educativos escolares ao imediatismo da formação técnico-profissional restrita. Na medida em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização da escola dualista e segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos da classe dirigente.

Segundo Frigotto⁹, vive-se, hoje, o recrudescimento da teoria do capital humano através das teses de uma formação geral e abstrata, que prepara trabalhadores polivalentes, flexíveis e participativos. A teoria do capital humano ressurgue com as perspectivas neoconservadoras de ajuste nos campos econômico-social e educacional, mediante as leis do mercado. Em contrapartida, na perspectiva de certos grupos sociais, especialmente a classe trabalhadora, a educação é, antes de tudo, o desenvolvimento de potencialidades e a apropriação do saber social – conjunto de conhecimento e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes – em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades.

Gentili⁴ cita uma obsessão da moderna sociedade de mercado pela integração do universo de trabalho ao universo educacional. Há uma redução da relação educação-trabalho à fórmula *educação para o emprego*. Reduzir e confinar a educação a uma propriedade que só potencializa o acesso ao trabalho é sofrer uma nova forma de violência não-democrática.

Arroyo¹⁰ chama a atenção para o fato de que a ênfase no trabalho como princípio educativo não surge com as demandas do industrialismo, com a preocupação em preparar o trabalhador nem apenas por destacar as dimensões educativas referidas à produção e às transformações técnicas. Os vínculos entre educação, escola, trabalho e produção têm sido postos comumente em termos de demandas de qualificação e demandas de valores, saberes, competências e subjetividades esperadas ou exigidas do trabalhador pelas transformações no trabalho. Entretanto, há razões sociológicas e históricas para duvidar que a ênfase deva ser posta aí. Os vínculos passam por relações mais globais na produção de seres humanos e, conseqüentemente, do trabalhador.

Ademais, é preciso reconhecer a existência de um projeto pedagógico no trabalho, muitas vezes pouco explícito, conforme assegura Kuenzer⁸² (p. 76), cujo objetivo é a formação de certo tipo de trabalhador, conveniente aos interesses capitalistas:

Propõe-se a habituação do trabalhador ao processo de trabalho concreto existente na fábrica, que, embora apresente certa especificidade, nada mais é do que uma manifestação particular do trabalho capitalista em geral. Neste sentido, o projeto pedagógico que ocorre no interior da fábrica articula-se com o projeto educativo em geral, que se desenvolve no conjunto das relações sociais determinadas pelo capitalismo.

Em “Pedagogia da Fábrica”, Kuenzer⁸² afirma a necessidade do desempenho de duas tarefas “inteligentes” por parte dos trabalhadores para que o processo produtivo siga o seu curso normal: inventar uma maneira de executar a tarefa, utilizando sua capacidade e experiência para contornar as questões que a situação concreta coloca e, ao mesmo tempo, usar sua astúcia para fazer crer aos seus chefes que cumpriram rigorosamente as ordens.

A formação de trabalhadores no âmbito das relações sociais capitalistas é bastante contraditória: sabe-se que os trabalhadores conhecem a produção melhor que ninguém, mas, por não disporem de instrumentos conceituais que lhes permitam elaborar o conhecimento segundo as normas da ciência, seus saberes não são reconhecidos.

Segundo Frigotto⁹ (p. 203), a educação não pode inventar uma realidade; ela se gesta no embate contra-hegemônico, de dentro das relações sociais de produção capitalista, no cerne de suas contradições. A educação de trabalhadores é prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, sendo ela mesma uma forma específica de relação social. Para Arroyo¹⁰, educar nada mais é do que humanizar, caminhar para a emancipação, para a autonomia responsável e para a subjetividade moral e ética. Assim, formar trabalhadores na perspectiva do fortalecimento das relações entre trabalho-educação-emancipação potencializa a perspectiva de mudança. Percebe-se, nesse processo, o ser humano como construção histórica.

3.2. Marx: Trabalho como Princípio Formativo

Marx foi o primeiro pensador a tratar o trabalho – no sentido material – como categoria filosófica. A despeito das controvérsias, parece claro que é o trabalho o ponto central de sua teoria⁸³. Para Marx, o trabalho é muito mais que a fonte de toda riqueza, como afirmavam os economistas de sua época – o trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana – e em tal grau que podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. O trabalho é também fundamental na vida humana porque é a condição para sua existência social. Por outro lado, sob o capitalismo, o trabalhador não se satisfaz no trabalho, mas se degrada; não se reconhece e se desumaniza no trabalho⁸⁴. A atualidade de seu

pensamento, apesar de as acusações que lhe foram endereçadas, sobretudo a partir do colapso do chamado “socialismo real”, revela-se na possibilidade da crítica e da ação sobre as atuais formas de trabalho.

Eu pretendo pôr em relevo, neste trabalho, a tese capital da obra de Marx, que é justamente a de que o trabalho, primordialmente, deve ser concebido como um *princípio formativo*. Baseio-me, especialmente, nesta seção, em duas de suas obras – “Manuscritos Econômico-Filosóficos”¹⁸ e “Crítica ao Programa de Gotha”⁸⁵ – e em “Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem”, de Engels⁸⁶.

O trabalho assume um caráter formativo em Marx quando se elimina o intelectualismo e fomenta-se a investigação do mundo circundante, preparando as condições para superar a separação existente na escola tradicional entre educação escolar e extra-escolar. Na pedagogia tradicional, o trabalho é visto como um instrumento de formação, mas sempre de nível inferior em relação à atividade teórica de ensino. Marx une o ato produtivo e o ato educativo, explicando que a unidade entre a educação e a produção material deveria ser admitida como um meio decisivo para a emancipação do homem⁸⁷.

Ao analisar a propriedade privada em sua relação com o trabalho, Marx¹⁸ (p. 10) expressa um sentido singular: “O trabalho é a atividade para si, como sujeito, como pessoa. O trabalho é a essência subjetiva do capital”. O trabalho é a essência subjetiva da riqueza e não pode ser afirmado e mantido apenas em sua objetividade exterior, pois estaria, dessa forma, negando o próprio homem. O reconhecimento do trabalho como atividade cognitiva apóia-se na negação da dicotomia entre teoria e prática e entre concepção e execução da atividade de trabalho.

Trabalhar implica uma relação de transformação sobre algo no mundo, requer uma ação transformadora singular e subjetiva sobre a realidade. Demanda operações inteligentes de ação de um sujeito sobre o objeto. Não há sujeito operando de forma passiva e mecânica uma tarefa prescrita. O pensamento sobre a atividade tem uma dupla tarefa: a inteligibilidade e a ação são indissociáveis. A atividade de trabalho desafia os trabalhadores a uma busca constante de invenções e reinvenções. Há uma dialética interna, subjetiva, em conferir um novo sentido permanente à autocriação humana. O homem, por meio do trabalho, está em constante relação consigo próprio e com outros homens, por meio da reflexão e da ação. O trabalho é, portanto práxis material e, sobretudo, práxis humana individual e coletiva.

O trabalho é uma forma historicamente específica, porém, uma forma específica de algo mais geral, a atividade humana. O trabalho é um produtor prático e subjetivo de conhecimento. A atividade humana de trabalho é uma atividade teórico-prática. O trabalho é

uma interação da pessoa que trabalha com o mundo natural, de tal modo que os elementos desse último são conscientemente modificados e com um propósito⁴². No processo de trabalho e, mais especificamente, na atividade de trabalho, o trabalhador é o elemento ativo e se relaciona também com outros trabalhadores, gerando um conhecimento específico construído a partir da experiência e da reflexão sobre o trabalho. O trabalho como atividade cognitiva é uma condição da existência humana, encerra uma unidade dialética entre atividade de trabalho e produção de conhecimento. O que equivale a dizer que, com o trabalho, o sujeito constitui a si próprio, visto que ele não nasce com uma essência já dada.

Embora não tenha formulado uma análise específica sobre a educação, em diferentes momentos de suas obras Marx esboça as bases filosóficas de uma educação a partir da qual deveriam se constituir novas relações sociais. Em Marx, o trabalho se impõe antes como atividade específica do homem ativo, envolvido na transformação da natureza. É no operar que a espécie humana atinge seu aspecto de distinção em relação a outros animais e, como tal, deve ser colocado no centro da formação individual. A idéia de homem *omnilateral* (ou multilateral), oposta à do indivíduo *unilateral*, é um importante princípio do pensamento marxista para superação da divisão histórica do trabalho e que se caracteriza como a busca pela unidade entre teoria e prática e pelo desenvolvimento das relações e capacidades humanas.

Segundo Cambi⁷⁰, o pensamento de Marx e Engels introduziu na pedagogia contemporânea pelo menos duas propostas que podem ser consideradas revolucionárias: a referência ao trabalho produtivo, que se colocava em contraste com uma tradição educativa intelectualista e espiritualista; e a afirmação de uma constante relação entre educação e sociedade. O tema central, porém, da proposta educativa marxista, deve ser reconhecido na noção de *politecnia*, que une trabalho produtivo e instrução – transmite os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e, ao mesmo tempo, introduz ao uso prático e à capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios.

Entretanto, Arroyo¹⁰ nos alerta para o fato de que se debateu durante anos a concepção de educação omnilateral, politécnica. Essa rica visão não pode ser reduzida ao ensino profissionalizante, pois é a concepção moderna de educação universal básica, de formação humana que está em jogo. Deve-se recuperar a universalidade da ação educativa, que é a concepção universal da *paidéia*, do humanismo renascentista, da ilustração, do socialismo utópico e científico, dos movimentos sociais, trabalhistas, feministas e dos negros, pela igualdade e diversidade, da pedagogia do trabalho e da libertação do trabalho como princípio educativo.

A idéia de trabalho como princípio educativo está rascunhada na teoria marxista originária, tendo sido posteriormente ampliada. Nessa perspectiva, o trabalho pode ser compreendido como a chave para que o homem se perceba como sujeito intelectual e ativo, que age sobre a matéria. Refletindo e agindo sobre a matéria do seu trabalho, os homens podem se perceber como artesãos da história: moldar com as mãos o mundo e a própria vida. Por intermédio do trabalho é que se coloca a possibilidade real de emancipação do homem, porque o trabalho, nessa visão de mundo, é essencialmente formativo. Entendo por isso que as práticas formativas em Saúde do Trabalhador podem contribuir com ferramentas de reflexão, de crítica e de intervenção sobre o trabalho. Trata-se, com Marx, de compreender o processo de produção e organização do trabalho e de colocar em evidência o seu caráter social, estimulando, ainda, práticas democráticas de organização de trabalhadores.

3.3. Gramsci: Trabalho como Princípio Educativo

A minha intenção é apresentar brevemente o que nas idéias de Gramsci contribui significativamente para a construção de uma proposta de formação de trabalhadores, em conformidade com a realidade do trabalho no Brasil, reafirmando o pressuposto filosófico existente no materialismo histórico de que *o trabalho é o princípio educativo*. Não tenho pretensão de esgotar o tema, inclusive porque há na literatura internacional especialistas que são referências tradicionais importantes, como Manacorda^{88,89}.

Gramsci²⁴ rejeitou as concepções convencionais sobre educação. Ele desenvolveu uma cuidadosa análise sobre a organização escolar e defendeu a idéia de uma escola única, geral, humanista, que forme ativamente e que equilibre de modo justo o desenvolvimento tanto da capacidade de trabalhar manualmente (técnica e industrialmente), como das capacidades de trabalho intelectual.

Entretanto, a compreensão que Gramsci tinha de educação vai muito além dos programas escolares, pois organizou a idéia de formação operária pelo desenvolvimento de atividades culturais, através dos chamados *círculos de cultura*. Com Gramsci, é correto afirmar que todas as formas de práxis contêm a potencialidade de passarem da recepção passiva da realidade à transformação ativa do mundo social. Gramsci concebeu o ser humano como sujeito de relações ativas e reafirmou o papel criador da práxis humana na história, o que influenciou nitidamente o ideário de um modelo pedagógico de luta pela saúde no trabalho, como na experiência sindical italiana².

Segundo Cavalcanti⁹⁰, é sobre a obra de Gramsci que repousa a formação político-intelectual da classe proletária italiana^(ix). É a ele que se deve o fato de o movimento operário italiano ser o mais poderoso e o mais politizado do Ocidente. Em 1920, durante os movimentos de ocupação de fábricas, Gramsci discutia durante horas com os operários. Verificou-se, principalmente naquele momento, uma grande revolução cultural, o que demonstra que o seu projeto é possível.

Todas as revoluções foram precedidas de um intenso trabalho de crítica, de difusão da cultura e das idéias no seio das massas de homens que, a princípio, resistem e não pensam em nada mais que na solução de seus problemas econômicos e políticos imediatos em benefício de si próprios, não demonstrando possuir laços de solidariedade com outros que se encontram na mesma condição⁹² (p. 233).

Gramsci distinguia a cultura burguesa da cultura proletária. Concebe a primeira como saber enciclopédico, no qual o homem é visto sob a forma de um recipiente que se deve encher até as bordas. Por sua vez, a cultura do proletariado é “uma maneira de organizar, de dominar seu próprio eu interior, uma maneira de assumir sua personalidade própria, de aceder a uma consciência superior pela qual se chega a compreender o seu próprio valor histórico, seu próprio papel na vida, seus próprios direitos e seus próprios deveres”¹⁶ (p. 204).

Em “Cadernos do Cárcere”²⁴, sobretudo nos textos “Os Intelectuais” e “O Princípio Educativo”, Gramsci explicita uma compreensão do trabalho como princípio educativo enquanto proposta de formação de trabalhadores, que objetiva a formação de intelectuais orgânicos para a análise e a intervenção sobre as formas geradas pelas bases materiais e não-materiais de produção, com vistas à sua transformação. Para esse pensador, todo grupo social cria para si, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, como também no social e no político.

Segundo Gramsci²⁴, todo grupo social deve formar seus próprios intelectuais “orgânicos” e ainda assimilar intelectuais tradicionais de outros grupos sociais. Com relação aos intelectuais tradicionais, estes se põem como autônomos e independentes do grupo social dominante. Essa autoposição não deixa de acarretar grandes conseqüências aos campos ideológico e político: há nela uma utopia social, segundo a qual os intelectuais acreditam ser independentes, autônomos e dotados de características próprias. O critério de distinção entre os vários agrupamentos de intelectuais (orgânicos e tradicionais) não está no que é intrínseco às atividades intelectuais, mas no conjunto geral das relações sociais. O operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou

instrumental, mas pelo fato de esse trabalho ser desempenhado em determinadas condições e em determinadas relações. Por isso, Gramsci²⁴ (p. 18) afirma: “Todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais”.

Formam-se, assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual (tradicional). Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista ideológica dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista estas que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais (orgânicos). Segundo Gramsci²⁴, os intelectuais tradicionais exercem a função da manutenção da hegemonia social e política por meio de um consenso espontâneo dado pelas grandes massas da população, consenso que nasce do prestígio e da confiança obtidos. A distinção entre intelectuais como categoria orgânica e intelectuais como categoria tradicional é uma questão central para Gramsci. Para Macciochi¹⁶, Gramsci foi o único marxista que aprofundou o conceito de intelectual.

Por intelectual devemos entender não somente essas camadas sociais às quais chamamos tradicionalmente intelectuais, mas, em geral, toda a massa social que exerce funções de organização no sentido mais amplo: seja no domínio da produção, da cultura ou da administração pública⁹³ (p. 68).

Outros aspectos que Gramsci considera importantes no que se refere à formação dos intelectuais orgânicos são o aprofundamento e a ampliação da intelectualidade de cada indivíduo. Segundo esse pensador, a tarefa dos intelectuais orgânicos é empreender, por intermédio da filosofia da práxis, a superação da antiga subordinação do povo à cultura tradicional e reconciliá-lo com sua própria cultura. Porém, é preciso tomar como ponto de partida o senso-comum, que é a “filosofia espontânea”^(x) das massas:

A filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente ou mundo cultural existente. E, portanto, antes de tudo, como crítica do senso comum⁹⁴ (p. 18).

Gramsci¹⁶ (p. 199) discorre sobre o “bom senso” existente no senso-comum e acrescenta: “Seu mérito reside no fato de que é capaz de reconhecer através de uma série de julgamentos a causa exata, simples e imediata, sem se deixar seduzir pelas argúcias e obscuridades metafísicas”.

Ora, se pensarmos nos aspectos aqui desenvolvidos aplicados na formação orgânica de intelectuais para atuação em defesa da saúde no trabalho, a partir da situação concreta (como aquela vivenciada no Programa de Formação), poderíamos afirmar que o aperfeiçoamento e a atualização das questões levantadas por Gramsci [sem querer parecer excessivamente simplista] revelam que o desenvolvimento orgânico, no interior da organização sindical, de um grupo próprio de intelectuais, está ligado aos movimentos dos intelectuais tradicionais e que, até certo ponto, deles ainda depende. Ganhar a adesão dos trabalhadores para a luta específica da saúde não é tarefa fácil para o grupo de militantes. Há uma demanda permanente da categoria pela presença do grupo dos intelectuais tradicionais, como as autoridades que respondem sobre a saúde. Lembro, todavia, que, no que se refere ao mundo do trabalho e da saúde, na medida em que vão se formando trabalhadores organicamente comprometidos, eles também exercem uma influência fundamental sobre o grupo dos intelectuais tradicionais. São mecanismos, com Gramsci, que proporcionam *soldagem* ou vínculos entre intelectuais orgânicos de um dado grupo e intelectuais tradicionais.

Por meio de uma leitura orientada para aspectos diversos que não especificamente as questões de organização escolar, Gramsci menciona a elaboração ou desenvolvimento de projetos orgânicos a partir de métodos de trabalho intelectual e cultural que sejam criativos e divulgativos, como o desenvolvimento de *círculos de cultura*^(xi) responsáveis por organizar e difundir determinados tipos de questões, que Gramsci não diferencia. A ciência se mescla à vida e as atividades práticas têm o poder fundamental de pensar e de fazer com que cada indivíduo saiba se orientar na vida. Os círculos de cultura funcionam por meio da discussão e da crítica colegiada (exercida por meio de sugestões, conselhos, indicações metodológicas e voltada para a educação recíproca), mediante as quais cada um é considerado como especialista em sua matéria, a fim de complementar a qualificação coletiva, assegurando-se, assim, uma colaboração mais orgânica. Porém, não apenas isso: criam-se, também, as condições para o surgimento de um grupo homogêneo de intelectuais. Nessa atividade coletiva, cada trabalho produz novas capacidades e possibilidades de trabalho cada vez mais orgânico. Exige-se uma luta rigorosa contra os hábitos do diletantismo, da improvisação, das soluções oratórias e declamatórias. O trabalho deve ser executado, sobretudo por escrito, contribuindo para o desenvolvimento da criação e do trabalho autônomo, responsável e sempre ativo. A formação ocorre graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, que “não é passivo frente ao que lhe é repassado, não é um recipiente de noções abstratas”²⁴ (p. 44). Os círculos de cultura devem unificar os vários tipos de organização cultural existentes, integrando o trabalho acadêmico tradicional a atividades ligadas à vida coletiva e

ao mundo da produção e do trabalho. Possibilita-se, assim, a “produção de uma nova cultura”. Para Gramsci⁹⁴ (p. 13):

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas originais; significa também e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer, e, portanto, fazer com que se tornem bases de ações vitais, elemento de coordenação de ordem intelectual e moral.

Essa nova cultura possibilita ainda uma nova maneira de conceber o mundo e o desenvolvimento de novas relações sociais entre os homens. As relações de produção capitalistas produzem condições culturais desfavoráveis à formação de relações sociais solidárias: as relações estão embrutecidas por competição, individualismo e repressão. Para Gramsci⁹⁴, as práticas culturais são formativas porque se baseiam, fundamentalmente, na crítica. Não existe uma “evolução espontânea”; é necessária uma luta ideológica, uma “batalha cultural” e pô-la em prática é determinante ao movimento de emancipação dos trabalhadores.

Gramsci desenvolve uma teoria de formação ampla que ultrapassa os limites das organizações escolares, principalmente através dos elementos que atribuem qualidades e personificam os círculos de cultura. Esses argumentos, de acordo com Gramsci, são construídos segundo princípios gerais da escola unitária. Destaca-se que, para esse pensador, a função intelectual é educativa quando diretiva e organizativa. Entretanto, penso que não se trata de reduzir a ação educativa em Gramsci a uma ação vanguardista^(xii).

A educação de que tratamos, na linha dos *círculos de cultura*, são processos amplos e democráticos que não se reduzem a alguns grupos de privilegiados. A partir deles, os questionamentos e as lutas por relações mais justas podem florescer e gerar mudanças profundas em termos locais, oriundos de qualquer pessoa ou grupo e não necessariamente de *um único comando* (principalmente, levando-se em consideração a dispersão que sofrem, hoje, os movimentos de trabalhadores).

Com Gramsci, penso que os processos educativos que têm o trabalho como princípio devem ser construídos tendo como ideal emancipador ampla adesão de trabalhadores em um processo democrático que articule experiência e conhecimento e, ainda, o próprio lugar de trabalho em consonância com o global. Necessitamos construir uma práxis de raiz gramsciana contra-hegemônica que sustente as mudanças de forma ativa.

Para Gramsci²⁴ (p. 43), “o trabalho como atividade teórico-prática é o princípio educativo”. O trabalho é a forma própria por meio da qual o homem participa ativamente na

vida da natureza, visando a transformá-la cada vez mais profunda e extensamente: “A relação entre o operário e seus utensílios é sempre ativa e criadora”²⁴ (p. 51). A formação que tem o trabalho como princípio educativo deve ser rica de noções concretas e contribuir para que cada operário e cidadão possa se tornar *governante* – para isso, o exercício da democracia política é fundamental. A base de uma visão de mundo livre de concepções mágicas fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma perspectiva histórica e dialética do mundo.

De acordo com Gramsci²⁴, o tema do trabalho como princípio educativo é convergente ao tema da formação dos intelectuais. Isso fica claro nos escritos de “Cadernos do Cárcere”. A geração de novas camadas de intelectuais modifica o mundo social: consiste em elaborar a atividade crítica de cada um, o que contribui para modificar uma concepção de mundo, isto é, para alterar as maneiras de pensar. No mundo moderno, a educação deve estar estreitamente ligada ao trabalho, bem como se constituir na base de formação do novo intelectual:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa da vida prática, como construtor, organizador e persuasor permanente²⁴ (p. 53).

As formulações de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo complementam a sua teoria de formação de intelectuais. Esse composto sugere que a opção pelo trabalho é também uma opção por uma educação que se oriente pelos interesses de uma classe que precisa desenvolver seus próprios modelos pedagógicos sob bases democráticas, ou, ainda, para poder intervir na realidade como seu sujeito e construtor, pois, para Gramsci, conhecimento é também poder. Ao fim, sua proposta educativa não se resume a uma proposta de formação para um grupo de privilegiados, mas para o conjunto dos trabalhadores e para todos os cidadãos. Tanto é verdade que ele teoriza e experimenta os *círculos de cultura*, expressão de uma proposta popular de formação coletiva, aberta e democrática; sobretudo, ativa e persuasiva. Encontram-se aí as bases de uma educação de adultos, de trabalhadores, que precisam ser ampliadas e revisitadas em diálogo com outras teorias e, principalmente, em sintonia com as questões do nosso tempo.

3.4. Freinet: Educação pelo Trabalho, Libertária e Cooperativa

Para Célestin Freinet^(xiii), é preciso conceber e realizar uma ciência da formação do trabalhador, uma formação fundamentalmente prática:

Só uma instrução de origem mágica, de início considerada exclusivamente em sua função de iniciação e, mais tarde, uma educação para as classes ociosas, puderam ignorar a tal ponto a natureza social e formativa do trabalho e conceber uma preparação humana, ou mesmo humanista, no âmbito artificial das faculdades, das universidades, dos colégios e dos claustros. Exatamente como as abelhas empanturram as larvas destinadas a se transformar em rainhas com um alimento especialmente selecionado, os escolastas preparavam nesses lugares fechados, com uma cultura específica, a elite que saberia aproveitar-se do trabalho alheio e ordenar em proveito próprio os negócios comuns⁹⁷ (p. 147).

Segundo Freinet⁹⁷ (p. 316), só o trabalho é realmente formador: “Há trabalho todas as vezes que a atividade – física ou intelectual – suposta por esse trabalho atende a uma necessidade natural do indivíduo e proporciona por isso uma satisfação que por si só é uma razão de ser.” Caso contrário, não há trabalho, mas serviço, tarefa que se cumpre apenas por obrigação – o que é totalmente diferente. O trabalho é o centro do processo educativo; deve-se sempre partir das experiências da vida, podendo se transformar em uma ação social e em uma ação política. Para ele, o método educativo surge da realidade cotidiana do trabalho: “Partimos da vida, sem nada ignorar das teorias e dos princípios capazes de influenciar e auxiliar nosso tateamento. Fazemos a nova organização surgir da realidade cotidiana”⁹⁸ (p. 50).

Freinet exprimia isso como sendo educação pelo trabalho, isto é, trabalho não-fictício, mas real, sendo essencial que haja uma troca de experiência e de conhecimento. Os processos educativos devem favorecer a aprendizagem não mediante atividades individuais, mas de grupo. O conhecimento se produz pelo estudo do real por meio da análise e do estímulo à criatividade. É preciso promover a comunicação e a colaboração, elementos sem os quais o grupo não cresce⁹⁹ (p. 172). Freinet⁹⁷ afirmava que a pedagogia da pessoa humana, aquela que trabalha e sofre, está toda ainda por ser construída.

3.5. Paulo Freire e a Pedagogia da Mudança

Elegi três obras de Paulo Freire, das quais pudesse selecionar elementos daquilo que estou nomeando “pedagogia da mudança”: “Educação e Mudança”^{100(xiv)}, “Pedagogia da

Esperança”^{101(xv)}, na qual Paulo Freire retoma e amplia conceitos da “Pedagogia do Oprimido”⁹⁵, e a última publicação em vida do autor, “Pedagogia da Autonomia”¹⁰², com a qual pretendo pontuar elementos que expressam as principais características de uma formação que se preocupa com o construto da autonomia no processo de produção de conhecimento.

Essas obras contribuíram para a fundamentação e a explicitação de uma idéia central, nesta tese, acerca dos processos formativos junto a trabalhadores: a de que as mudanças, antes, apontam para a necessidade de mudança de significado sobre o próprio trabalho, seu processo e organização, o que pressupõe diálogo e formação. Reafirmo, com Freire, a idéia de que o conhecimento e o saber contribuem para libertar as pessoas daquilo que as determinam.

Antes, resalto a importância das características da pedagogia de Paulo Freire. Trata-se de uma educação que agrega o político ao social, sendo operativa no que se refere à busca por mudanças e soluções. Empenha-se pela reflexividade em situação de grupo, reafirma a liberdade e a autonomia do saber das pessoas ou da expressão para a produção de um novo conhecimento. Contribui com um novo estilo de educar que privilegia a ação junto a grupos sociais tradicionalmente subalternos e excluídos. Freire desenvolveu as bases de uma educação popular genuinamente latino-americana e particularmente brasileira. A partir de sua experiência, iniciada com a alfabetização de adultos, desenvolveu uma teoria do conhecimento, sobretudo uma teoria de formação humana ampla e complexa que nos auxilia no aprofundamento teórico de práticas formativas de adultos sobre a relação saúde-trabalho. Reafirma princípios pedagógicos bastante distintos daqueles em vigor na educação tradicional, tais como democracia e participação.

Início com a citação de um trecho de “Pedagogia da Autonomia”¹⁰² (p. 82), em que Paulo Freire ilustra [resumidamente] a prática da educação popular, de forma marcadamente poética e realista, em um encontro em Olinda com um amigo, também educador popular:

Caminhávamos [...] com alma aberta ao mundo, curiosos, receptivos, pelas trilhas de uma favela onde cedo se aprende que só a custo de muita teimosia se consegue tecer a vida com sua quase ausência – ou negação –, com carência, com ameaça, com desespero, com ofensa e dor.

Segundo Gadotti¹⁰³, o tema da mudança acompanha todas as obras de Paulo Freire. Porém, é em “Educação e Mudança”¹⁰⁰ que ele se detém mais sistematicamente no assunto. Gadotti, no prefácio desse mesmo livro (p. 10), inicia com um questionamento basilar, que nos é também fundamental: “Pode a educação operar a mudança? Que mudança?”

A preocupação básica de Paulo Freire nessa obra é chamar a atenção para a mudança como processo que se opera por meio das práticas educativa e política, simultaneamente, base

de uma sociedade menos injusta e mais democrática. Apesar de reconhecer que a educação é essencialmente um ato de conhecimento, reconhece também que por si só ela não leva à mudança. É necessário aprofundar e compreender a dimensão política de todo ato pedagógico e vice-versa, não os confundindo.

Acrescente-se que, para Freire, porém, não se pode estudar a mudança sem estudar a estabilidade – estudar uma é estudar a outra: “Não há permanência da mudança fora do estático nem deste fora da mudança”¹⁰⁰ (p. 46). Ele chama a atenção para o jogo dialético da mudança-estabilidade, pois, enquanto a mudança implica, em si mesma, uma constante ruptura, ora lenta, ora brusca, da inércia, a estabilidade encarna a tendência desta pela cristalização da criação.

Cabe uma aproximação com as idéias de Gramsci, em particular com o conceito de revolução passiva, cujo par dialético revolução-restauração é, segundo Kebir¹⁰⁴, de grande atualidade. É muito importante considerar as concepções, em Freire, de mudança e permanência, assim como as de revolução e restauração em Gramsci, como movimentos simultâneos que se sobrepõem e não como processos puros e separados. Em termos gramscianos, afirmo que, para manter as mudanças conquistadas pela classe trabalhadora, é preciso uma intensa articulação nos níveis locais. Mudança-permanência não devem ser lidos como etapas ou como projetos isolados. Primordialmente, intervir nos locais de trabalho requer também habilidade política de diálogo para a construção de um futuro diverso.

A preocupação teórica de Gramsci e de Freire parece recair sobre o novo modo de ver as dificuldades durante e após os processos de mudanças. Trata-se de conferir um significado cuidadoso à idéia de mudança, não reduzindo a dialética de seus processos. O risco é não reconhecermos que a própria realidade em mudança tem porosidades e que as antigas relações não morreram e as novas ainda estão por serem construídas.

É interessante observarmos com Freire alguns aspectos relativos ao processo de aprendizagem e a tomada de consciência da necessidade de mudança no trabalho, pois, para esse autor, a mudança de percepção não é senão a substituição de uma percepção distorcida da realidade por uma percepção crítica, o que se correlaciona ao debate sobre ideologia:

Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrecchoque de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica admirá-la (*sic*) em sua totalidade: vê-la de dentro [...] ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade. Implica uma apropriação do contexto; uma inserção nele [...] implica reconhecer-se homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente (*sic*) a uma realidade desumanizante¹⁰⁰ (p. 60).

Outra importante característica de “Educação e Mudança”¹⁰⁰ é a exigência de se adotar uma constante reaprendizagem com a própria realidade: a vida concreta e o cotidiano são matérias-primas do conhecimento e da mudança. Isso requer complementarmente o distanciamento crítico, o que significa distanciar-se de seu contexto para poder compreendê-lo e transformá-lo pelo processo de dialogicidade. Os caminhos para se agir sobre a realidade requerem indagações e a construção de respostas.

O humanismo em Freire é um compromisso radical com o homem concreto. Esse compromisso se orienta no sentido de transformação de qualquer situação objetiva na qual o homem concreto esteja sendo impedido de *ser mais*. A teoria em Paulo Freire é carregada de um sentido existencial profundo e de otimismo crítico que exige reflexão sobre e inserção na realidade que se quer transformar.

Comprometer-se com a mudança – outro importante aspecto no pensamento de Freire, quando pontua os elementos de uma educação preocupada em atuar, a intervir no mundo. Para Freire¹⁰⁰, o verdadeiro compromisso é com a solidariedade: é tornar os problemas e a realidade que se quer conhecer objeto do diálogo e da transformação. Compromisso implica o conhecimento sobre a realidade. Deve-se considerar o homem concreto que existe em uma situação concreta e apreendê-lo em sua complexidade:

Somente um ser que é capaz de sair do seu contexto, de distanciar-se dele é capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se¹⁰⁰ (p. 59).

Em “Pedagogia da Esperança”, Freire¹⁰¹ retoma o papel indispensável do pensamento crítico e do diálogo nos processos educativos. Estes contribuem para que os sujeitos, através do dizer e do fazer, ultrapassem os limites daquilo que os circundam. É fundamental, para isso, pensar em formas de encontro, de reunir as pessoas para a procura de soluções inadiáveis.

Segundo Freire¹⁰¹, há uma unidade dinâmica e dialética entre o conhecimento e a prática de transformação da realidade que possibilita a criação de um novo conhecimento.

Esse conhecimento distingue-se pela autenticidade, pela forma singular que cada um tem de atuar sobre as coisas do mundo e sua transformação. Ensinar e aprender são momentos de um processo maior, o de conhecer, em que os educandos vão se envolvendo com os conteúdos e os objetos cognoscíveis, descobrindo que são capazes de conhecer, construindo sua autonomia, em cujo processo vão se tornando *significadores críticos*. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não-mecânico: “O que não é possível – repito-me agora – é o desrespeito ao saber do senso comum; o que não é possível é superá-lo sem, partindo dele, passar por ele”¹⁰¹ (p. 84). O respeito ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade é o ponto de partida para o conhecimento que os educandos vão criando do mundo; o local é a primeira e inevitável face do mundo, concreta e real.

Com relação à prática educativa, Freire¹⁰¹ faz algumas constatações importantes. A primeira, a de que toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos: aquele ou aquela que ensina e também aprende; e a segunda, a de que nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo. O problema fundamental é de natureza política e tocado por tintas ideológicas. A questão é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino: “Não é possível democratizar a escolha do conteúdo sem democratizar o seu ensino”¹⁰¹ (p. 111). No que diz respeito às classes populares, essa democratização passa pelo direito de participar, para conhecerem melhor o que já sabem.

A esperança pedagógica, segundo Freire¹⁰¹, exige que voltemos a crer na capacidade humana de atuar no presente para alterar o futuro – pensar a ação. A necessidade de uma educação da esperança é uma necessidade ontológica, tem importância em nossa existência individual e social. Uma de suas funções [de uma educação da esperança] é desvelar as possibilidades para que se alcancem mudanças por meio da análise política. Nesse caso, os obstáculos são considerados, apesar de terem pouca importância como impedimento: a esperança precisa se ancorar na prática; a esperança precisa da prática para se tornar concretude histórica; é ela uma força indispensável à construção recriadora do mundo: “Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança”¹⁰¹ (p. 91). Os referenciais para essa pedagogia [para a análise e a intervenção em educação] são distintos da pedagogia tradicional, buscam a constituição de sujeitos que constroem a própria realidade.

A comunicação no processo de produção de conhecimento é outro aspecto incontornável da pedagogia de base freireana. Segundo Freire¹⁰¹, há uma necessidade imperiosa de o educador se familiarizar com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares, de entender a sua leitura do mundo, de compreender suas *manhas* indispensáveis à cultura de

resistência que vai se constituindo e sem a qual não podem se defender do que estão submetidos.

Não há dúvidas, por exemplo, de que nosso passado escravocrata nos marca até hoje. Atravessa as classes sociais, tanto as dominantes como as dominadas. Ambas revelam compreensões do mundo e têm práticas significativas daquele passado que se faz presente: o passado escravocrata não se esgota apenas na experiência do senhor todo-poderoso que ordena e ameaça e do escravo humilhado que obedece para não morrer, mas na relação entre eles. E é exatamente obedecendo para não morrer que o escravo termina por descobrir que obedecer, em seu caso, é uma forma de luta, na medida em que, assumindo tal comportamento, o escravo sobrevive. E é de aprendizado em aprendizado que vai fundando uma cultura de resistência, cheia de *manhas, mas de sonhos também*. De rebeldia na aparente acomodação. Os quilombos, afirma Freire¹⁰¹, representaram um momento exemplar daquele aprendizado de rebeldia, de reinvenção da vida, de assunção da existência e da história por parte de escravas e escravos que, da obediência necessária, partiram em busca da invenção da liberdade e da resistência.

Complementar ao tema da comunicação é o de diálogo, acepção que atravessa todas as obras de Freire. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo não nivela, não reduz um ao outro. Implica um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. A relação dialógica aprofunda o ato de conhecer e o espontaneísmo, algo fundamental na formação dos seres humanos. O conhecimento em Freire é uma relação que não se esgota no objeto cognoscível, mas se prolonga a outro sujeito, tornando-se uma relação sujeito-objeto-sujeito.

Paulo Freire distingue claramente a pedagogia das classes dominantes da pedagogia das classes oprimidas, valorizando o saber gerado na vida e um novo conhecimento gerado na relação entre educador e educando. É a *leitura do mundo* que vai possibilitar a leitura cada vez mais crítica da realidade ou das *situações-limite*.

Segundo Freire¹⁰¹, nós nos tornamos hábeis ao tomarmos distância de nós mesmos e da vida. Como seres imaginativos e curiosos, não podemos parar de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogarmos sobre o amanhã, sobre o que virá; sem nos interrogarmos em como tornar concreto o *inédito viável*, demandando de nós a luta por ele. Na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. Temos de construí-lo com os materiais, com o concreto de que dispomos.

Complementar à idéia de mudança na pedagogia de Freire é a acepção de autonomia, categoria essencial ao projeto pedagógico de se formar trabalhadores. A autonomia para a mudança significa realizar transformações a partir de sujeitos capazes de ler o mundo e agir sobre ele, individual e coletivamente. Um debate necessário à construção de uma pedagogia da autonomia¹⁰² diz respeito à ética que expressa a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora, e que reconhece a presença humana no mundo como algo original e singular. Presença que intervém, que transforma e que decide. E é no domínio da decisão, da liberdade e das escolhas que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. O rigor ético condena a exploração da força de trabalho do ser humano e nega comportamentos imorais, como as manifestações discriminatórias de raça, gênero e classe. Freire fala de uma ética universal do ser humano, que condena o cinismo de certos discursos e se posiciona contra a *ética menor*, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. Ao contrário, Freire ressalta a ética da solidariedade humana. Além disso, o respeito à dignidade de cada um e à autonomia é um imperativo ético fundamental. Deve-se estar atento para a difícil passagem da heteronomia para a autonomia. Primordialmente, “deve-se respeitar a pessoa que queira mudar ou que recuse mudar”¹⁰² (p. 78).

Freire¹⁰² procede a uma reflexão sobre alguns saberes da prática educativa: a própria prática, reafirma ele, modifica ou amplia esses saberes. A reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da relação teoria/prática. Educar é criar as possibilidades para a produção do conhecimento ou a sua construção. Educar é substantivamente formar. A experiência para Freire assume um caráter fundamental nos processos formativos, incitando-nos à compreensão de que os processos formativos devem ser permanentes porque têm por base a própria experiência. O pensar e o fazer se fundem na dialogicidade; por isso, o momento fundamental da formação é o da reflexão crítica sobre a prática. Freire lembra ainda que existem aspectos na cotidianidade do professor a que quase sempre nenhuma atenção se dá, embora tenham um peso significativo na experiência docente, como a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo e da insegurança dos professores: “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”¹⁰² (p. 160).

Por intermédio da tão conhecida formulação de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, Freire¹⁰² (p. 25) chama a atenção também para o processo de produção compartilhada de conhecimento e, nele, sobretudo, para o processo de aprender, que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve a *curiosidade epistemológica*. Nessa idéia, a curiosidade não é facilmente

satisfeita e contribui para superar os efeitos negativos do falso ensinar e nos torna capazes de ir além daquilo que nos condiciona. Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Ao ser produzido, o conhecimento supera outro que antes foi novo. Daí que seja tão fundamental o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com estes dois momentos do ciclo gnosiológico: aquele em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e aquele em que se trabalha a produção de conhecimento ainda não existente. Nesse sentido, cabe uma distinção teórica entre as posturas construtivistas tradicionais e o construtivismo freireano¹⁰⁵. O construtivismo tradicional não elimina a separação entre o sujeito e o objeto no processo de conhecimento. Em contrapartida, no construtivismo freireano é o sujeito que aprende através de sua própria ação transformadora sobre o mundo. O sujeito é responsável pela construção do conhecimento e pela ressignificação do que aprende.

A docência-discência e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnoseológico. Não há produção de conhecimento sem pesquisa. A passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica exige respeito aos saberes dos educandos que são caracterizados pela experiência e pelo senso-comum. A curiosidade nos move para a criatividade e nos põe diante do mundo, acrescentando a ele algo que fazemos. É inerente o risco nesse fazer: o novo não deve ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não deve ser apenas o cronológico. A curiosidade é fundante da produção de conhecimento e contribui para a difícil superação dos obstáculos. A curiosidade é já conhecimento.

Em “Pedagogia da Autonomia”¹⁰², Freire reconhece que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo e repete que o futuro não é inexorável. Educar exige a convicção de que a mudança é possível. Constata-se para mudar e não para se adaptar. Constatando, tornamo-nos capazes de intervir na realidade. Tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes, a educação é uma forma de intervenção no mundo: “Pode não ser a chave das transformações sociais, mas também não é, simplesmente, reprodutora da ideologia dominante”¹⁰² (p. 126). Uma pedagogia da autonomia tem de estar pautada em experiências de decisão e de responsabilidade, em experiências que respeitem a liberdade. Entretanto, a liberdade tem a necessidade ética do limite, sem o qual a liberdade se perverte em licença e a autoridade, em autoritarismo. A liberdade amadurece no confronto

com outras liberdades. Em Freire¹⁰⁰ (p. 52), a liberdade aparece como elemento essencial da mudança. Afinal, “a mudança é trabalho dos homens que a escolhem”.

3.6. Processos de Formação em Análise Ergonômica do Trabalho

Nesta seção, dedico-me ao trato das questões teóricas e de reflexões metodológicas sobre as intervenções ergonômicas, com particular ênfase na literatura que aborda as questões de práticas formativas relacionadas à análise da atividade de trabalho. Como já informado, nossa análise tem como prerrogativa as experiências desenvolvidas no âmbito da *ergonomia situada*.

A ruptura com o modelo hegemônico ergonômico de formação de trabalhadores, onde normalmente é concebida por especialistas externos às situações de trabalho, impulsionou uma outra ergonomia^{106,107}, segundo a qual a principal dimensão formativa é exatamente a dimensão participativa^(xvi). Nela, a nova proposta de formação relaciona-se à ênfase na necessidade de a situação de formação ser uma situação fortemente contextualizada e, nesse sentido, prende-se à consideração da situação de trabalho como local privilegiado para a produção de conhecimento. A partir da análise do trabalho e com a participação efetiva dos trabalhadores – atores principais da prevenção e da indispensável intervenção transformadora das condições que estão em sua origem –, uma das principais especificidades das abordagens formativas da ergonomia, face às abordagens ditas dominantes, é a idéia da integração dos saberes na ação.

Vasconcelos e Lacomblez¹⁰⁷ chamam a atenção para um problema também por nós observado nesses anos de experiência de formação junto a trabalhadores de escola: os riscos eventualmente acrescentados pela formação ou em seu decorrer. A formação deve, portanto, ser pensada em relação às características instáveis e variáveis da população, da atividade de trabalho e do contexto. Há que se flexibilizar os conteúdos, os métodos e as durações de modo a permitir concretamente uma *formação para a ação*. Há uma idéia irrefutável aqui: só poderemos conhecer, compreender e intervir, se olharmos o trabalho de um outro ponto de vista, a partir da análise do trabalho real e de seu sentido para os seus atores. Afirma-se, então, uma abordagem participativa centrada na formação de atores, pela confrontação entre o conhecimento mais teórico, dos especialistas, e o mais empírico, dos trabalhadores. Para esses autores, os trabalhadores adquirem um outro poder de ação quando desafiados pela necessidade de mudanças.

Partir do trabalho real para a construção e valorização da experiência não é tarefa fácil. Assim, foram desenvolvidos exercícios de análise ergonômica do trabalho inspirados, segundo Vasconcelos e Lacomblez¹⁰⁷, na formulação do método denominado, originalmente, *Instruções ao Sósia*. Segundo Oddone et al.¹⁰⁸ (p. 58), “consiste em formalizar a experiência informal para torná-la transmissível”. O método recebeu adaptações posteriores por outros grupos de pesquisadores, como Clot⁵² e Faïta e Vieira¹⁰⁹; no Brasil, dentre outros, Vieira¹¹⁰.

O “Método de Análise Guiada”¹¹¹ foi também uma experiência para promover um novo ponto de vista sobre o trabalho, por meio de confrontação e discussão entre trabalhadores e especialistas, desenvolvida na França desde a década de 1970. Outra adaptação mais recente foi levada a efeito por Vasconcelos¹¹², denominada “Método de Análise Guiada Individual e Coletiva em Alternância (Mágica)”. Seus principais objetivos são a identificação e a prevenção de riscos de acidentes, pretendendo que os trabalhadores tenham condições, individualmente e em grupo, de analisar formalmente e de intervir, refletindo no sentido da resolução dos problemas¹⁰⁷.

Podemos afirmar, com Vasconcelos e Lacomblez¹⁰⁷, que estamos diante de um conjunto de métodos de uma mesma tradição formativa que se construiu com o desenvolvimento da transmissão da experiência por intermédio de atividades reflexivas e discursivas e que pretende alargar o poder de ação sobre o trabalho real e as vias de superação contra a nocividade.

Com Teiger et al.¹⁰⁶ trata-se, mediante a ação integrada entre ergonomistas e sindicalistas, de uma articulação importante entre formação/pesquisa/ação que aprofunda e amplia uma tradição de estudos sobre o trabalho, particularmente no interior da própria ergonomia, com ênfase nas atividades de participação e nas ações de formação sindical.

3.7. Principais Aspectos da Ergoformação

A perspectiva ergológica^{113,114} recupera a reflexão filosófica para análise do trabalho como atividade (de relações) humana. A ergologia^(xvii) realiza uma rica articulação entre diversas ciências e disciplinas no campo do trabalho e restabelece o lugar da filosofia no que se refere à condução de uma reflexão interdisciplinar que concilia reflexão teórico-prática e ética. Trata-se de valorizar, no processo formativo, as escolhas e valores dos diferentes sujeitos envolvidos. A meu ver, organizou-se uma abordagem filosófica sobre o trabalho que não é de caráter abstrato; ao contrário, valoriza a experiência e é capaz de analisá-la junto com

outros saberes para a construção de um novo conhecimento. Constrói-se, assim, uma abordagem sobre o trabalho que é simultaneamente livre e rigorosa.

Segundo Schwartz¹³, existem no trabalho formas de cultura, de acumulação de patrimônios (de saberes, valores e histórias) que se articulam mal com a concepção de formação profissional e, além dela, com a de formação geral. Para melhor compreender as relações entre o mundo da cultura, da educação e do trabalho, deve-se estar o mais perto possível dos locais de trabalho.

Nos enfoques tradicionais de formação de trabalhadores, enfatizam-se aspectos como adaptação, transmissão de saberes para manutenção das normas prescritas e comportamentos-padrão. Subjaz a essa abordagem uma concepção homogênea de trabalho e amórfica de atividade humana. Em contrapartida, a ergologia considera o trabalho como uma realidade profundamente singular, no qual a complexidade de cada situação é resultado da *enigmática alquimia do humano*. Um ambiente de trabalho é também um ambiente técnico, um ambiente humano, um ambiente cultural. A vida no trabalho é sempre tentativa de (re)criações, de escolhas, visto que é preciso preencher a deficiência das normas, das ordens ou dos conselhos¹.

Um projeto de formação que objetiva transformações nos ambientes de trabalho deve agenciar, como movimento, a inquietação e o desconforto sobre o conhecimento frente à variabilidade das situações de trabalho, principalmente aquelas que são geradoras de adoecimento e mal-estar no trabalho.

As mudanças no trabalho requerem dos processos formativos uma competente articulação entre a análise crítica sobre a realidade dos problemas e as várias formas de ação e atores possíveis. Não são somente possíveis respostas externas dadas por técnicos ou pesquisadores a partir de um processo formativo também externo. É necessário o reconhecimento e a ênfase aos saberes, aos valores e competências advindos da experiência no trabalho amparados pelo diálogo e pela formalização. É necessário colocar a experiência em palavras. Segundo Duraffourg³⁶, tudo o que é da ordem do real no trabalho é dificilmente visto e expresso. É difícil colocar em palavras aquilo que os trabalhadores fazem. No entanto, é através do fazer que temos acesso aos valores, que nos aproximamos do que são suas referências concretas, nas quais sua atividade se apóia. Por exemplo, nas escolas públicas, muitas funcionárias merendeiras não aderem às greves para não deixar as crianças sem comer.

Falar de formação de trabalhadores implica, assim, o reconhecimento do domínio de conteúdo do trabalho por parte de cada trabalhador aliado à consciência do valor de seu saber. Não obstante, o saber advindo da prática é construído no âmbito das relações da atividade de

trabalho. A situação de trabalho não se produz de maneira isolada – as relações entre as pessoas também contribuem para um outro caráter da atividade prática do trabalho. Para Jobert¹¹⁵, trabalhar consiste sempre e necessariamente em inscrever-se em um jogo permanente de relações entre o sujeito e o real, entre o sujeito e o outro. O trabalho oferece a possibilidade aos sujeitos de submeterem a outro a sua relação singular com os objetos do mundo; ele abre ao reconhecimento por outro a realização de si. Para esse autor, o trabalho constitui um poderoso operador de identidade e de saúde mental.

Com Duraffourg³⁶, penso que há sempre uma dimensão coletiva em toda atividade individual de trabalho, assim como há uma influência individual no caráter coletivo da atividade de trabalho. A singularidade é igualmente uma característica da atividade dos coletivos de trabalho: “não existem duas equipes de trabalhadores que funcionem da mesma maneira e isto condiciona fundamentalmente a atividade de cada um”³⁶ (p. 77). É comum, por exemplo, ouvir dos trabalhadores de escolas públicas a expressão – “cada escola é uma história” –, o que equivale a dizer que existem formas de trabalho diferentes nas escolas porque, também, os coletivos de trabalhadores são diferentes. Mas é correto também afirmar que é possível se trabalhar diversamente dentro de uma mesma escola, pois os coletivos variam também por turnos escolares. Ou seja, o trabalhador tem tantas histórias e casos do trabalho para contar quanto a variedade dos locais e dos coletivos de trabalho.

A ergoformação¹¹⁶ consiste no exercício de analisar a atividade de trabalho. O ângulo sob o qual o ergoformador aborda o trabalho é o de se colocar tanto quanto possível do ponto de vista daquele que trabalha; é centrar-se sobre a relação que a pessoa estabelece com o meio no qual está engajada. O objetivo é ajudar essa pessoa a colocar em palavras aquilo que ela vive em situação de produção, porque o ponto de vista de cada um sobre seu próprio trabalho não está nunca totalmente pronto para ser comunicado. O termo “atividade” remete à atividade interior da pessoa no trabalho. Essa efervescência é invisível, mas largamente responsável pela eficácia no trabalho. É um longo e paciente exercício de construção. A ergoformação¹¹⁷ é um meio de apreender um pouco o que seja a vivência no trabalho e que não está espontaneamente disponível para uma discussão sobre o trabalho. Sobre a questão *fale-me de seu trabalho*, a resposta, em primeiro lugar, refere-se a uma lista de tarefas, ou seja, há uma codificação (prescrita) sempre anônima, no sentido de que ela tem serventia de ser transmitida para qualquer um. Para que emergja o ponto de vista da atividade de trabalho, é necessário algum tempo e ter um mínimo de técnica.

Quando o trabalhador fala de sua atividade de trabalho, coloca em palavras suas hesitações, suas escolhas, seus valores, aquilo que se passa em sua cabeça quando está

realizando algo. Segundo Durrive¹¹⁷ (p. 299), “trabalhar é necessariamente fazer escolhas, no menor detalhe do cotidiano: é por isso que nenhum trabalho é encenado de antemão”. Para esse autor, um bom operário é aquele que retraduz a instrução, no momento presente que muda sem parar, para torná-la realizável. Pois, infelizmente, compartilhamos a mesma representação falsa do trabalho: imaginamos o trabalho como a aplicação de um procedimento inteiramente pensado de antemão. Essa maneira de ver é uma herança direta da época industrial.

A ergoformação¹¹⁷ se opõe ao modelo de formação dominante, que é aquele que se propõe a preparar o trabalhador previamente à experiência:

O trabalho não é um tempo vazio de sentido, uma simples concha na qual introduzimos os procedimentos. O trabalho torna-se uma aventura, na medida em que ele cobre uma grande diversidade e é aí que todos nós encontramos as alavancas para progredir¹¹⁷ (p. 300).

O diálogo em torno do trabalho deve se orientar no sentido de fazer emergir de qualquer experiência um grande número de informação, de uma grande riqueza para compreender e ser ensinado, para aprender com meu interlocutor. Construir um ponto de vista sobre a sua atividade de trabalho supõe uma construção paciente e rigorosa. É necessário se retirar do trabalho e retornar em seguida. É um ir-e-vir permanente entre os tempos de engajamento na ação e os tempos de distanciamento, para refletir e tirar os ensinamentos do vivido. A palavra aqui é “modéstia”, um estado de espírito do formador que não diz “eu sei”. O diálogo se orienta para olhar o trabalho sob dois ângulos, que são complementares e que devem ser confrontados, pois um torna o outro vivo: o primeiro ângulo é aquele tradicional, em que o trabalho aparece como o emprego de um procedimento. Trata-se de ressaltar aquilo que caracteriza o trabalho em sua generalidade, aquilo que é relativamente estável. Esse é o olhar sobre a generalidade da situação. O outro olhar é a atenção ao inesperado, o que se chama de “a história em se fazendo”; é o ângulo da vivência da situação chamado de “o olhar sobre a unicidade da situação”. Cada uma antecipa a outra. Isso faz com que haja sempre material para refletir. Jamais encontramos uma situação de trabalho em que não haveria nada a dizer, nada a aprender.

Formar, então, é permitir a uma pessoa adquirir os meios de gerir uma situação que muda sem cessar. O ergoformador tem o trabalho como objeto de trabalho. Ele é um especialista do trabalho e considera o trabalho como um objeto a conhecer, como uma matéria estranha. O profissional de formação tem de problematizar o trabalho: trazer na experiência o que ela tem de viva e de inesperada. O trabalho passa antes por seres humanos, o que significa

variabilidade e infidelidade ao modelo. O ergoformador¹¹⁷, o profissional de formação, que introduz um olhar ergológico sobre o trabalho, deve considerar a tensão entre o trabalho como matéria familiar e o trabalho como matéria estranha; deve estar aberto para aquilo que a pessoa vai lhe ensinar sobre sua maneira de viver as tarefas; deixa-se aprender com a atividade que o outro lhe relata, tanto quanto ele transmite seu próprio saber. Esse profissional não estabelece uma relação tradicional entre aquele que ensina e aquele que aprende. O ergoformador não toma nada como evidente em matéria de trabalho. Seu papel é permitir à pessoa que ele acompanha em suas aprendizagens construir questões; deve, portanto, problematizar o trabalho no sentido de torná-lo visível como criação permanente em um mundo que está sempre em movimento.

Do ponto de vista de uma pedagogia da atividade de trabalho, é evidente a proximidade de alguns aspectos da perspectiva ergológica com o método de Paulo Freire. Tomemos a problematização como aspecto comum e essencial de ambas. Para Paulo Freire^{8,95}, na problematização, a educação se torna ato de produção de conhecimento ou *uma situação efetivamente gnosiológica*; significa a problematização do conteúdo sobre o qual se co-intencionam educadores e educandos, como sujeitos cognoscentes⁹⁵. A problematização, no método de educação popular de Paulo Freire, assume tal importância que alguns autores a chamam de *educação problematizadora*, como nos esclarece José Marques de Melo¹¹⁸ (p. 270):

A problematização em Freire seria a identificação daquelas situações limites, que estão no cerne das contradições da sociedade e que muitas vezes se afiguram aos homens como barreiras insuperáveis. A problematização é, assim, o ato de converter as situações limites em conteúdo da comunicação educacional.

A problematização – enquanto elemento de um método para melhor conhecer e intervir no trabalho – ajuda na identificação das situações que dificultam a conquista de mudanças, embora saibamos que a percepção e a superação das contradições exigem tempo para que mudanças reais ocorram. Necessita-se de um exercício permanente de crítica e de persistência, mobilizando a capacidade criadora, a inteligência e a experiência do trabalhador frente ao desafio de conhecer e transformar as relações no trabalho.

3.8. Trabalho como Princípio Formativo (Coletivo) das Organizações

Uma das idéias centrais deste estudo é a de que as organizações e os movimentos históricos relacionados aos trabalhadores, como os sindicatos, são parceiros e sujeitos no processo de mudança para se promover saúde no trabalho. Para contribuir com o debate sobre o projeto de formar, coletivamente, os trabalhadores e suas organizações, reconstruí, resumidamente, um percurso histórico de formação de trabalhadores sob bases sindicais (e sob o interesse dos trabalhadores), uma tradição secular que assume o trabalho como princípio educativo.

É válido, primeiramente, mencionar a observação de Hobsbawn¹¹⁹ sobre o vigor da idéia de coletividade como elemento simbólico central do movimento operário e da vida dos trabalhadores: *o domínio do nós sobre o eu*. O que dá aos partidos e movimentos de trabalhadores sua força original é a justificada convicção dos trabalhadores de que pessoas como eles não podem melhorar a sua sorte pela ação individual, mas só pela ação coletiva, de preferência por meio de organizações, seja pela ajuda mútua, a greve ou o voto.

Segundo Arroyo¹⁰, foram os movimentos de trabalhadores que trouxeram com destaque o trabalho como princípio educativo e ainda o corpo e os sentidos como componentes da moderna teoria pedagógica. Os movimentos sociais têm pressionado para que essas dimensões sejam assumidas como constituintes de toda ação educativa e cultural.

Quando falo de formação de trabalhadores, estou me referindo a um tema singular: trata-se de algo relativo não apenas a uma etapa de vida, mas, também, de algo que percorre, atravessa e constitui a história de vários grupos humanos e sua relação com o trabalho e a cultura de organização política – os movimentos sociais têm sido espaços de organização das lutas e de formação de trabalhadores. Com Caldart¹²⁰, entendo ser esta uma matriz pedagógica fundamental e, no que se refere ao sindicalismo, com traços particulares diferenciados.

A Revolução Industrial veio transformar profundamente a sociedade moderna – nos sistemas produtivos e no estilo de trabalho, na mentalidade, nas instituições e na consciência individual, produzindo também uma nova classe social (o proletariado) e um novo sujeito socioeconômico (o operário). Esse complexo processo de transformação econômico-social manifestou-se como a submissão de massas bastante numerosas de homens, mulheres e crianças às férreas leis do capital. Nesse dramático processo, a Inglaterra ocupa lugar de ancestral: serão as indústrias inglesas que manifestarão as condições mais duras de trabalho operário e até infantil. Será esta a fase, por assim dizer, heróica da Revolução Industrial

inglesa, que corresponderá à fase desprovida de regras e dominada pela exploração mais bestial.

Em contrapartida, com a difusão de idéias políticas avançadas e revolucionárias, os próprios operários tomarão consciência da questão social e iniciarão uma primeira resposta às duríssimas condições de vida, com a sindicalização e a adoção de estratégias, como a greve de resistência. Sob a pressão das massas operárias organizadas por meio das *trade unions*, depois dos partidos dos trabalhadores promovidos pela difusão do socialismo, efetuar-se-á uma reivindicação política destinada a criar condições mais suportáveis de trabalho, fixando horários e salários e, depois, também, condições higiênicas e prevenções para doenças ou acidentes. Todavia, essas reivindicações organizadas, essas organizações operárias que as orientam virão desenvolver um papel eminentemente educativo por meio da imprensa, dos congressos, das manifestações públicas; será um processo educativo que agirá no mais profundo da sociedade, construindo uma consciência de classe, um universo de valores de amplas massas populares, vindo a caracterizar intimamente a sua existência, marcada por um compromisso de solidariedade e por ideais de emancipação⁷⁰.

Segundo Cambi⁷⁰, na sociedade do século XVIII toma corpo também, ao lado da Revolução, outro processo que virá marcá-la no sentido moderno: a formação de uma consciência civil laica e organizada em torno de novos símbolos (o Estado, a nação e o povo), construída por múltiplos agentes que estruturam a opinião pública: a imprensa, sobretudo, mas também os salões (como locais de conversação, que se torna cada vez mais discussão de idéias, inclusive políticas). Depois, os clubes e os partidos políticos, assim como as festas civis que, em particular com a Revolução Francesa, vêm favorecer e desenvolver aquela nacionalização das massas, típica do mundo contemporâneo. Esse processo multiforme é também um processo educativo que se volta e que envolve indivíduos, grupos e classes; que exalta a função dos intelectuais e os põe a serviço da política e da opinião pública; que ativa vários mitos coletivos, do mesmo modo que articula na sociedade uma série de espaços empenhados na educação do imaginário.

No que se refere à história ocidental do movimento de trabalhadores na última década do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, verifica-se a importância atribuída pelos militantes operários aos processos de educação de trabalhadores. Paranhos¹²⁰ afirma que dirigentes, ativistas sindicais, trabalhadores mais qualificados e artesãos, geralmente por meios autodidáticos, tentavam ampliar seus conhecimentos e transmiti-los aos demais. Procurando suprir as deficiências do sistema escolar da época, empenhavam-se em obter um bom preparo teórico, a fim de oferecerem uma contrapartida operária ao saber aristocrático,

burguês ou religioso. A preocupação educacional tinha também finalidades políticas, como a criação de centros de discussão que serviam de foco de aglutinação e politização dos trabalhadores:

A social-democracia desenvolvera um vasto número de experiências culturais entre os trabalhadores, desde formas muito estruturadas até os indispensáveis programas difusores de saberes científicos, arte, conhecimentos literários e ilustração política, assim como organizara a primeira escola do Partido Social Democrata Alemão. Foram professores da escola do partido alemão, intelectuais marxistas e lideranças operárias, como Rosa Luxemburgo, August Bebel e Franz Mehring¹²¹ (p. 272).

No Brasil, podemos nos referir a uma tradição de formação sindical brasileira, embora sejam raras as investigações que se têm debruçado sobre as experiências de educação ou formação sindical desenvolvidas por organizações dos trabalhadores, como os estudos de: Manfredi^{53,122}, Tumolo⁵⁴ e Souza^{123,124}. Esses autores afirmam que a questão da educação dos trabalhadores sempre esteve presente na história do movimento sindical. Por causa de sua concepção político-estratégica, os anarco-sindicalistas, que dirigiram o movimento do início do século até os anos de 1920, erigiram a educação como uma de suas principais táticas. Combinavam a educação com a ação, ou seja, formação político-sindical – por intermédio da imprensa operária, congressos e centros de estudos – com a educação escolar destinada às crianças e aos adultos, em um projeto global, classista, autônomo e independente do Estado.

Para D’Acri¹²⁵, o movimento operário, a partir de 1906, foi influenciado pelo trabalhismo, pelo socialismo e pelo anarquismo, por ocasião do Primeiro Congresso Operário Brasileiro, sendo que o anarquismo foi a corrente ideológica predominante até 1920: contestava o Estado e os partidos políticos como forma de representação da sociedade; via o capitalismo e a propriedade privada como as principais fontes de problemas sociais; tinha como ideal a justiça, a construção de uma sociedade igualitária, onde se respeitariam a liberdade e a autonomia individuais; defendia uma nova organização econômica e social, alicerçada na solidariedade.

No Brasil, a corrente do anarquismo que se desenvolve é o anarco-sindicalismo, partindo das organizações sindicais francesas. Enfatiza o papel do sindicato não só como órgão de luta (cuja principal tática era a greve geral), mas como núcleo básico da sociedade do futuro¹²⁵ (p. 37).

Por sua vez, os comunistas, a partir de meados dos anos de 1920 – a criação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) formalizou-se em 1922 –, definem duas linhas de ação referentes às questões educacionais: uma, no âmbito da sociedade como um todo, atuando na defesa da escola pública e de políticas educacionais que lhe dessem suporte; outra voltada para a

integração política de seus quadros, procurando formar novos militantes por meio de cursos e periódicos. Poder-se-ia afirmar que nesse período se define uma matriz de formação sindicalista no Brasil^{53,54}.

Paranhos¹²¹ chama a atenção para o fato de que as experiências de educação em países como França, Bélgica, Argentina e Brasil, dentre outros, apontam propostas e práticas de anarquistas, socialistas, comunistas e de diferentes grupos sindicais preocupados com a valorização do estudo e da cultura como uma das condições para a existência de um movimento operário forte. É importante também salientar que a formação sindical, além de adaptar-se às exigências e à estrutura de cada organização sindical, é em geral fortemente condicionada pela relação tradicionalmente instaurada entre os intelectuais e o país. Na consolidação da idéia de formação permanente, o movimento sindical, sobretudo quando se realizou o entrelaçamento entre movimento operário e movimento de caráter intelectual, exerceu um papel proeminente. Nesse sentido, na França, teve um papel decisivo o movimento promovido por intelectuais e trabalhadores em 1968, que levou aos “Acordos de Grenelle” entre governo e sindicatos, que, por sua vez, deram início à legislação sobre a formação permanente e a formação profissional contínua. Desse modo, os trabalhadores podiam gozar de licenças remuneradas de até seis meses por ano, a cargo do fundo para a formação. Além disso, a experiência de trabalho podia ser reconhecida como fator relevante para se ter acesso à universidade, mesmo o trabalhador não tendo obtido o diploma de segundo grau.

Dáí também resulta uma tradição de formação sindical que é desenvolvida sobre os temas da saúde no trabalho, principalmente durante a década de 1970, em que se privilegia a aproximação entre intelectuais e trabalhadores, o que contribui tanto para a renovação das formas de planejamento da ação sindical, quanto para o alargamento das fronteiras acadêmicas, para além dos muros das universidades e centros de pesquisas.

De acordo com Tumolo⁵⁴, paralelamente, nasce no Brasil, no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, a matriz do novo sindicalismo. Um tipo de sindicalismo conhecido como “sindicalismo de oposição”^(xviii) tem preferência por certas estratégias ou métodos de ação, como o de formação de trabalhadores. Tanto a criação do Partido dos Trabalhadores (PT), em 1978, no recrudescimento dos grandes movimentos grevistas do ABC, quanto a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, estavam em conformidade com os interesses da classe trabalhadora e marcaram a história da organização operária no Brasil. Origina-se a partir de então um “novo sindicalismo”^(xix) que valoriza a formação dos trabalhadores para fortalecimento das lutas da classe trabalhadora, processo esse que se

realiza em colaboração com os intelectuais de ideologia de esquerda e instituições orgânicas de trabalhadores.

Entre nós (e o campo da saúde do trabalhador ainda embrionário), a acumulação de forças para dar sustentação a esta luta parte de uma articulação de vários setores do movimento sindical que, em 1978, criam a Comissão Intersindical de Saúde e Trabalho (CISAT) em São Paulo, a qual, dois anos depois, tornar-se-ia o “DIEESE da Saúde”, isto é, o Departamento Intersindical de Estudos e Pesquisas de Saúde e dos Ambientes de Trabalho (DIESAT), de caráter nacional, fundado em agosto de 1980, seguindo a experiência vivenciada pelos sindicatos desde 1955, quando da criação do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE), cujo papel foi articular o conhecimento de intelectuais de esquerda sem alinhamento partidário, com a necessidade dos sindicatos construírem instrumentos técnico-políticos para um enfrentamento com a tecno-burocracia estatal no que dizia respeito, já naquela época, à manipulação dos índices do custo de vida. Posteriormente o DIESAT terá importante papel ao subsidiar os sindicatos na discussão sobre a superação da estrutura voltada para o assistencialismo, teimosa herança do Estado Novo, transformando-a em meados dos anos 80 nas assessorias sindicais em saúde e trabalho, importante instrumento de luta pela saúde no trabalho e na sua relação com o Estado¹²⁸ (p. 8).

Tumolo⁵⁴, ao analisar a evolução da formação sindical da CUT, constata algumas fases, de 1983 até 1993. De 1984 a 1986, a formação sindical era feita no interior da CUT (valendo-se da estrutura e dos instrumentos formativos que foram sendo gradativamente construídos). A partir de 1987, a formação sindical da CUT vai adquirindo um caráter cada vez mais de formação instrumental e toda formação passou a ser realizada pelas escolas conveniadas, basicamente pelo Instituto Cajamar, sediado em São Paulo, e pela Escola Sindical Sete de Outubro, localizada em Belo Horizonte. Em 1989-1990, são fundadas as duas primeiras escolas chamadas orgânicas, a Escola Sul e a Escola Norte; a formação sindical passa a ser chamada novamente para dentro da CUT e se caracteriza por uma ação sindical combativa e de confronto, de cunho classista e com uma perspectiva socialista. Em 1993, a Comissão de Educação elegeu como prioridade aprofundar discussões e reflexões sobre o eixo temático “Educação e Trabalho”, com ênfase na questão da formação profissional em nível médio.

Dáí emerge, conforme o autor, a mudança mais significativa, quando a CUT resolveu, juntamente com a formação sindical, desenvolver atividades de formação profissional e reciclagem profissional, utilizando recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), que culmina, na interpretação de Tumolo⁵⁴, com a edificação do complexo empresarial da Escola Sul, modelo (negativo) para ações sindicais de formação. Para Tumolo⁵⁴, uma possível explicação a respeito de tal fenômeno ter ocorrido com uma central sindical, com a tradição

de ruptura à lógica capitalista como a CUT, é a de que as estruturas e fóruns internos de formação sindical não reproduziram, em seu interior, a mesma dinâmica de luta e disputa política entre as diversas correntes que ocorre no âmbito da Central. A Articulação Sindical, corrente política majoritária, controlava “por fora” as atividades de formação sindical e as outras tendências acabaram criando suas próprias atividades e escola, provocando certo esvaziamento da disputa. Estudos como os de Tumolo⁵⁴ corroboram a idéia de que durante os anos de 1990 é característica determinante da CUT uma política de formação instrumental, com ênfase em programas de formação profissional como crença de que este é um meio eficaz de combate ao desemprego.

Convergente com essa posição, Souza¹²⁴ afirma que, a partir do V Congresso (1994), a CUT delineou seu consentimento ativo às reformas propostas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso quanto às políticas de formação/qualificação profissional para os trabalhadores. Para o autor, talvez o único ponto de divergência pudesse vir a ser o caráter político-pedagógico, assim explicitado nesse congresso:

A educação profissional deve ser unitária, de caráter científico, tecnológico e politécnico, tendo o trabalho como princípio educativo, organizador de sua estrutura, currículo e métodos. Trata-se de construir uma escola que se oponha à visão reducionista e utilitarista de formação e educação. Essas diretrizes para a formação profissional devem ser vistas como parte do esforço de afirmação do direito universal ao trabalho e da afirmação do trabalho como fonte do conhecimento e origem da riqueza¹²⁴ (p. 489).

De acordo com Souza¹²³ – que pesquisou, além da CUT, outras centrais sindicais brasileiras (Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT) e Força Sindical) – a CUT foi a única Central que empreendeu uma análise mais aprofundada sobre as ações do capital nos últimos tempos, pois denunciou a falácia ideológica veiculada no discurso de setores governamentais e empresariais, ao verbalizar a solução do problema do desemprego por meio da qualificação profissional. Mas, contraditoriamente, a CUT passa a alimentar expectativas em relação à nova institucionalidade da política de formação profissional de trabalhadores implementada pelo governo e empreende uma verdadeira guinada em sua estrutura, transformando sua política nacional de formação sindical em agência de formação profissional. O resultado concreto disso é o estabelecimento das leis do mercado como hegemônica no campo da educação de trabalhadores (sob bases sindicais) e o aprofundamento da burocratização em seu interior.

Tomando como breve ilustração a trajetória de formação da CUT^(xx), vemos que o tema “formação” ou “educação de trabalhadores” pela via sindical se desenvolveu no Brasil

de maneira intrincada e não-linear. Consoante Porto e Almeida⁴⁹, a história pós-muro de Berlim e os avanços do neoliberalismo e da globalização sobre os rumos da América Latina e do Brasil minaram a capacidade de organização e reivindicação dos trabalhadores e sindicatos justamente no período de redemocratização da sociedade brasileira, no qual eram esperadas grandes conquistas sociais. As diferentes composições políticas do governo federal nesse período impediram, na prática, a formulação de políticas sociais integradas mais globais em torno da proteção aos trabalhadores, sendo regra a fragmentação entre as ações preventivas, assistenciais e reparadoras, inclusive as previdenciárias. Um indicador dessa limitação é a absoluta hegemonia de forças políticas conservadoras à frente das pastas do Trabalho e da Previdência Social ao longo dos anos de 1990.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho e o conseqüente enfraquecimento dos sindicatos de trabalhadores levaram a importantes alterações políticas ocorridas principalmente durante a década de 1990. Um aspecto importante a ser mencionado foi a debilidade de instrumentos tradicionais básicos de pressão e mobilização, como as greves. Conforme Gohn¹²⁸, principalmente a partir de 1986, dada a sua freqüência e intensidade, as greves foram, progressivamente, perdendo sua força como estratégia de eficácia política. Os novos problemas e desafios fizeram com que os sindicatos investissem mais fortemente na formação de seus militantes e afiliados.

Para Bobbio et al.¹²⁶, os sindicatos, na história ocidental moderna, evoluíram de maneira aparentemente contraditória e complexa. Os movimentos operários e as organizações de trabalhadores constituem, pois, um todo unitário não-estático no tempo, mas atuantes de modos diferentes nas diversas situações históricas e, por isso, têm de ser interpretados dinamicamente, fora de qualquer esquema rígido. Entretanto, para compreensão do sindicalismo hoje, é indispensável lembrarmos que a crise político-ideológica pela qual passamos vincula-se à crise social: vivemos a era da falta de perspectivas no mundo do trabalho – precarização e desemprego.

Retomando a idéia de que a organização e os movimentos históricos de trabalhadores, como os sindicatos, são parceiros e sujeitos no processo de mudança para se promover saúde no trabalho, devemos ter em mente o pressuposto da incorporação da luta pela saúde como projeto político orgânico por parte desses sujeitos coletivos por meio da formação de trabalhadores (tarefa secular das organizações operárias) e da produção de um conhecimento mais profundo da realidade que se pretende transformar, não se limitando a denúncias. Particularmente no que se refere à relação saúde-trabalho, a luta precisa ser qualificada: entendo que os movimentos de trabalhadores e suas estratégias, tais como as greves, educam

na prática até certo ponto. As contradições geradas pelos modos de organização social e econômico demandam um permanente exercício de análise sobre a realidade geral e sobre cada forma específica de como o trabalho está organizado; deve-se conhecer a atividade de trabalho em sua porção mais íntima. Mesmo o saber espontâneo advindo da experiência necessita de uma formalização, devendo ser individualmente expresso e coletivamente compartilhado. Nesse sentido, a luta pela saúde assume um caráter pedagógico quando se apóia na formação individual e coletiva dos trabalhadores. A formação sindical tem um importante papel político e programático e seu objetivo deve ser o de buscar a superação do senso-comum por meio da socialização do conhecimento acumulado e sistematizado com a contribuição da ciência, possibilitando que esse conhecimento se transforme em intervenção concreta e esta, por sua vez, em novo conhecimento. Nisso consiste a tese do “compreender para transformar” sob o interesse dos trabalhadores.

Para tanto, a forma de organização sindical tem de ser repensada e renovada. Segundo Coutinho¹³⁰, o desafio é reconstruir um sujeito coletivo a partir de uma enorme multiplicidade de formas de trabalho. O problema que se põe agora para a esquerda é como construir uma hegemonia no pluralismo. Para esse autor, não se trata mais de construir um sujeito coletivo revolucionário, mas de construir uma intersubjetividade revolucionária, ou seja, um conjunto de sujeitos que são plurais e diferentes, mas que convergem e se unificam na luta contra o capital. Além disso, percebemos como outro desafio não deixar que o dogmatismo de esquerda nos sindicatos se torne um obstáculo à renovação do movimento organizado de trabalhadores.

A experiência de formação de trabalhadores, relatada e analisada a seguir, foi certamente um marco original no campo do trabalho por meio de ações orgânicas de trabalhadores. Ainda hoje, é fonte potencial de inspiração para a análise e as ações de formação e intervenção sobre a relação saúde-trabalho.

3.9. Modelo Operário de Produção Compartilhada de Conhecimento

A formação de trabalhadores sob a perspectiva da relação saúde-trabalho, a partir dos interesses dos trabalhadores, explicita um projeto de luta do trabalho frente ao capital e está na base da constituição do campo da Saúde do Trabalhador. A sua abrangência contribuiu para novas regulamentações e se orienta para o reconhecimento dos direitos dos trabalhadores. Vale dizer que, dentre as contradições geradas no âmbito das forças produtivas,

uma é o ocultamento sobre os reais efeitos que o trabalho gera sobre a saúde dos trabalhadores, certo senso-comum que muitas vezes naturaliza adoecimento, mortes e mutilações em decorrência dos ambientes de trabalho. Para romper com essa situação, esbarramos em diversas dificuldades. Certamente, não podemos construir novas formas de ação sem desconstruir as velhas formas que obstaculizam a conquista de saúde pelos próprios trabalhadores. Assim, os princípios do Modelo Operário Italiano² (MOI) nos auxiliam na compreensão e em como proceder, em uma perspectiva distinta da dominante, na formação real de trabalhadores, mediados tanto pela subjetividade operária quanto pelo conhecimento das disciplinas científicas. Podemos afirmar que existe uma tradição advinda do MOI que conjuga formação e mudança como binômio. Os materiais advindos dessa experiência a diferenciam como fundamentalmente educativa. Trata-se da valorização do patrimônio de conhecimento do trabalhador advindo da própria experiência de trabalho.

Assim, considero que a base de interpretação de um modelo operário de conhecimento é o próprio Modelo Operário Sindical, a experiência histórica conhecida a partir dos registros do MOI². Neste estudo, trato essa experiência como fundante de minha temática central. Posso mesmo considerá-la um divisor de águas, uma vez que sintetiza o interesse da classe trabalhadora no que se refere a um plano do conhecimento e da ação política.

O MOI é antes um modelo formativo de produção compartilhada de conhecimento entre trabalhadores e pesquisadores sob o enfoque da relação saúde-trabalho. Apresenta o processo de produção de conhecimento regido sob bases éticas e ainda por relações de democratização do saber, com a participação dos trabalhadores, sendo o trabalho o ponto de referência para a autonomia responsável e a produção de uma subjetividade ética de coresponsabilidade pela saúde no trabalho. Revela o debate sobre a relação saúde-trabalho como educativa e situa a saúde com um importante papel formativo para uma apreensão das relações de produção mais humanizadas. O MOI reafirma elementos universais de formação de trabalhadores e de uma pedagogia da saúde no trabalho. Além disso, confere importante densidade política formativa, quando se firma como movimento cultural, parte do movimento da reforma sanitária italiana.

Freire¹⁰¹ refere-se às experiências de formação por meio das lutas político-sindicais, acontecidas na Itália no período pós-68, como experiências pedagógico-sindicais. Registrou seu encontro com operários italianos que haviam lido sua “Pedagogia do Oprimido”⁹⁵ e que queriam esclarecer aspectos em relação direta com sua prática para melhorar as futuras ações. Um dos movimentos desses operários era em favor do direito de estudar no tempo de trabalho

e que foi vitorioso em muitas fábricas. Lutava-se pelo direito a formar-se no trabalho e a aprofundar a experiência no trabalho para se conquistar saúde.

Na obra de Oddone et al.², formação sindical pode ser entendida como um sistema de troca entre portadores da experiência. No MOI nos aproximamos de uma teoria social de formação que tem como princípio fundamental o próprio trabalho e os trabalhadores como sujeitos autônomos sobre a análise dos efeitos do trabalho sobre a saúde. O assumir na primeira pessoa, por parte dos operários, a defesa da própria saúde no local de trabalho, restitui um significado ao trabalho de cada homem e cada mulher. Valoriza-se o saber e o conhecimento produzido na relação direta e cotidiana da atividade de trabalho, valoriza-se o patrimônio e a cultura do trabalho.

A perspectiva e a dimensão histórica de formação proposta no MOI destacam elementos de um projeto que tem por referência certos aspectos próprios à cultura política da classe trabalhadora. Por isso, nosso foco como objeto de análise é a compreensão dessa experiência no que se refere aos aspectos que contribuem para o processo de produção de conhecimento sobre a relação saúde-trabalho. A teoria pedagógica desse modelo cultiva o campo da formação humana, no qual os trabalhadores são reconhecidamente sujeitos políticos e culturais.

Elenco alguns elementos presentes no MOI que contribuem para a configuração de um projeto próprio de formação da classe trabalhadora a respeito da relação saúde-trabalho:

- **Socialização do conhecimento:** aspecto fundamental desse modelo, relativo à nocividade sobre os temas do ambiente e da organização do trabalho, buscando-se com isso a aliança entre o mundo do trabalho e o da ciência. Trata-se da democratização do saber, que tem por fim permitir ao trabalhador conhecer de forma mais organizada os reais efeitos do trabalho sobre a sua saúde, a partir de discussões sobre o que ele conhece melhor, da sua experiência de trabalho, por meio do estreitamento das relações entre trabalhadores e pesquisadores.

É importante ainda destacarmos o aspecto de “socialização do conhecimento” no que se refere à difusão da literatura científica (como textos completos e resumos de artigos de revistas especializadas), documentação técnica sobre a nocividade e as experiências de luta. A contribuição da ciência, ou melhor, das ciências, a respeito da análise da relação saúde-trabalho traz sensibilidades próprias aos vários campos de conhecimento, incorporando dimensões relevantes, por vezes ausentes.

- **Território como categoria política:** envolve, além do espaço geográfico, uma noção de organização política da sociedade, do poder local. Tema da reforma sanitária que se

confronta com a fragilidade da consciência ecológica e contribui para unir os movimentos dos trabalhadores e dos ambientalistas – movimentos saídos de tradições diferentes, mas que guardam o estilo de ação de um grande potencial coetâneo de diálogo e de contestação.

- **Grupo operário homogêneo:** esse conceito nos ajuda a entender a importância dos grupos como estratégia de conhecimento sobre a saúde e os processos de trabalho:

São grupos de trabalhadores que vivem uma experiência cara-a-cara (*sic*), submetidos à mesma nocividade ambiental. A homogeneidade da experiência de um grupo é o elemento que qualifica o grupo operário homogêneo, mesmo que este grupo mude lentamente sua composição à medida que existem homens que se vão e novos homens que chegam: a experiência se acumula porque se refere a uma situação produtiva definida² (p. 117).

Os trabalhadores interessados em discutir o processo produtivo e seus efeitos sobre a saúde formam um grupo e esse se torna sujeito ativo da pesquisa. Para Neves et al.¹³¹ (p. 53), os grupos operários homogêneos representam a opção por um trabalho coletivo, onde é possível diagnosticar os ambientes de trabalho por intermédio da subjetividade operária: “[...] a via coletiva é a que possibilita a emergência do que é comum, do que cruza a experiência coletiva”.

O grupo é certamente um elemento facilitador, onde estão dadas as condições coletivas para se operar a ação educativa e a produção desse conhecimento, por meio de um novo reconhecimento do homem no trabalho, sendo também uma forma de se trabalhar e valorizar o saber concreto, vivencial, para recriar possibilidades de vida e satisfação no trabalho.

- **Uma epistemologia que privilegia o encontro e o debate entre trabalhadores e pesquisadores** para a produção de conhecimento e valorização da experiência dos participantes. Ao formular uma proposta de formação humanista a partir do debate sobre a reorganização do sistema escolar italiano em consonância com a cultura, Gramsci descreve um dispositivo de formação, um tipo de colegiado deliberativo do trabalho, ao qual denomina *círculo de cultura*:

Através da discussão e da crítica colegiada (feita através de sugestões e voltada para a educação recíproca), mediante as quais cada um funciona como especialista em sua matéria a fim de integrar a competência coletiva, consegue-se efetivamente elevar o nível médio individual, alcançar o nível ou a capacidade do mais preparado [...] cria-se (*sic*) também as condições para o surgimento de um grupo homogêneo de intelectuais preparados para trabalhos orgânicos de conjunto²⁵ (p. 35).

- **Não-delegar:** firme posição que tem como pressuposto fundamental que o trabalhador acredite na própria experiência, na experiência como grupo de homens que tinham investigado e confrontado cada uma das observações de que determinada atividade era prejudicial à saúde. Para Oddone et al.², o trabalhador deve estar consciente da importância da recuperação de sua experiência e da de outros operários e vivenciar o confronto entre aquilo que está na cabeça dos participantes e na dos pesquisadores; significa assumir que a mudança está em curso, pois a classe operária, ao modificar as relações tradicionais entre técnicos e operários, deu início à superação da divisão social do trabalho.

- **Eliminar a nocividade do trabalho:** outro pressuposto fundamental é o de acreditar nessa possibilidade.

A passagem de uma situação produtiva, caracterizada por uma posição passiva da classe operária diante de doenças provocadas pelo trabalho, que tinha como única saída reivindicativa a solicitação de uma indenização, para uma posição alternativa de uma transformação do ambiente de trabalho, entendida como mudança dos modos de produção, requereu uma difusão dos novos modos com o objetivo da prevenção em vez da monetização² (p. 121).

- **Transformar o trabalho:** essa idéia, na perspectiva do modelo operário de conhecimento, vem estreitamente articulada a uma idéia de formação. Contrapõe-se à tradicional dualidade entre os que são preparados para o desempenho de funções intelectuais e os que (supostamente) exercem funções de execução, funções instrumentais. Além disso, nesse modelo enfrenta-se a relação entre objetividade e subjetividade, sem estabelecer primazia de um pelo outro, mas estimulando a reflexão no debate coletivo pela participação. É a revalorização do conceito gramsciano de práxis, que é a síntese do processo dialético entre pensamento e ação²⁵.

- **Implementação de um complexo movimento de atividades formativas,** com envolvimento de grupos de dirigentes nacionais de categorias (comitês centrais dos químicos, metalúrgicos, ferroviários, bancários etc.) e ainda estudantes universitários, por meio da realização de cursos. Preparação de material didático próprio de apoio, com a elaboração do manual de formação específica.

Contudo, na experiência do MOI, não interessa considerar somente aqueles processos formativos concretos como congressos, seminários, cursos sindicais, formas organizativas por meio de encontros de operários, estudantes e técnicos. A tradição pedagógica insiste ainda hoje em limitar o pedagógico à sala de aula: uma proposta de formação de trabalhadores crítica deve considerar formas de um diálogo mais plural, para que as pessoas fora dos espaços de trabalho também conheçam a relação saúde-trabalho.

No MOI, há o reconhecimento dos trabalhadores como sujeitos de um conhecimento específico, necessário para detectar as condições nocivas e as formas de removê-las² (p. 8). Reafirmo a premissa existente no MOI de que a possibilidade de mudança dos ambientes de trabalho se volta para esse conhecimento, para a cultura operária e a sua capacidade de criatividade. Essa premissa é o reconhecimento do fato de que toda atividade produtiva, por mais mecanizada que seja, requer sempre uma contribuição inventiva por parte dos trabalhadores² (p. 28). Em Gramsci⁹⁴ (p. 51), “o ser não pode ser separado do pensar, o sujeito do objeto; se se faz esta separação, cai-se na abstração sem sentido. Sentido no qual fazer tem um significado particular, tão particular, que não significa senão conhecer”.

As idéias e os ideais da experiência relatada no MOI se disseminaram pelo mundo. As condições de sua divulgação e realização no Brasil são diferentes daquelas em que se originou na Itália – têm por base a história e a cultura do movimento sindical brasileiro e o patrimônio político-histórico dos intelectuais da esquerda brasileira.

Em recente entrevista, Oddone¹³² faz uma reflexão sobre a experiência que se tornou conhecida por meio do manual “Ambiente de Trabalho: a Luta dos Trabalhadores pela Saúde”, ou como adotamos aqui – Modelo Operário Italiano (MOI) – e que vem sendo submetida a provas por todos esses anos por várias organizações de trabalhadores na Itália e em outros países. Segundo esse autor, os trabalhadores expressaram ao máximo a sua capacidade produtiva como seres pensantes; encarregaram-se pessoalmente de não permitirem conseqüências negativas do trabalho sobre a saúde; desenvolveram (com a ciência) novas formas de comunicação, técnicas (como a “Instrução ao Sósia”, já comentada) que possibilitavam a formalização da representação das condições de trabalho por parte dos trabalhadores e sua interação com a comunidade científica que não conhecia as condições concretas dos postos de trabalho, pois a tendência é considerar a linguagem médica como a única válida. E conclui que, ainda hoje, ele está cada vez mais convencido de que as situações de trabalho concretas tão bem conhecidas pelos trabalhadores comprometidos formam parte essencial do conhecimento científico.

Não constitui exagero afirmar que a experiência registrada no MOI foi um importante capítulo na história de lutas do movimento operário, que expõe corajosamente práticas de produção compartilhada de conhecimento que não se deixam mistificar pela ciência hegemônica (sua excessiva formalização e, em geral, sua invariabilidade metodológica). Portanto, evidencio e reafirmo a importância da comunicação e, sobretudo, do diálogo nos processos formativos de trabalhadores e sua intenção emancipatória, seja porque as trocas, no diálogo a respeito do trabalho, fazem suscitar outros pontos de vista, seja porque os

corroboram; ou, finalmente, porque fazem emergir o confronto. O importante é expor e cruzar as várias maneiras de ver o trabalho e, assim, todos nós o compreendemos um pouco mais.

NOTAS

- ⁱ Nesta pesquisa, amplio a reflexão e a definição de processo educativo em ST que iniciei em minha dissertação de mestrado: “Para uma Pedagogia da Saúde no Trabalho: Elementos para um Processo Educativo em Saúde do Trabalhador”⁷.
- ⁱⁱ Segundo Bottomore⁴², no marxismo, o homem é o ser da práxis, e esta se refere à atividade livre, universal, criativa, por meio da qual o homem faz, produz e transforma seu mundo humano e histórico e a si mesmo.
- ⁱⁱⁱ O livro “Trabalho Feminino e Saúde”⁵⁵ é uma publicação pioneira que trata também de práticas educativas como abordagem de intervenção sobre a relação trabalho-saúde.
- ^{iv} Chamaram-me a atenção, em especial, as propostas pedagógicas de dois teóricos do socialismo utópico – Charles Fourier (1772-1837) e Robert Owen (1771-1858) –, ambos filósofos socialistas libertários cujos estudos aprofundam as condições desumanas em que vivia a classe operária. Eles desenvolveram propostas tanto de renovação da organização do trabalho, quanto das estruturas educativas, para que os trabalhadores atingissem uma real emancipação.
- ^v Aqui poderíamos tratar de vários pensadores importantes que contribuíram para a chamada “educação socialista”. Entretanto, optamos por apresentar, na seqüência, brevemente, a proposta de Marx, Gramsci e Freinet. Cabe lembrar, ainda, a importância para essa tradição de pensamento os trabalhos (que não serão aqui apresentados) de Krupskaja (1869-1939) e Makarenko (1888-1939), que influenciaram várias gerações do pensamento pedagógico; desse último, destaco a obra “Poema Pedagógico” (1935), sucesso mundialmente conhecido. Sobre a pedagogia socialista, consulte o artigo de Adriana Puiggrós⁷¹ – Três Artigos sobre a Educação Socialista –, que trata da experiência cubana de educação.
- ^{vi} Lembremo-nos da existência de correntes teóricas significativas⁷²⁻⁷⁴ que não consideram a categoria “trabalho” como estruturante da sociedade e das relações sociais e que, sob o imperativo de reconstruir (ou desconstruir?) o materialismo histórico, formulam críticas que influenciaram gerações de pensadores em diferentes áreas de conhecimento. Entretanto, autores como Zarifian⁷⁵ e Deluiz⁷⁶ reafirmam o valor do trabalho e indicam novas possibilidades de participação dos indivíduos em seus espaços de trabalho, de forma criativa e autônoma; ademais, indicam princípios básicos para conformação de uma proposta de formação profissional que leve em conta os desafios das novas tecnologias e os interesses dos trabalhadores.
- ^{vii} Sobre essa teoria, consultar o livro “A Produtividade da Escola Improdutiva”⁷⁸.
- ^{viii} As publicações referidas são: Educação e a Crise do Capitalismo Real⁹; Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século⁷⁹; Teoria e Educação no Labirinto do Capital⁸⁰; A Cidadania Negada: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho⁸¹.

- ^{ix} A democracia na Itália foi uma conquista da cidadania gerada depois da derrota dos regimes nazifascistas em 1945. Os sindicatos italianos de trabalhadores tiveram um papel decisivo na dinamização das estruturas sociais e, particularmente, nos avanços da organização do trabalho⁹¹ (p. 112). Segundo Macciocchi¹⁶ (p. 31), nessa época os “Cadernos do Cárcere” de Gramsci começaram a ser objeto de notoriedade.
- ^x É digna de nota a similaridade entre os conceitos de “filosofia espontânea” de Gramsci e o de “observação espontânea” no MOI². Eles têm em comum a valorização das expressões espontâneas por parte dos trabalhadores, já que estas comportam a recuperação das experiências do trabalho, resultando em um primeiro momento de conhecimento leigo.
- ^{xi} Gramsci sempre empreendeu trabalhos culturais junto a trabalhadores, entre eles os círculos de cultura, compreendendo-os como um trabalho de educação das massas. Criou em Turim, em 1921, o Instituto de Cultura Proletária e, ainda, paralelamente aos conselhos de fábrica, havia criado uma associação cultural¹⁶. Cabe ressaltar que os conceitos de cultura e educação em Gramsci e em Freire se aproximam. Para este, a ação cultural é também uma ação educativa. Em seu método pedagógico, Freire nomeia as reuniões com grupos de trabalhadores de *círculos de cultura*, afirmando que “em diálogo circular revive a vida em profundidade crítica”⁹⁵ (p. 17).
- ^{xii} Sobre esse assunto, consultar a obra organizada por Coutinho e Teixeira⁹⁶, que atualiza vários conceitos e idéias importantes em Gramsci: “Ler Gramsci, Entender a Realidade”.
- ^{xiii} Célestin Freinet (1896-1966) teve várias obras publicadas, dentre elas: “A Tipografia na Escola” (1927), “Nascimento de uma Pedagogia Popular” (1949) e “A Educação do Trabalho”⁹⁷ (1949). Seu método de educação infantil proporcionou a renovação da escola e a atualização da ciência pedagógica, com forte engajamento político voltado para posições socialistas. O pensamento de Freinet foi construído por uma profunda reflexão sobre a condição operária. Sua vida e obra inspiram uma educação progressista e libertária.
- ^{xiv} Nessa obra, Paulo Freire procede a uma análise das possibilidades da educação no processo de mudança da sociedade. O lançamento do livro em português se dá no momento em que o autor retorna de 15 anos de exílio, em 1979.
- ^{xv} Cabe aqui a observação de que tanto em “Pedagogia da Esperança”¹⁰¹, quanto em “Pedagogia da Autonomia”¹⁰², Paulo Freire faz claras objeções a seus críticos, como resposta às incompreensões ou às divergências de seu pensamento. Aliás, constata-se no Brasil um preconceito, uma “menos-valia” de seus trabalhos, o que me parece ser herança do período da ditadura, em que se expurgavam os pensadores de esquerda e defensores de práticas educativas democráticas, ao contrário do reconhecimento que suas obras têm recebido em outros países. Reafirmo, assim, a importância de suas idéias para a história do pensamento educacional no cenário nacional e internacional.
- ^{xvi} Privilegiei a coletânea “Labirintos do Trabalho: Interrogações e Olhares sobre o Trabalho Vivo”³⁴, em especial os textos que cruzam o referencial da ergonomia com outros enfoques, inclusive da

psicologia e da psicodinâmica do trabalho, a partir de experiências formativas que se distinguem pela participação e reconhecimento do saber e experiência dos trabalhadores.

- ^{xvii} Registro a importância da edição brasileira do livro “Trabalho e Ergologia: Conversas sobre a Atividade Humana”¹. Quanto ao termo “formador ergólogo” ou “ergoformador”, é preciso lembrar a ressalva de seus autores de que se trata de uma expressão-ilustração, pois não existe o ofício de ergólogo. Não se trata de uma nova pedagogia, mas, essencialmente, de adotar no ofício de formador a perspectiva da ergologia.
- ^{xviii} Uma explicação generalizada sobre o “sindicalismo de oposição” seria a de que predomina historicamente o projeto socialista gerencial elaborado pelos próprios operários; a isso se junta a relevância da luta pela conquista dos direitos políticos, que, necessariamente, atinge toda a sociedade¹²⁶.
- ^{xix} O “Novo Sindicalismo” é, segundo Nogueira¹²⁷, originado de novas associações, geralmente dirigidas por lideranças de esquerda que defendem propostas políticas socializantes. Tende a um sindicalismo de oposição política aos governos e geralmente são sindicatos filiados à CUT, definindo-se como sindicato classista, democrático e buscando enraizar-se nas bases e nos locais de trabalho.
- ^{xx} Optei por ilustrar o tema Formação Sindical pela trajetória da CUT, por considerar o exemplo da CUT peculiar, pois, apesar de ser reconhecida como uma Central do campo de esquerda, nascida em contraposição ao sindicalismo oficial, sobretudo contra as práticas assistencialistas, seguiu um caminho, especificamente no que se refere ao tema Formação Sindical, aparentemente nos últimos anos, de adequação à estrutura capitalista. Além disso, o sindicato (SEPE-RJ) parceiro do Programa de Formação, que tratamos neste estudo, foi filiado a essa Central até 2007.

4. PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM SAÚDE, GÊNERO E TRABALHO NAS ESCOLAS

Neste capítulo, procedo a uma apresentação resumida do Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas⁽ⁱ⁾ realizado no Estado do Rio de Janeiro, com ênfase nos aspectos de seu método educativo. Trata-se de reconstruir essa experiência destacando as bases conceituais de uma formação de trabalhadores que tem o trabalho como princípio educativo e a experiência do trabalho como referência central para sua compreensão e transformação. Ainda, como ilustração, utilizo-me da narrativa de episódios transcorridos durante esses anos de Programa de Formação, relatos de histórias e casos de trabalhadores, tendo como objetivo “dar vida” aos registros dessa experiência.

O Programa de Formação em Saúde Gênero e Trabalho nas Escolas é fruto de um trabalho coletivo envolvendo trabalhadores, sindicalistas e pesquisadores. A partir do enfoque da saúde, buscou-se conhecer o trabalho nas escolas em toda a sua complexidade. Passaram pelo grupo de pesquisadores especialistas, mestrandos e doutorandos em Saúde Pública. Suas atividades resultaram em um variado conjunto de trabalhos acadêmicos desenvolvidos sob diferentes enfoques e teorias, o que permitiu releituras sobre as situações de trabalho e descrições de um elenco de problemas, em sua maioria a partir da abordagem qualitativa de investigação, nas quais a narrativa dos trabalhadores ocupa lugar de destaque. A fecunda aproximação de pesquisadores de diferentes instituições acadêmicas permitiu uma abertura de análise e cruzamentos disciplinares, base da concepção da proposta de pesquisa. O número de estudos e publicações, especialmente dissertações e teses, que seguem essa perspectiva, foi bastante significativo. Dentre elas, citamos: Neves¹³³, Brito^{21,134,135}, Souza⁷, Nunes³⁹, Gomes¹³⁶, Hyppólito¹³⁷, Silva¹³⁸, Costa¹³⁹, Marchiori¹⁴⁰, Bonaldi¹⁴¹, Sousa¹⁴².

Igualmente, fazem parte desse grupo, além dos pesquisadores, os trabalhadores de escolas e sindicalistas. Com eles estão a experiência e o saber advindos do cotidiano de trabalho, como também o conhecimento sobre onde e como intervir na realidade, de forma a se obter saúde, além de conhecerem os caminhos para mudar as relações no interior das escolas. Da aproximação de diferentes atores e protagonistas se materializou, a partir de 2000, o Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas, por meio de um movimento denominado Comunidade Ampliada de Pesquisa (CAP), uma estratégia metodológica, de inspiração oddoneana², posteriormente ampliada pela abordagem ergológica¹¹³.

A formação em rede, envolvendo outras instituições acadêmicas de pesquisas de diferentes pontos do Brasil e diferentes organizações sindicais de trabalhadores da educação, oportunizou combinarmos em nossas análises as particularidades locais das escolas públicas com as determinações de caráter geral ocorridas no mundo do trabalho, em especial a sua precarização.

4.1. Problemas e Questões a Propósito da Relação Saúde-Trabalho

Apresento uma síntese dos problemas e questões sistematizados por estudos a respeito da relação saúde-trabalho em escolas. Em sua maioria, são contribuições de pesquisadores que participaram ativamente como integrantes do Programa de Formação. Selecionei, ainda, trechos de investigações realizadas por trabalhadores participantes do Programa de Formação, como a fala desta professora e sindicalista:

Os principais problemas apontados pelos trabalhadores das escolas do Rio de Janeiro foram os seguintes: direções autoritárias; barulhos excessivos; materiais inadequados (carteiras, quadros, cadeiras, giz etc.); equipamentos precários (faca sem corte, fogão e bebedouros enguiçados, quadro de giz pichado etc.); sobrecarga de trabalho na sala de aula, na cozinha, na direção, na limpeza; estrutura arquitetônica inadequada (ventilação, iluminação); instalações elétrica e hidráulica sem manutenção; falta de espaços adequados às atividades desenvolvidas; falta de espaços coletivos para circulação e estudo; políticas educacionais equivocadas; mau relacionamento entre os segmentos de trabalhadores (autoritarismo e falta de diálogo); doenças do aparelho fonolológico, do cardiológico e da coluna; confinamento nas dependências internas da escola por falta de segurança; materiais pedagógicos insuficientes; violência no entorno, muitas vezes com suspensão das aulas; falta de professores e funcionários; ausência de assistência médica específica e regular para os trabalhadores; quantitativo elevado de alunos nas salas de aula; tempo reduzido de estudos e encontros pedagógicos; desvalorização salarial; precarização econômica da comunidade, com reflexos na vida escolar; materiais de limpeza perigosos; falta de equipamento de proteção individual e coletiva. Todos esses problemas resultam, geralmente, em sentimentos como angústia, insatisfação, baixa auto-estima, responsabilidade pelo fracasso escolar, impotência, desvalorização, cansaço, esgotamento físico e nervoso, falta de esperança, depressão, humilhação e invasão de privacidade diante de sistemas eletrônicos de segurança¹⁴³ (p. 15).

Segundo Silva¹³⁸, todo o processo de pesquisa, a discussão gerada no seio do movimento dos trabalhadores da educação, os dramas pessoais apresentados e refletidos criaram o entendimento da necessidade de uma intervenção direta nas escolas com o intuito de mudar. Todavia, transformar não é um ato simples, um fato qualquer. A trama que se tece para chegar a transformar é um processo que engloba elementos bastante diversificados,

tornando este um drama muito complexo. Durante o processo de pesquisa foi se tornando claro que os trabalhadores conhecem de um modo próprio como o trabalho efetivamente se realiza; é o real do trabalho, quais os seus principais problemas e as melhores saídas.

Além disso, no que tange ao conhecimento dos problemas de saúde decorrentes do trabalho apresentados pela coletividade das escolas, pudemos perceber que quase todos relataram mal-estar psíquico. Estresse, depressão e sistema nervoso foram as denominações de problemas mais citados, ligados à área psíquica¹³⁸ (p. 151).

O estudo de Chaves¹⁴⁴ destaca a aparente harmonia existente no espaço escolar. Para essa autora, de uma forma geral, as relações de trabalho escolar se apresentam com relativa harmonia, aparentemente cordiais e familiares. Todavia, essa ambiência familiar da escola oculta a naturalização das desigualdades sociais e as sutis formas de discriminação, passando despercebida uma divisão social, sexual e racial do trabalho.

Segundo Marchiori¹⁴⁰, existem dimensões na organização do trabalho de escola que muitas vezes ficam invisíveis. Exemplo disso é o que ocorre na divisão técnica de funções, que se configura não apenas na separação de tarefas, como também por uma relação de hierarquias e de poder/saber. A autora cita, além da relação entre professores e especialistas em educação (orientação pedagógica), também as relações estabelecidas com os gestores da administração municipal de educação. As conseqüências do autoritarismo e da falta de abertura para o diálogo afetam diretamente a autonomia dos professores, que acabam operando dentro do que é permitido e controlado. Desencadeiam-se aí os sentimentos de apatia, conformismo e fatalidade que podem gerar adoecimento, à medida que se apresentam como normas inferiores de vida, ou seja, afetam a capacidade de luta, de criação, de ousadias, empobrecendo a atividade de trabalho dos educadores.

Faz-se oportuno considerar as mudanças estruturais, de caráter mais geral, ocorridas na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas durante as últimas décadas e que têm efeitos sobre o local de trabalho. A escola urbana de 30 anos atrás difere da atual. Alguns professores, antigos no magistério, vivenciaram na prática tais mudanças; outros a vivenciaram enquanto discentes e percebem essas diferenças agora, na posição de professores. Assim, no contexto atual, provavelmente experimentam, com mais freqüência do que em décadas atrás, reações mais confrontadoras e muitas vezes agressivas por parte de seus alunos, que ultrapassam a esperada atitude contestadora da adolescência. Em alguns casos, a violência atinge a instituição escolar, seja por sua localização geográfica, particularidades de seu entorno, seja por outros motivos¹⁴².

A acelerada mudança no contexto social acumulou as contradições do sistema de ensino. O professor, como figura humana desse sistema, queixasse de mal-estar, cansaço, desconcerto; estão enfrentando um sério problema referente a uma mudança excessiva no contexto social em um lapso de tempo muito curto. O *status* social do professor modificou-se nos últimos anos. Por volta das décadas de 40 e 50 era atribuído tanto ao mestre, e muito mais ao professor de bacharelado com título universitário, um *status* social e cultural elevado. Eram estimados o saber, a abnegação e a vocação. Na sociedade atual, o *status* social tende a ser estabelecido com base no nível de renda salarial; os antigos valores caíram por terra da valorização social¹³⁶ (p. 38).

Em estudo realizado por Souza⁷, com grupos de merendeiras e serventes de diferentes escolas de Madureira e bairros vizinhos, alguns problemas foram revelados e outros confirmados, como: sobrecarga excessiva de tarefas, que não permite tempo livre nem pausas entre uma e outra atividade; uso abusivo de remédios, calmantes e antidepressivos, o que parece ser uma forma de compensar, de aliviar, a sobrecarga de tensão dos efeitos do trabalho sobre a saúde. Muitos trabalhadores praticam a automedicação, como o uso de tranqüilizantes para dormir, em geral, aconselhados por outro trabalhador.

A intensa rotina de tarefas parece gerar um acúmulo de efeitos sobre a saúde de difícil superação, estendendo-se além da jornada de trabalho para o chamado “tempo livre” ou repouso, o que dificulta a percepção das trabalhadoras em relacionar as queixas de saúde como efeito do trabalho.

A relação com as crianças foi um ponto positivo de consenso entre todos os trabalhadores que participaram do estudo; parece ser um importante elemento de satisfação do trabalho nas escolas. Alguns trabalhadores consideram essa parte do trabalho tão especial que preferem não associá-la ao processo que gera o sofrimento, como a declaração desta trabalhadora: “Eu não gosto de ser merendeira. Gosto de trabalhar com as crianças, mas de ser merendeira, não gosto”⁷ (p. 134).

Além disso, nesse estudo em particular, a autora descreve cisões nos grupos de trabalhadores, uma ausência de coesão entre os vários grupos nas escolas. Relata, inclusive, separações no interior de um mesmo grupo, como a dificuldade de integração no grupo de merendeiras e serventes entre as mais antigas e as mais novas (que foram admitidas por concurso público). Percebe-se a falta de referências de enquadramento coletivo.

Nos estudos sobre “readaptação profissional”⁽ⁱⁱ⁾, os dados coletados junto à Superintendência de Saúde e Qualidade de Vida do Governo do Estado do Rio de Janeiro, referentes a um período de cinco anos (1993-1997), considerando a readaptação como um indicador do quadro saúde-doença, mostraram que, segundo a especialidade clínica, as mais

relevantes para merendeiras e serventes foram: cardiologia, ortopedia e reumatologia. Em relação às professoras, destacaram-se a psiquiatria e a otorrinolaringologia, seguidas da cardiologia¹³⁴.

Em pesquisa realizada com professoras no município de João Pessoa, verificou-se que o sofrimento dessas trabalhadoras estaria ligado aos seguintes fatores: formação deficiente, dificuldade para operar regras de ofício (como a de “controle de turma”), inexistência de espaços de intercâmbio profissional e de planejamento das atividades docentes, relações hierárquicas, falta de pessoal e de material nas escolas, insuficiência de pausas e de momentos de lazer e descanso, tripla jornada de trabalho, contaminação das relações familiares pela invasão das atividades escolares no espaço domiciliar, desqualificação, baixos salários e não-reconhecimento social de seu trabalho^{134,145}.

As investigações e a aproximação com o concreto do trabalho nas escolas vêm fornecendo elementos que exprimem uma rede de problemas nada simples de se resolver. Mudar essa situação exige, sobretudo, o desenvolvimento da própria experiência de mudar o trabalho, além de conhecer as estratégias e o “tom” que esses trabalhadores encontram para continuar fazendo a escola funcionar. Essa ação (na maioria das vezes silenciosa) é fundamental de ser conhecida e pode se tornar matéria da formação de trabalhadores quando passa por um processo de mediação, com o estímulo da narrativa, da reflexão e da ação desses trabalhadores sobre o mundo concreto.

4.2. Antecedentes do Programa de Formação: Relação Fiocruz-Sepe

Tudo começou em 1995, quando o departamento de funcionários do Sepe/RJ procurou uma instituição (Fiocruz) que pudesse estudar as questões da saúde de merendeiras e serventes, nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. Neste processo, o Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas teve origem em paralelo com a organização da Secretaria de Saúde no Sindicato (1999), conseguindo-se dar partida, em 2000, com a realização do primeiro ciclo – um curso – realizado no Serviço Social do Comércio (Sesc) de Nogueira (RJ), por uma semana (regime de internato), que contou com a participação de 14 profissionais da educação¹⁴³ (p. 14).

Ao final do ano de 1994, o CESTE/ENSP foi questionado por membros da diretoria do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) sobre a possibilidade de realização de uma pesquisa sobre as condições de saúde dos funcionários da rede pública de escolas do estado e do município do Rio de Janeiro, iniciando-se o estudo pelo grupo de serventes e merendeiras. Esses diretores pertenciam, na

estrutura organizacional do sindicato, à Secretaria de Funcionários, representando o grupo dos chamados funcionários “de apoio” da educação, que corresponde a merendeiras, serventes, vigias, inspetores, administrativos, animadores culturais e outros. Daí, o caminho pelo qual os trabalhadores da educação optaram foi o da utilização da ciência para conhecerem as condições de saúde do grupo em questão, o que parece ter sido uma estratégia de luta por novas conquistas no trabalho, demonstrando a capacidade de os trabalhadores resistirem de forma organizada aos problemas de um trabalho fortemente precarizado⁷.

Trata-se de uma parceria com uma importante organização de trabalhadores: o SEPE-RJ, segundo sindicato do estado do Rio de Janeiro e um dos maiores do país, em número de base de filiados. Sempre fizeram parte da história de seu movimento as práticas de formação e de capacitação interna, apesar de voltadas prioritariamente a seus dirigentes¹⁴⁶, incluindo a articulação com setores acadêmicos de esquerda.

A ciência solicitada pelos trabalhadores, inicialmente, foi aquela que daria respostas rápidas, *definitivas e inquestionáveis*, em que eles se colocariam distantes do processo. A pesquisa serviria ao atendimento de uma encomenda de dados estatísticos sobre a situação de saúde, servindo de instrumento à necessidade de os trabalhadores comprovarem os prejuízos causados à saúde pelo trabalho junto aos órgãos gestores do estado e município.

De forma geral, a pesquisa científica não é percebida pela sociedade em sua dimensão política, em seu potencial de servir à mobilização e às mudanças. A concepção de conhecimento científico propagada pela ideologia dominante (positivista) em nossa sociedade influencia, inclusive, a forma como as pessoas se comportam diante da doença (geralmente procurando um especialista para prescrever um plano de tratamento). Apesar de essa simplificação, penso de acordo com os princípios dos estudos de caráter participativo que a tendência desta ciência será sempre reduzir a complexidade do real, bem como congelar o dinamismo social numa fotografia estática¹⁴⁵.

Nos primeiros passos dessa cooperação, realizaram-se reuniões em que foram explicitadas as diferenças entre a pesquisa tradicional e os estudos participativos, possibilitando-lhes tomar uma decisão sobre a criação da parceria FIOCRUZ/SEPE. A opção pelo estudo de caráter participativo resultou no compromisso de formação dos trabalhadores, (parceria que ainda permanece). Algumas resistências iniciais foram quebradas durante o processo de pesquisa por meio, principalmente, da valorização da participação dos trabalhadores. O dia-a-dia da pesquisa vai mostrando um processo que não é linear; os conflitos e as dificuldades servem para repensarmos as suas singularidades e as estratégias a serem adotadas para superá-las.

Percebemos que aquele momento inicial de discussões sobre a pesquisa, seu método de investigação e estratégias de ação sobre a realidade se estende até hoje. São necessárias constantes negociações que atravessam todo o processo, principalmente na medida em que esse trabalhador vai se formando e se envolvendo de forma mais efetiva com o propósito do estudo. Diríamos que existe um “contrato” de pesquisa, sendo ajustado a todo momento pelas partes envolvidas, respeitadas as diferenças entre os dois universos envolvidos: um centro de pesquisas (CESTEH) e um sindicato (SEPE/RJ).

Em 1997, o Grupo de Pesquisa Saúde, Relações de Trabalho e Gênero do CESTEHE/ENSP/FIOCRUZ é ampliado e, gradativamente, vai se constituindo em um projeto integrado de pesquisa. Inicia-se um intercâmbio com grupos de pesquisa que tratam da temática Subjetividade e Trabalho, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Posteriormente, também o Sindicato de Trabalhadores do Município de João Pessoa (SINTEM) e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Espírito Santo (SINDIUPES) incorporam-se ao Programa de Formação. A relação torna-se ainda mais complexa e vai sendo construída ao longo do tempo, circunscrita especialmente ao campo epistêmico e ético, ao campo das relações que se estabelecem entre os vários atores envolvidos no processo de conhecimento. Aos poucos, os papéis institucionais e organizacionais vão se delineando e a confiança também vai sendo conquistada; algumas vezes experimentando relações tensas, reflexo da convivência entre as várias tendências do sindicato e das pessoas; por vezes, sentimos quebras nessa relação, mas a base de trabalhadores sempre demanda um retorno dos trabalhos (“forças de convocação”⁽ⁱⁱⁱ⁾): solicitam mais processos de formação; retorno e debate sobre os dados e achados da pesquisa; solicitam a participação dos pesquisadores em palestras, encontros e congressos. No período de 2004 a 2007, não houve reunião nem trabalho em conjunto envolvendo a comunidade de trabalhadores e os pesquisadores.

Não é uma relação fácil de ser vivida, como afirma Schwartz¹⁴⁹, em nome de um tipo de valor universal que é a solidariedade, especialmente com aquele trabalhador que sofre com a precariedade do trabalho. Fizemos todos uma opção política – posto que a formação é um nível de intervenção fundamental – fazer do Programa de Formação um movimento contínuo para que cada vez mais os trabalhadores assumam esta tarefa: mudar o trabalho para se promover saúde, de forma independente e autônoma em seus próprios locais de trabalho, pois “está fora de questão tratarmos as condições de trabalho independente dos trabalhadores”³⁶ (p. 61). Trata-se, de acordo com Schwartz¹¹³, de uma relação que deve ser fundada sob bases

éticas e epistemológicas (terceiro pólo), que se articula a uma determinada *filosofia da humanidade*, uma maneira de ver o outro como seu semelhante. Isso quer dizer que vemos o outro como alguém com quem vamos aprender coisas sobre o que ele faz, o que impõe certa humildade.

4.3. Trajetória do Sepe e a Luta pela Saúde no Trabalho

Até os anos de 1960, a maior parte dos professores e demais funcionários da educação mantinham-se à margem do movimento sindical. Gozavam de relativa segurança material, de emprego estável e de certo prestígio social¹⁵⁰. A partir da década de 1970, ocorreu uma expansão das demandas da população por proteção social. É, nesse processo, que acontece o crescimento numérico do funcionalismo e dos serviços públicos, notadamente da educação e saúde¹⁵¹, o que é acompanhado por declínio social e perda do *status* do funcionalismo, que foi levado a adotar a organização sindical como forma de luta¹⁵².

O SEPE-RJ é um sindicato unificado, ou seja, professores, serventes, merendeiras, vigias, funcionários administrativos, inspetores e demais profissionais participam da mesma organização sindical desde 1987, após aprovação do III Congresso da entidade, o que representa uma grande mudança em relação à configuração anterior, quando havia um sindicato de professores e um outro de funcionários. A unificação vem sendo um importante elemento da recém-conquistada liberdade sindical brasileira e um desafio para os distintos atores que dela participam como construtores. Entretanto, ressalto que é pelo grupo dos funcionários (particularmente pelas serventes e merendeiras) que se inicia o questionamento sobre as condições de trabalho e saúde, recorrendo à ciência como caminho para mudança na realidade.

A parcela hegemônica, tanto do ponto de vista político quanto quantitativo dos profissionais da educação, é a de professores. Inclusive, é bastante comum estes se referirem aos demais profissionais existentes nas escolas genericamente como “não-docentes”. Seu campo de ação política estende-se também ao contexto particular do movimento organizativo do funcionalismo público, no qual tiveram uma participação histórica fundamental. Em Nogueira¹²⁷, encontramos uma análise sobre a importância do movimento de professores, ocorrido a partir de 1978, e de sua decisiva contribuição política para a organização do funcionalismo público no Brasil, atuando como uma espécie de vanguarda, semelhante ao

papel desempenhado pelos metalúrgicos do ABC com relação ao conjunto do movimento operário sindical.

A unificação contraria também a tendência cultural de fragmentação organizativa dos funcionários públicos. Na prática, são muitas dificuldades a serem superadas: há diversidade de problemas, de interesses e até de formas de intervir na realidade. Somam-se a essa situação as subdivisões internas de caráter ideológico, o que explica, em parte, os conflitos existentes entre os vários grupos de trabalhadores da educação, cada qual filiado a uma tendência política distinta.

Nos anos de 1990, a saúde e a educação pública foram enormemente atingidas pelas políticas de ajuste econômico, o que aprofunda a degradação das condições de vida e trabalho dos trabalhadores em educação. As políticas educacionais dessa década resultaram em: sucateamento da escola pública, baixa qualidade do ensino, adoção de modelos autoritários de avaliação, estímulo à competitividade entre os trabalhadores, insuficiência geral de recursos, desvalorização profissional e precarização das relações de trabalho¹⁵². Segundo Vale¹⁵¹, a concepção de magistério, como sacerdócio, vai gradativamente dando lugar ao entendimento de que o professor é um trabalhador que se reconhece como trabalhador assalariado do setor público, tendo o Estado como patrão.

Após o início do processo de pesquisa e de formação, foi aprovada, em Congresso do SEPE de 1997, a criação do Departamento de Saúde vinculado à Secretaria de Funcionários, a partir do qual, segundo os próprios sindicalistas, “foi possível garantir um espaço no planejamento e na ação sindical para discussão da saúde de forma mais aprofundada”¹⁵² (p. 1063).

A partir do VIII Congresso do SEPE, realizado em novembro de 1998, a estrutura sindical modifica-se, sendo aprovada a transformação do Departamento de Saúde em Secretaria de Saúde. O tema da saúde no trabalho ganha espaço na estrutura da política sindical vigente, não sendo mais tratado como um problema restrito ao grupo dos funcionários da educação.

Uma outra resolução, também aprovada pelo VIII Congresso do SEPE, foi a realização da I Conferência de Saúde, em março de 1999, tendo como principais objetivos o debate e a deliberação sobre as políticas públicas de saúde de interesse da categoria. No debate, contemplaram-se aspectos tais como: a situação do Instituto de Assistência dos Servidores do Estado do Rio de Janeiro (IASERJ) e do projeto do Instituto de Assistência dos Servidores do Município (IASSEM); o ponto de vista sindical e acadêmico sobre as relações saúde-trabalho-

educação; as políticas de convênios com planos de saúde praticadas pelos sindicatos e pelo SEPE, em particular.

A polêmica em torno dos convênios médicos^(iv) e das formas de gestão dos planos de saúde mobilizou de forma expressiva os debates. Não foi possível aprofundar as discussões em torno da proposta de pesquisa em andamento e junto com ela a ampliação do universo de estudo, ou seja, a inclusão dos professores nas análises.

Propondo retomar e ampliar o tema da saúde junto à categoria, é realizada, em 2001, a II Conferência de Saúde, para debater as estratégias, a experiência e a ação sindical em andamento de defesa da saúde dos trabalhadores de escolas. No entanto, a participação nessa conferência foi bastante limitada, conforme registra a dirigente do SEPE:

Na segunda conferência, estávamos tratando da discussão do direito à universalização e à melhoria da qualidade do SUS como princípio a ser alcançado, o debate sobre o nosso instituto, o IASERJ, além do Programa de Formação quanto às nocividades dos ambientes de trabalho e como tratar a luta pela saúde em seu sentido mais ampliado. Foi esvaziadíssima; aliás, temos uma avaliação que (setores da diretoria do sindicato) jogaram para trás mesmo, não deram quórum, chegava a doer o coração, pois trouxemos convidados de fora, para além do pessoal da Fiocruz, trouxemos os representantes da CNTE, que fizeram a pesquisa nacional CNTE/UnB [...] Precisávamos debater a questão da previdência, da assistência e da saúde¹⁵² (p. 1064).

O sindicato, em sua organização e dinâmica interna, está dividido em grupos políticos, não só em sua direção central, como também em suas seções regionais. Mostram-se fracionados nas decisões, na forma de encaminhar as decisões políticas. A configuração heterogênea, muitas vezes, tornou as ações do Programa de Formação lentas e burocratizadas. A maioria dos militantes queixa-se de mal-estar, de um sofrimento vivido na tensão do cotidiano do movimento sindical. A própria organização interna sofre com as separações e disputas pela hegemonia entre distintas concepções políticas. Esses campos também assumem novas configurações e composições de seus membros à medida que o cenário político se altera. Por exemplo, o processo de desfiliação do SEPE à CUT (em 2007) provocou novas conformações de tendências ideológicas e novos arranjos nos grupos internos.

Por outro lado, a relação com o sindicato é também formativa: a aproximação com a diversidade de concepções em relação às políticas públicas e a forma de encaminhá-las, articulando-se a base de trabalhadores, ajuda-nos a pensar os processos formativos sob uma ótica dinâmica, com conflitos e discordâncias.

A luta pela saúde, por intermédio dos movimentos de trabalhadores e do movimento sindical no Brasil, não conseguiu até hoje colocar a afirmação da vida e da saúde a partir dos

locais de trabalho como prioridade¹⁵³. O Programa de Formação representa uma tentativa nessa direção. A luta pela saúde é um movimento, antes de tudo, de resistência diferenciada, de renovação política de organização dos trabalhadores, podendo representar, ainda, um meio dinamizador da participação dos “trabalhadores de base”, opondo-se ao cenário de fragilização sindical diante da crise no contexto neoliberal.

4.4. Aspectos Teórico-Metodológicos do Programa de Formação

O Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas integrou organismos de pesquisa (parceria ABRASCO, FIOCRUZ, UERJ, UFPB) e sindicais (SEPE/RJ e SINTEM/PB) entre 2000 e 2003. Visou a colocar em funcionamento um regime de produção de saberes acerca dessa temática e com propósitos determinados – o principal deles o de transformar a realidade do trabalho. Desde o início, o Programa de Formação foi realizado como um processo coletivo. Seu primeiro ciclo envolveu a formação de um grupo de trabalhadores de escolas no Rio de Janeiro e na Paraíba, em uma perspectiva crítico-dialógica. Através de um sistema de co-análise, seu principal dispositivo metodológico foi o que denominamos Comunidade Ampliada de Pesquisa (CAP), criado a partir de influências diversas, especialmente Paulo Freire, Ivar Oddone (comunidade científica ampliada/modelo operário italiano de produção de conhecimento), Yves Schwartz (dispositivo de três pólos/abordagem ergológica).

Segundo Silva¹³⁸, a Comunidade Ampliada de Pesquisa procurou viabilizar:

- A expansão do número de trabalhadores “capacitados”, com informações advindas do pólo da ciência e da experiência (nesse caso, retirando-os de sua individualização), para uma ação mais fecunda na luta pela transformação das condições geradoras de nocividade.
- Relações sinérgicas entre experiência e conhecimento científico, propiciando situações de debates que, em sua tensão, criassem desenvolvimento mútuo e novos conhecimentos.
- Um espaço coletivo de formação, dos trabalhadores de escola em direção a uma *escuta* investigativa, de dúvida e busca de validação, diferente da habitual (detecção e interpretação), acerca da problemática saúde-doença nas escolas, seja dos pesquisadores profissionais em uma capacidade de escuta e diálogo com saberes que lhes são estrangeiros e tradicionalmente percebidos como inferiores.

- Uma prática que pudesse ir além da denúncia, do reconhecimento da nocividade e do dano, da reivindicação do tratamento e mesmo de uma perspectiva *preventivista*; a busca era na perspectiva de promoção da saúde, o que implicaria a iniciativa dos trabalhadores em manter uma vigilância constante das nocividades no local de trabalho.

O Programa de Formação foi concebido sob o enfoque participativo e organizado em ciclos: de formação de “multiplicadores” e de “multiplicadores de base”, cada um deles com duas fases:

- a) Curso
- b) Alternâncias
 - b1) Primeiro momento: exercícios de estudo de campo – visita às escolas.
 - b2) Segundo momento: encontros da CAP para discussão da experiência e dos achados.

Estava deflagrado o movimento de pesquisa-ação, que estaria priorizando, na primeira fase no Rio de Janeiro, as regiões da Zona Oeste, Madureira, área da Maré, Baixada Fluminense, Angra dos Reis, Volta Redonda e Barra Mansa, como meta de formação da Comunidade Ampliada de Pesquisa¹⁵⁴ (p. 44).

Os espaços de diálogo e debate criados pelo Programa de Formação conservaram de forma original elementos de uma pedagogia de inspiração freireana: valorizaram-se a troca e a dialogicidade comprometidas com uma dinâmica transformadora. O processo de produção de conhecimento compartilhado entre trabalhadores e pesquisadores é resultado, com Freire⁹⁵, da incompletude dos homens e mulheres sobre a realidade que exige mudanças, a qual os leva à curiosidade e ao caminho de dar soluções, a partir da experiência, do vivencial no trabalho. Essa é a configuração de uma filosofia sobre a produção de conhecimento que implica uma relação dialógica, própria da experiência humana. Articula dimensões cognitivas, afetivas e imaginativas, no sentido de um movimento contínuo de projetar saídas para se promover vida no trabalho.

Desenvolvo nesta seção a idéia (e os elementos) de uma pedagogia da mudança no trabalho, sobre as bases da experiência do Programa de Formação: aproximamos os trabalhadores, grupo heterogêneo em experiências e em formas de viver e mudar o trabalho para se conquistar saúde; alguns mudaram a forma tradicional de pensar e atuar nos problemas relacionados ao trabalho que afetam a saúde, sobretudo no plano coletivo, onde pleiteavam a monetização dos riscos e da saúde. Hoje, as intervenções com relação à saúde deixam de ser somente isoladas e desorganizadas.

É certo que este processo de formação trouxe uma tarefa inusitada aos trabalhadores da educação: o reconhecimento da centralidade do trabalho como categoria de análise para se compreender a sua saúde, tanto pela apreensão individual, quanto de um amplo esforço de debate coletivo. Neste ponto, lembramos a importância, na perspectiva de uma pedagogia da mudança no trabalho, do papel relevante da experiência no processo de dialogicidade sobre o trabalho. Para Freire^{100,102}, a experiência é um todo. Ao iluminar um dos ângulos e perceber a inter-relação desse ângulo com os demais, tende-se a superar a visão fragmentária da realidade por uma visão total. Do ponto de vista de uma teoria do conhecimento, isso significa que a dinâmica entre a codificação das situações e a decodificação nos incita a uma reconstrução constante de sua antiga “admiração da realidade”.

Para Freire, a formação integral do ser humano exige o fortalecimento de mecanismos de fala e de escuta:

Por isso é que acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda [...]. No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um “sine qua” da comunicação dialógica¹⁰² (p. 130).

A dialogicidade freireana implica um outro princípio fundamental de sua teoria, base desse processo de formação, que é a relação dialética entre teoria e prática. A teoria e a reflexão no coletivo auxiliam a análise para conhecimento e transformação da realidade. Assim, as observações de caráter empírico sobre o trabalho escolar, a partir da experiência e da subjetividade dos trabalhadores, relacionam-se à ciência. Com Freire¹⁵⁵, a leitura do mundo deve vir vinculada dialeticamente à leitura da palavra e dos conceitos. Como no relato deste professor participante do Programa de Formação^(v) do Curso de Volta Redonda:

Quando a gente passa a pesquisar, é que a gente vai vendo os problemas. Quando começa a pesquisa, a gente vai vendo outra realidade, que antes não via. Outro dia na escola, a diretora reclamou que os professores estão ficando muito tempo na secretaria e que não pode. Mas também... Acabaram com a sala dos professores, não temos lugar para ficar durante os intervalos e descansar um pouco.

Para Freire^{8,95,102,156}, homens e mulheres se educam entre si por meio do diálogo, em comunicação e mediados pelo mundo. É central aos processos formativos a idéia de circularidade dos debates: todos têm direito a falar e a ouvir. O pensamento de Freire funda-se também na idéia de democratização absoluta das instâncias educativas. Ademais, criar espaços de discussão coletiva e de diálogo, como parte do processo de investigação, possibilita uma transformação qualitativa da cultura de saúde predominante entre

trabalhadores – em geral, os trabalhadores não fazem associação entre aquilo que fazem e aquilo que sentem e transferem para os especialistas a responsabilidade de responderem, como únicas autoridades, sobre a sua saúde. Transformar essa situação pressupõe partir da experiência e da cultura dos sujeitos envolvidos. A interlocução coletiva com os trabalhadores se tornou um importante canal de investigação da realidade, ampliando a possibilidade de obtenção de informações no próprio processo de discussão.

Durante o Programa de Formação, tínhamos um panorama sobre os problemas de saúde a partir de depoimentos e denúncias de trabalhadores de diferentes escolas. Estimulávamos sempre os saberes advindos da experiência do trabalho: a idéia-chave é a de que a experiência no trabalho, mobilizada pela ciência, potencializa a capacidade individual e coletiva de os trabalhadores intervirem de forma mais orgânica em seus trabalhos, alterando uma situação que consideram nociva à saúde, como evidenciam as observações de trabalhadores da região da Leopoldina e de Madureira durante o Programa de Formação:

É bom ouvir nosso nome: “Oi, “R”, bom-dia!” Tem pessoas que falam: “Bom-dia!” E o outro responde: “Por quê?!” O bom-dia é uma espécie de termômetro em que você pode ver se a pessoa está chateada naquele dia. Você pensa: “Será que eu fiz alguma coisa errada?” A resposta ao bom-dia mostra o nível de estresse da pessoa; algumas já chegam irritadas e, aí, quando trabalham nervosas, o trabalho não rende.

O que adocece não é o trabalho, é o mau humor, são as relações. O nosso serviço não é reconhecido. Às vezes, vem a bronca e isto faz a gente ficar doente. O aborrecimento faz mal. As divisões e os aborrecimentos fazem a gente adoecer mais. Quando o ambiente de trabalho é bom, faz bem pra gente, faz bem pra saúde.

A gente já vai sair daqui com um olhar diferente. Eu já vou sair daqui atenta para observar certas coisas na escola.

Enfatizo que a experiência do trabalho é algo construído que se caracteriza por acertos, erros, surpresas, validações, escolhas e, sobretudo, por intensa variabilidade, que possibilitam o desenvolvimento de uma inteligência que é ativa frente às *infidelidades do meio*¹⁷⁵. O trabalhador constrói a sua experiência por meio da apreensão e modificação do mundo; interpreta de forma peculiar; aprende e constrói com um significado próprio e pessoal, mas também em colaboração com outros trabalhadores.

4.4.1. Construção do material didático

Um dos nossos propósitos nesse processo era vivenciar uma experiência que pudesse ser multiplicada, ser disseminada e ser compartilhada pelos participantes com outros trabalhadores de escolas. Para que isso ocorresse, foram desenvolvidos materiais/ferramentas como parte da estratégia metodológica. Destaca-se a elaboração de três cadernos: Métodos e Procedimentos¹⁵³, Textos¹⁵⁷ e Relatos de Experiência¹⁵⁸. Os cadernos são materiais de leitura com funções pedagógicas distintas. São produtos, mas também se configuram como espaços ativos de construção do conhecimento e da aprendizagem. Permitem aos trabalhadores serem autores que descrevem, analisam e intervêm sobre a sua própria realidade, bem como a ocuparem o lugar de sujeito da relação educativa na multiplicação do conhecimento em dialogicidade com outros trabalhadores.

Com o mesmo objetivo, foi produzido um vídeo, com o título “Trabalhar na Escola? Só Inventando o Prazer”. Com esse material, pretende-se reunir informações, por entre depoimentos de pesquisadores e trabalhadores, usando uma importante estratégia tecnológica para ampliação dos canais de comunicação que problematizam a situação de saúde dos profissionais da educação com a realidade do trabalho concreto. O vídeo compõe, com os cadernos, um conjunto de instrumentos didáticos que tencionam uma mediação pedagógica para o diálogo. São ferramentas de apoio ao processo de formação. Estimulam a crítica e não eliminam a comunicação entre trabalhadores e especialistas. Ao contrário, foram concebidos baseados na visão dialógica de comunicação, que pressupõe não haver meros receptores passivos de informações⁸.

O primeiro instrumento construído durante o Programa de Formação – “Cadernos de Textos: Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas”¹⁵⁷ – exigiu um processo de investigação temática, a partir das observações e resultados de pesquisas realizados pela rede dos grupos de pesquisa envolvidos¹³⁸. Para Paulo Freire⁹⁵ (p. 104), a investigação temática “[...] é o ponto de partida do processo educativo, [...] é o que fazer educativo e se expressa como ação cultural”. Ela proporciona visibilidade aos conflitos, às situações-limite, aos problemas ocorridos no interior das relações sociais, possibilitando que estes venham a se tornar temas geradores do diálogo.

Os *temas geradores* foram definidos em uma perspectiva interdisciplinar, relacionando o conceito às questões da vida cotidiana no trabalho. Esses temas são núcleos transversais sobre a relação saúde-trabalho, ou seja, a partir deles os trabalhadores trocam experiências e novos temas surgem para uma reflexão crítica sobre a totalidade dos problemas.

Sob uma perspectiva freireana, a seleção temática forma o conteúdo do processo educativo e também possibilita uma aprendizagem significativa e contextualizada na realidade

dos sujeitos envolvidos na relação educativa. Durante os cursos, a leitura dos textos pelos trabalhadores (em geral, de forma coletiva, voluntária e em voz alta) servia como uma espécie de guia de discussão. Liam o conteúdo e, concomitantemente, faziam associações com o cotidiano de trabalho. Com isso, obtínhamos validações, novas observações, entrávamos em contato com vários comentários na mesma situação de grupo e interagíamos com o saber do trabalhador sobre o conteúdo de seu processo de trabalho. Refletia-se coletivamente, geravam-se idéias e relatos de experiência que pudessem encaminhar mudanças no dia-a-dia das atividades desses trabalhadores.

Quanto ao “Caderno de Relatos de Experiências: Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas”¹⁵⁸, os trabalhadores foram os únicos autores (os pesquisadores colaboraram apenas em sua organização), neles expressando vários pontos de vista sobre o Programa de Formação, as mudanças ocorridas e as que ainda estão em curso. Nos textos, os trabalhadores realizaram um exercício de sistematização e socialização das investigações que realizaram em campo. Observei que no “Caderno de Relatos de Experiências”¹⁵⁸, o tema “mudanças no trabalho” aparece como zona de experiência e de demonstração de idéias práticas. Como ferramenta pedagógica, este “Caderno”¹⁵⁸ faculta a documentação e a divulgação de estratégias de intervenção e de direcionalidade do Programa de Formação, além da divulgação de um conjunto de iniciativas orientadas para a saúde, do ponto de vista do trabalho.

Compondo um conjunto de três cadernos, que constituem juntos uma unidade instrumental para a formação de trabalhadores de escolas, o terceiro denomina-se “Caderno de Método e Procedimentos: Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas”¹⁵³, apresenta com linguagem simples e de maneira resumida, os principais aspectos teóricos e práticos do método levado a efeito pelo Programa de Formação de modo a ser experimentado por todo e qualquer profissional da educação interessado em se engajar no processo. Está organizado com uma preocupação didática, servindo de guia para que os próprios trabalhadores se apropriem desse instrumento de um jeito autônomo e promovam a multiplicação da formação em mais escolas. Compõe-se de duas partes: a primeira apresenta uma seqüência de oito perguntas com as respectivas respostas a respeito de cada fase e procedimentos específicos a ela relacionados. Os argumentos desenvolvidos pelo texto descrevem o passo a passo do processo e direcionam o leitor a compreender os principais objetivos da formação, quais sejam: produção de conhecimento, tendo como ângulo privilegiado a experiência do trabalho e as ações de mudança e de promoção da saúde, a partir dos locais de trabalho. A segunda parte deste “Caderno” denominada de “anexos”, oferece as

ferramentas necessárias a sua operacionalização. Para isso, apresenta um repertório de recursos e materiais necessários a consecução do Programa, incluindo: Grades de cursos realizados, impressos de divulgação (folderes), modelo de ficha de inscrição, cartas de apresentação. Problematiza a relação entre saúde e trabalho nas escolas públicas com ênfase na idéia de formação voltada para criar intervenção em rede. O caderno de método e procedimentos pode ser traduzido como um manual dirigido aos trabalhadores de escola para socialização da idéia de que é possível trabalhar com prazer e saúde, afirmando a potência da vida e da luta no trabalho.

Um dos pressupostos fundamentais do Programa de Formação é a possibilidade de realização do processo de socialização do conhecimento entre trabalhadores e pesquisadores, assim como preconizado no MOI². Socializar a experiência do trabalho – a forma como é vivida pelos trabalhadores e as suas conseqüências para a saúde – propicia que o conhecimento se construa por meio do confronto entre a experiência/subjetividade dos trabalhadores e os saberes das disciplinas científicas, tendo por base de diálogo as informações levantadas na realidade do trabalho.

Socializar é um processo que vai além de compartilhar dados e informações: significa contrair novas relações para produção de uma nova cultura de conhecimento e comporta vários níveis de transformação. O processo de socialização e de difusão se dá tanto em relação à repetição dos dados organizados pela pesquisa alcançando o maior número possível de trabalhadores – não se restringindo a alguns grupos –, quanto em relação à possibilidade de os trabalhadores mudarem as atividades que venham causando prejuízos à sua saúde, o que exige uma atitude de criação e de decisão².

A fala da trabalhadora, a seguir, aponta para a importância dos materiais didáticos como instrumento de socialização e de difusão dos dados organizados pelo Programa de Formação, por meio dos “Cadernos...”, multiplicando as informações junto a trabalhadores de escolas que não puderam realizar a formação.

Tinha uma colega na minha escola que respondeu a um questionário de uma pesquisa sobre saúde do Sepe [refere-se à pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), em parceria com a Universidade de Brasília (UnB)] e respondeu nesse questionário que nada na escola adoecia. Depois que ouviu as coisas que repassei, do que eu tinha ouvido aqui e mais o que ela leu desse material que eu emprestei pra ela [refere-se a “Cadernos de Textos...” usado no Programa de Formação], começou a ver que muita coisa que sentia era por decorrência do trabalho na escola; aí, mudou de opinião. (Curso da Baixada Fluminense)

A socialização das informações, por meio da produção de materiais didáticos específicos para trabalhadores, propicia maior capacidade de divulgação dos dados da

pesquisa, uma circulação clara e direta no que diz respeito aos problemas gerados à saúde em decorrência do processo de trabalho. Afinal, os problemas referentes à educação de trabalhadores no campo da ST são também problemas de comunicação, como afirma uma merendeira:

Parece que a escola é feita pra isso: pra ninguém se comunicar. Eu vim aqui, [no curso] pra participar e voltar e falar com as colegas. A diretora não passa nada pra ninguém. Ela não ficou muito satisfeita de eu estar vindo aqui. (Curso de Volta Redonda)

Em resumo, o Programa de Formação promoveu espaços e materiais de uma práxis educativa sustentada por princípios da investigação participativa, entendida como uma prática por meio da qual se desenvolvem ações pedagógicas de construção coletiva do conhecimento – método que permite *conhecer e transformar*. Uma experiência de educação de adultos demarcada no contexto mais amplo da educação popular.

Consideramos que toda investigação participativa propicia ações pedagógicas de construção coletiva do conhecimento, ainda que nem toda ação de educação popular seja necessariamente uma investigação científica. Nas propostas de investigação participativa subjaz uma hipótese: que a apropriação coletiva do saber, a metodologia do pensar científico e a produção coletiva de conhecimento são formas possíveis de efetivar o direito que tem os diversos grupos e movimentos sociais sobre o conhecimento¹⁵⁹ (p. 185).

4.4.2. Os cursos: produção compartilhada de conhecimento

É importante refletirmos sobre os caminhos adotados para o processo formativo, tendo como principal objeto de conhecimento a promoção da experiência no trabalho – referência fundamental na educação de adultos sobre a relação saúde-trabalho.

Temos que ser os semeadores. Esse curso é o início. Estou discutindo isso e pretendo mexer na minha escola. Eu me dei conta de que meus colegas estão adoecendo. A primeira estratégia está aqui: provocar encontros; o início está aqui e a estratégia está aqui: provocar a discussão dentro da escola. (Curso de Volta Redonda)

Com duração de três a cinco dias, objetivamos criar, nos cursos do Programa de Formação, as condições para uma fértil confrontação entre o conhecimento científico e a experiência gerada nas situações de trabalho, além de dar início à construção da Comunidade Ampliada de Pesquisa (CAP). Desenvolvemos um curso cuja sistemática não eliminasse a ênfase contida na própria palavra – seu caráter de movimento, fluxos –, onde o debate e a crítica fossem favorecidos¹³⁴. A sistemática adotada é a seguinte:

(i) Realizadas as apresentações da proposta geral e dos participantes, segue-se a exposição dos temas geradores por um pesquisador e um multiplicador^(vi).

(ii) Após a exposição de um tema, realizam-se leituras sobre o tema gerador no caderno de textos.

(iii) Discussão em subgrupos com composição variada de trabalhadores, mesclando trabalhadores de escolas, funções e regiões diversas.

Freire¹⁰¹, ao analisar a relação educador-educando no processo de conhecimento, destaca positivamente experiências nas quais as breves exposições de especialistas são imediatamente seguidas de debates em grupo para analisar a exposição. Dessa forma, na breve exposição introdutória, os expositores desafiam os estudantes que, perguntando-se e perguntando ao professor, participam do aprofundamento e desdobramento da exposição inicial.

Há uma ruptura com a relação pedagógica clássica, com o modelo transmissional de conhecimento. Com Vasconcelos e Lacomblez¹⁰⁷, trata-se de processos de interação de saberes: uma co-aprendizagem para uma nova representação sobre o trabalho, que é o próprio objeto da análise em situação de formação.

A proposta de formação sobre o trabalho real e sua relação com a saúde apresenta algumas especificidades, algumas reflexões importantes de serem sistematizadas, que foram vivenciadas e confirmadas por meio dos cursos no Programa de Formação:

- Desenvolver a experiência no trabalho, permitindo (ao máximo) que o trabalhador se expresse oralmente e escute outros trabalhadores no espaço de grupo, formalizando a sua atividade. Em outras palavras: ampliar a capacidade de diálogo e de troca, tendo sempre como base o concreto da atividade e da experiência.
- Menor interferência possível por parte do especialista ou das lideranças sindicais nos grupos (relações horizontais sem paternalismos).
- Proporcionar encontros sobre o trabalho que permitam a valorização de todos os trabalhadores, por meio de uma dinâmica que trabalhe a auto-estima e o reconhecimento mútuo da importância de cada um dentro do coletivo.
- Contínuo reforço às análises críticas e materiais apresentados pelos trabalhadores, com destaque para as intervenções e mudanças.

4.4.3. Temas geradores

Nos cursos, tanto as apresentações dos especialistas, quanto os textos de leitura, que precedem aos debates em grupo, têm como referência e são organizados por temas geradores.

São eles:

- Comunidades Ampliadas de Pesquisa
- Saúde, cadê você? Cadê você?
- As relações de gênero e o mundo do trabalho
- Trabalho na escola
- Sobre as formas de gestão no campo da educação e os efeitos sobre a saúde dos trabalhadores
- Quando o trabalho na escola representa um risco para a saúde
- Questionando a readaptação profissional

Para refletir, brevemente, sobre esse tipo de estratégia de formação – que adota os temas geradores como base do diálogo –, elegi o tema “saúde” como objeto de ilustração para descrever a dinâmica dos debates, a partir da idéia de núcleos temáticos e, ainda, analisar alguns fundamentos pedagógicos de formação de trabalhadores a respeito da relação saúde-trabalho. O que quero destacar é que, durante o percurso do Programa de Formação, observei aspectos dos pesquisadores e trabalhadores que são requisitos específicos, importantes desse tipo de processo. Não constitui tarefa trivial reproduzir o cenário de formação que vivenciei: muito heterogêneo em termos de contribuições pessoais e de histórias. Ademais, a escolha do tema “saúde” serve de ancoragem para apresentar, nesta seção, alguns pontos de vista, a partir de diversas narrativas colhidas durante o Programa de Formação, entendendo-as como repercussão da interação entre o conceito (científico) de saúde com o contexto concreto de suas práticas.

Os temas geradores são apresentados e trabalhados durante a primeira fase da formação (cursos) em dois momentos, de forma mais explícita e direta do ponto de vista do método: primeiramente, pela apresentação de um especialista, seguida da exposição de um trabalhador que realizara o curso e que o complementa do seu jeito. Por exemplo, no caso do tema “saúde”, a trabalhadora e multiplicadora (participante da primeira turma), também sindicalista, que participara em vários cursos como expositora desse tema, costumava usar uma técnica que, segundo ela, servia de mobilização e sensibilização dos participantes para o tema em questão: primeiramente, ela distribuía pelo chão da sala figuras retiradas de revista (imagens de alimentos, pessoas sorrindo, propagandas, animais, lugares agradáveis); em seguida, solicitava aos participantes que escolhessem a figura mais representativa de sua idéia

de saúde. A seguir, cada participante apresentava a figura escolhida e compartilhava com o grupo o que pensava sobre o tema. Essa multiplicadora utilizava um recurso diferente dos outros sindicalistas: em seu tempo de apresentação (aproximadamente 20 minutos), eram os trabalhadores que falavam; assim, naquele momento, dedicado à exposição do trabalhador (multiplicador), a palavra era devolvida aos trabalhadores participantes iniciantes (multiplicadores de base). Havia um *aquecimento* no sentido de, o tempo todo, estarmos investindo para compreendermos o saber e a representação dos trabalhadores sobre a saúde.

No geral, pretende-se expandir a capacidade de essas pessoas analisarem a saúde (sua e do seu grupo) no que se refere às relações com seu trabalho e de compreenderem que as soluções para a saúde não se reduzem aos aspectos de tratamento do corpo, do biológico ou à atenção médica tradicional, que, na maioria das vezes, despreza o saber e a iniciativa daqueles que já se encontram em processo de adoecimento. Pretende-se, ainda, a crítica à forma pela qual os órgãos da saúde e outros gestores oficiais tratam os trabalhadores (por exemplo, por meio da readaptação profissional, sem ouvir o trabalhador nem conhecer o trabalho real) e a valorização do pensar e do fazer cotidiano do trabalho.

Nos primeiros anos do Programa de Formação (2000-2003), os multiplicadores (os 14 primeiros participantes) mostravam-se mais envolvidos. Hoje, a participação desses multiplicadores se restringe a um pequeno grupo que tem função de direção no sindicato.

O outro momento – que se segue ao da exposição do especialista e do trabalhador –, em que o tema gerador é também diretamente abordado, dá-se por meio da leitura do texto (aquele que se encontra no caderno de texto). Os textos que apresentam os temas geradores estão organizados por perguntas e não por subtítulos. Essa estratégia é parte da tradição de educação popular. Como afirmam Freire e Faundez¹⁶⁰, em “Por uma Pedagogia da Pergunta”, a intenção é desafiar o aluno a responder, a expressar a sua opinião, de uma forma viva e pessoal em público. O motivo principal da exigência de leitura dos temas geradores, como parte da formação, é o interesse em provocar a discussão das idéias. Isso leva a um esforço de distanciamento do cotidiano e de reflexão sobre o texto.

No livro “A Importância do Ato de Ler”, Paulo Freire¹⁶¹ enfatiza o movimento dinâmico existente na relação entre a palavra e o mundo e afirma que o texto escrito pode incitar uma forma de operar o conhecimento de maneira ativa e disciplinadora; o ato de ler pode estimular o conhecimento do mundo através da própria leitura do texto e, adicionalmente, incentivar o uso da palavra. O que geralmente ocorre na prática tradicional de educação é um desequilíbrio nítido a favor dos pólos predominantemente receptivos (ouvir e ler), em prejuízo do falar e do escrever. Os processos de educação crítica devem favorecer a

educação para a fala, para a formação do orador. A leitura crítica do texto e do mundo opõe-se ao culto dogmático do livro (e de seus autores) e prepara as pessoas para intervir e para se posicionar¹⁶² (p. 114): “É preciso ler o mundo, mas, sobretudo, escrever ou reescrever o mundo, quer dizer, transformá-lo”.

São estas as perguntas do texto sobre o tema “saúde”:

- Saúde, cadê você? Cadê você?
- Como virar esse jogo? Por que chegamos a esse ponto?
- Mas, para se falar de saúde, não se tem que ser mesmo médico?
- Então, afinal, o que é mesmo um ser vivo com saúde?
- Mas por que antes de falar de saúde e vida, sempre falamos de doença?
- Espere... Pelo que foi dito, a gente já nasceu doente?
- Explique mais. Então, não tem jeito, vamos mesmo ficar doentes?
- Se a saúde completa é apenas um ideal, o que existe mesmo de bom?
- Então, nessa luta, as defesas são muito importantes?
- Como é esse namoro da saúde com as defesas e a normalidade?
- Então o trabalho tem a ver com saúde e doença?

Seguem-se a estas outras questões, formuladas especialmente para estimular o debate nos subgrupos:

- Será que estamos nos acostumando com a nocividade do ambiente de trabalho na escola?
- Será que estamos nos orientando por um ideal de saúde ou apenas nos adaptando a uma realidade que deveria estar sendo rejeitada?
- Em sua escola ou nas escolas que você conhece, como as pessoas estão se defendendo da nocividade?
- Uma professora disse que, para se trabalhar nessa escola que está aí, “só inventando o prazer”. O que acha do pensamento dessa colega?
- Conhece alguma escola em que os trabalhadores têm tentado descobrir algum jeito de mudar alguma coisa, para melhorar a saúde?

O tema “saúde” é, no caso do Programa de Formação, uma espécie de *tema guarda-chuva*: é uma temática central nucleadora que estimula o aparecimento de uma rede de significados sobre a própria idéia de saúde mais gerais, mais freqüentes e sentidos pela maioria e ainda abre a possibilidade do aparecimento de uma trama de outros temas importantes e complementares no que se refere aos aspectos particulares da saúde do grupo de

trabalhadores em questão. Essa estratégia metodológica (debater a realidade de trabalho a partir de temas previamente definidos por uma investigação no cotidiano) permite um contínuo trabalho de campo no qual se procura atualizar o conhecimento da vida no trabalho através das várias vozes; pretende-se dar visibilidade aos sujeitos (em confrontação) em um mesmo espaço, mas oriundos de escolas diferentes, analisando a rede de relações que atravessam o cotidiano. Privilegiam-se as percepções e as falas que as trabalhadoras têm de sua própria situação.

Oito horas de trabalho e eu não percebi que a minha colega estava doente; só comecei a perceber quando ela abriu uma bolsinha cheia de remédios. (Curso da capital do Rio de Janeiro)

Me senti mal no trabalho por causa da pressão e mesmo assim fiz tudo: fiz almoço, preparei o lanche, servi e lavei tudo. A direção me viu passando mal e não fez nada. O médico, quando eu cheguei na clínica, ficou apavorado; a minha pressão estava 19 por 11, fiquei internada. (Curso de Volta Redonda)

O que é realmente ideal do ponto de vista da saúde é a gente botar o dedo na ferida; ou vai continuar na ilusão? (Curso de Volta Redonda)

É importante que a gente fale das dificuldades; a gente sabe que os problemas são de todos, do coletivo e não individuais. A maioria não se enxerga como doente. (Curso de Volta Redonda)

Verificamos que, ao tratar de um tema, logo outros aparecem; ao puxar um fio, descobre-se uma malha complexa, uma rede de questões que estão interligadas à saúde. A divisão por temas é um expediente didático: o que acontece, na realidade, é que os temas geradores estão o tempo todo entrelaçados: quando debatemos saúde, logo os trabalhadores realizam associações com riscos do trabalho nas escolas; ou, então, com a situação dos readaptados; ou, ainda, com o tipo de gestão implantado na escola (todos são temas geradores que fazem parte da formação). Entretanto, além dos temas geradores, surgem outros que são continuamente mencionados pelos trabalhadores, porque incidem diretamente sobre a atividade de trabalho ou estão a ela intensamente relacionados, como nos dois exemplos a seguir: violência e terceirização.

4.4.3.1. *Violência no trabalho nas escolas e a saúde*

É freqüente a associação entre saúde e o tema da violência nas escolas, um problema que vem atingindo grandes proporções. Não considero aqui somente as formas de violência “externa”, aquelas que chegam às escolas devido à violência estrutural^(vii). Certamente, a

violência existente no entorno, na comunidade (por exemplo, a “guerra” travada entre traficantes de drogas), atinge a escola e é motivo de queixa por parte dos trabalhadores:

Eles estão dentro da escola; os traficantes estão dentro da escola. Eu mesma, várias vezes, quando vou para as escolas, tenho que me identificar para eles: “Quem é você?” Eu tenho que me apresentar: “Eu sou D, trabalho no Sepe, na regional”. Tem escolas em que eles não querem a diretora, mas não querem só a diretora: atiraram no carro da diretora-adjunta. A diretora teve que sair, nunca mais voltou na escola. Contam a merenda para liberar merenda para a comunidade. O pessoal da comunidade entra e sai com a comida, sem você poder fazer nada; você vai fazer o quê? Agora, você vê: com que condições as pessoas estão trabalhando nas escolas?
[Trabalhadora/multiplicadora]

Esse assunto é, inclusive, objeto de notoriedade na mídia: é comum lermos e ouvirmos notícias de tiroteios que atingiram escolas, em alguns casos com vítimas. Em visita a algumas escolas localizadas nas chamadas “áreas de risco”, os trabalhadores também nos mostraram marcas de tiros nas paredes e janelas das salas de aula e em outras áreas.

Não obstante esse tipo de violência, ouvimos relatos de trabalhadores que se referem a outra ordem de violência sofrida nas escolas, aquela que toma corpo na organização do trabalho^(viii) e que também provoca sofrimento e desgaste. São comuns situações em que profissionais da educação sofrem agressão por parte de alunos e/ou de seus pais ou responsáveis, como relata uma militante sindical:

O número de professores na psiquiatria é muito grande, devido às condições de trabalho e a condição da violência. O pessoal está sofrendo muita violência da comunidade; assim dos pais baterem nos professores na saída da escola; a gente tem acompanhado isso, a agressão dos pais, a agressão da comunidade. Então, tá assim muito difícil e não podem sair das escolas, porque não têm permissão da própria secretaria. A gente é chamada, acompanha e vai para a secretaria e pede; e lá, na secretaria, eles falam que todos os lugares estão assim. Então, o pessoal está sendo obrigado a trabalhar ali, junto com o tráfico, trabalhar com toda aquela violência. [Trabalhadora/multiplicadora]

São também referidas situações de perseguição e intimidação por parte da direção, bem como desentendimentos entre colegas, interpretados como posturas agressivas e comportamentos hostis que geram sentimentos de insatisfação e desestímulo no trabalho. Marcou-me, em especial, no curso da região de Itatiaia, a descrição, por parte de uma merendeira, da atitude da diretora de sua escola: ela jogava no lixo o que sobrava do almoço, de cujo preparo a merendeira participava. A merendeira expressou uma combinação de sentimentos, como dor e revolta, enquanto relatava, chorando, a determinação recebida pela escola, por parte do órgão gestor, de não permitir outro destino para a merenda escolar que não fosse o lixo, caso houvesse “sobras”. Lamentou o fato de grande quantidade de comida ser desperdiçada, ao invés de doada ou distribuída à comunidade. Seguem outros relatos em que os trabalhadores expressam o que consideram violência no trabalho em escolas:

Quando você encontra um aluno agressivo, por mais que você não queira, você se estressa, porque tem que tomar uma atitude e aí é sempre contaminado por aquela agressividade. (Curso da Baixada Fluminense)

O apelido da diretora é “sargento”. Às vezes, vem a bronca e isto faz a gente ficar doente. O aborrecimento faz mal à saúde. (Curso da Baixada Fluminense)

De dois meses pra cá, eu venho me aborrecendo com duas colegas; elas são irmãs, vieram de outras escolas, ficam trocando bilhetinhos na minha frente, fazem intriga e desconfiam de mim. (Curso da Região da Leopoldina, Maré e Madureira)

Observei, durante a realização dos cursos, uma outra forma de violência, que se expressava na tristeza, na frustração e na perda da esperança no que se refere à utopia da tarefa de educar:

Eu não consigo me sentir bem na escola como antes. Eu já entro pensando: “É provisório, é provisório; daqui a pouco eu vou fazer outra coisa e parar de trabalhar em escola”. (Curso da capital do Rio de Janeiro).

Eu vou me aposentar com muita tristeza; todos os meus ideais foram por água abaixo. (Curso da Região da Leopoldina, Maré e Madureira)

Segundo Vitória Camps¹⁶⁴, é fundamental, para a auto-satisfação do trabalhador, ele acreditar no que faz; acreditar que algo que ocupa um papel tão central em sua vida, como é o trabalho, signifique mais que uma condenação. Esse sentido existe e sua visibilidade pode tornar-se uma ancoragem para um novo sujeito. Por isso, reitero a importância que assumem os processos formativos sobre a relação saúde-trabalho de caráter participativo que se articulam às organizações de trabalhadores. Trata-se de um trabalho lento e gradual, tendo o trabalho como princípio e a saúde como valor; proporciona crescimento de parte a parte, em busca de saídas e de soluções a partir do que se vive e do que se troca, do que se aprende e do que se motiva¹⁶⁵. Ademais, penso que a redefinição do conceito de saúde passa por um esforço de recuperação da utopia de ser educador em escola pública, a partir de um movimento que busca a construção de novas relações e de novas condições materiais de trabalho nas escolas públicas.

4.4.3.2. Terceirização

A terceirização atinge em maiores proporções o segmento dos funcionários nas escolas, principalmente serventes. Embora se constate que a diferença de vínculo divida e isole os trabalhadores terceirizados daqueles que possuem vínculos estáveis – sendo esta uma de suas faces mais perversas –, os trabalhadores, em geral, percebem essa situação com críticas:

Tem mais terceirizado do que funcionário no estado. Na cozinha são cinco terceirizados; são ao todo 14 terceirizados na escola. (Curso de Volta Redonda)

Os terceirizados resolveram fazer amigo oculto entre eles. Realmente eles são discriminados. Algumas pessoas jogam na cara deles: “Eu já tenho 18 anos de casa!”. (Curso da Baixada Fluminense)

Eles [os terceirizados] têm medo principalmente da hierarquia. (Curso da Baixada Fluminense)

O terceirizado é muito mais cobrado na escola do que o funcionário, justamente porque não tem o vínculo. (Curso da Região da Leopoldina, Maré e Madureira)

O terceirizado, o tempo que passar na escola vai sofrer um desgaste brutal. Os vínculos não são afetivos e por isso entra mais exploração e sobrecarga. Como muitos dizem: “Eles estão aqui para fazer isso mesmo”. (Curso da Região da Leopoldina, Maré e Madureira)

Têm três meses que os funcionários terceirizados não recebem salário nem cesta básica. (Curso da Região da Leopoldina, Maré e Madureira)

Tem cinco contratados na escola. Existe uma rixa entre os efetivos e os contratados. (Curso da Baixada Fluminense)

Na terceirização, tudo se converte em precariedade. O trabalhador precarizado se encontra em uma fronteira incerta entre ocupação e não-ocupação, sem direitos e garantias sociais. É um processo que precariza a totalidade do viver: por meio do medo e do mal-estar do trabalho¹⁶⁶. A terceirização é considerada uma alternativa pelos gestores públicos para reduzir a deficiência de funcionários nas escolas; ela é uma característica da desregulamentação do trabalho e das novas concepções de organização capitalista do Estado.

É importante observar que esses dois temas que surgem com frequência durante os cursos (violência e terceirização), mas que não são centrais, apesar de serem valorizados, apresentam uma peculiaridade que demonstra a necessidade de olharmos para os problemas relacionados à localização geográfica dos problemas da saúde do trabalho nas escolas sempre com cuidado. Tanto o tema da violência quanto o da terceirização apresentam características especiais, a partir dos depoimentos que levantei: os trabalhadores de escolas da capital referem-se mais à violência do entorno, enquanto as escolas do interior, aparentemente, sofrem mais com as relações autoritárias; já a terceirização é um tema que não aparece em todos os cursos, dependendo do município que adote essa política em sua administração. Além disso, como sofrem muito mais os efeitos da hierarquia, os trabalhadores terceirizados não têm direito de participar de cursos, pois estes são percebidos como um privilégio e um direito dos trabalhadores estáveis. Logo, o tema da terceirização é pouco compreendido do ponto de vista dos próprios trabalhadores que vivem essa situação. Talvez, em particular, o tema da terceirização em escolas públicas deva ganhar mais atenção em algum estudo específico, já que sobre a violência há grupos institucionais que a abordam.

4.4.4. Alternâncias

Após o término dos cursos, os trabalhadores voltam às escolas (podendo ser tanto aquela onde trabalha, quanto outra de sua escolha), para realizar exercícios práticos de estudo de campo. Este é mais um passo na formação sobre questões de saúde-trabalho, para que possam continuamente atuar na investigação, intervenção e vigilância dos ambientes de trabalho, na perspectiva da ampliação e consolidação da idéia de uma rede de trabalhadores que se concretiza na expressão “Comunidade Ampliada de Pesquisa” (CAP).

4.4.4.1. *Primeiro momento: exercícios de estudo de campo – visita às escolas*

Os estudos de campo, realizados em geral por duplas de trabalhadores que se organizam durante o último dia de curso, levam a descobertas e provocam mudanças nos trabalhadores e em seu meio escolar. Tais mudanças, muitas vezes, não significavam uma transformação concreta da fonte de nocividade; porém, o mais importante das pequenas mudanças parciais é compreender que, no ambiente de trabalho, existem nocividades e que a alteração desse quadro exige ação direta e imediata, para se evitar o possível adoecimento ou interromper o processo¹⁵³.

Na memória dos participantes desse Programa de Formação, há imagens que certamente os acompanharão pela vida afora. Para mim, o caso de uma funcionária-moradora^(ix) de escola participante do Programa de Formação foi particularmente marcante. Sentada durante boa parte do curso (região da Leopoldina) no canto da sala de aula, aparentemente distante em alguns momentos, com pouca disposição para a interação com outros colegas ou para a participação nos subgrupos, essa trabalhadora parecia estar pouco mobilizada para a matéria tratada. Entretanto, durante o segundo dia do curso, apresentou alteração de pressão, queixando-se de dor de cabeça e de tonturas, expressando mal-estar súbito, o que me obrigou a retirá-la do curso e conduzi-la a uma emergência de hospital [enquanto isso, o curso continuou com os demais pesquisadores e trabalhadores]. Durante o trajeto para o hospital, conversamos sobre o seu estado. Ela me informou que era hipertensa e que desenvolvera esse quadro principalmente depois de se tornar funcionária-moradora da escola; eram muitas as suas responsabilidades e ela não tinha direito a descanso ou mesmo férias. Relatou que durante os dias de curso havia se confirmado uma suspeita: a de que seu trabalho lhe fazia mal; ela se sentia deprimida por se acreditar impotente com relação a tudo que fora falado, diante dos problemas expostos. Após a trabalhadora ter sido medicada, eu a levei para sua casa, acreditando que não voltaria a vê-la, apesar de ter chamado sua atenção para os relatos daqueles que conseguiram algumas mudanças em suas escolas. No encontro seguinte – da CAP –, ela compareceu. Para surpresa de todos, não levou relatório para apresentar, preferindo prestar um depoimento sobre as mudanças que efetuara em sua vida. Todos perceberam a sua transformação: aparentemente, havia aumentado a sua auto-estima, pois mudara o corte dos cabelos e a vestimenta. Ela contou que sua primeira atitude na escola foi definir claramente com a diretora as suas funções. Passou a impor limites, a dizer “NÃO!”, restringindo, assim, a sobrecarga de trabalho. No plano doméstico, dividiu as tarefas de casa com o marido e com o filho, que não a ajudavam nos afazeres domésticos, incluindo lavar os

pratos do jantar. Havia tomado uma outra decisão: estava se organizando para se afastar do cargo de moradora da escola.

Segundo Antunes¹⁶⁷, o conhecimento se consolida quando ocorre a transformação, quando as pessoas mudam a maneira e a qualidade de pensar. Aprende-se quando os saberes reestruturam a nossa expressão e a nossa capacidade de pensar e agir. Entendo, por isso, que a máxima *compreender para transformar* significa que estamos continuamente reestruturando nossa compreensão sobre as coisas, as pessoas e, naturalmente, o mundo, sendo essenciais nesse processo o estímulo e o desafio a uma leitura pessoal de mundo: percebê-lo, descobri-lo, além de experimentar novas situações.

4.4.4.2. *Os focos de estudo e as investigações nos locais de trabalho*

Os focos consistem em uma delimitação do problema a ser estudado no campo pelos participantes do Programa de Formação. É o exercício sobre o concreto, sobre os problemas reais nos locais de trabalho.

Os diálogos e trocas com os trabalhadores durante os cursos e encontros da Comunidade Ampliada de Pesquisa (CAP) possibilitaram a identificação e a validação dos *focos de estudo*, que são estratégias didáticas que permitem a demarcação tanto de problemas, quanto de possíveis saídas para a saúde, tendo como centro de observação o local de trabalho: o espaço; as relações intersubjetivas; a intensificação do trabalho; a ausência de um sistema adequado ao acompanhamento e à atenção à saúde desses profissionais. Escolhi o foco “espaço” para uma breve exposição. Não usei qualquer critério de maior ou menor valor com relação a outros focos – elegi-o como uma amostra para desenvolver, com fins ilustrativos, esse elemento do método chamado *focos de estudo*^(x).

Foco espaço

Durante os anos de minha participação e formação no Programa de Formação, conheci espaço de escolas de todo tipo: salas de aula com mais de 60 alunos; professores ministrando aulas no pátio; salas de aula improvisadas, com carteiras enfileiradas ao ar livre; contêineres alugados; cômodos em estrutura de ferro pré-moldadas, instalados no pátio, para servirem de sala de aula. Inclusive, visitei um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), que funcionava no 27º andar de um prédio (CIEP de Ipanema). Em caso de falta de energia ou de manutenção no elevador, a opção era utilizar as escadas.

Soube de escolas que pararam de funcionar, devido à violência do entorno, por total falta de segurança para trabalhadores e alunos. Em contrapartida, conheci uma escola que ganhou um prêmio de reconhecimento, por parte de um organismo internacional, pelo trabalho desenvolvido. Sou de opinião de que todas as escolas deveriam ser premiadas, pois, apesar da degradação das condições de trabalho nas escolas, os trabalhadores ainda resistem, como na expressão de um professor: “Os que ainda permanecem trabalhando na escola são heróis da resistência”.

Durante as exposições dos trabalhadores sobre esse foco, percebia-se, por vezes, a naturalização, por parte deles, em conviver com a deterioração do espaço das escolas. Com relação a esse aspecto, é importante relatarmos, a título de ilustração, um outro episódio. Trata-se de uma escola onde um cômodo, que servia de depósito para materiais, fora adaptado para funcionar como sala de aula. Embora as gerações de trabalhadores que passavam por aquela escola não tivessem essa informação, não estranhavam a situação da referida sala, adequando-se, com sofrimento, àquela condição de precariedade, pois esta já fazia parte da paisagem natural do trabalho daquela escola – *sempre tinha sido daquele jeito*. Apesar disso, os professores observavam que quem era colocado para dar aula ali recebia a incumbência como castigo, uma punição por parte da administração da escola (seja porque era novato na escola, seja devido às suas faltas ou por qualquer outro motivo). A questão era que nenhum professor queria dar aula naquela sala. As queixas eram constantes, tanto por parte dos professores, quanto dos alunos que ocupavam aquele cômodo, pois a sensação de confinamento e o calor eram insuportáveis, principalmente durante os meses de verão intenso. Além disso, a iluminação era péssima – não havia janelas e o cômodo era menor que as outras salas, para atender a 40 crianças.

O estudo do foco “espaço” motivou a dupla que participou do Programa de Formação a consultar a planta original da escola. Surpresos, constataram que se tratava de um cômodo projetado para depósito de materiais da escola. O problema da falta de salas para atender à crescente demanda por vagas forçou, em algum momento, que uma determinada direção da escola transformasse, talvez provisoriamente, o tal depósito em sala, sendo que os anos passaram e o arranjo permaneceu. Com o Programa de Formação, as trabalhadoras, juntamente com a direção daquela escola e por meio de consulta aos professores, devolveram ao cômodo sua função: depósito de material e não de gente.

Em cada escola encontramos uma realidade e várias histórias. Cada escola representa um universo de questões singulares e com acontecimentos particulares que variam dos mais simples aos mais complexos: espaços malprojetados; adaptações na arquitetura que

prejudicam a saúde; relações hierárquicas excessivas ou democráticas; gestões centralizadoras ou participativas; violência na comunidade e na própria escola.

Ouvimos muitas queixas de trabalhadores com relação aos espaços das escolas. Entretanto, as que se referiam ao espaço dos CIEPs eram sempre as mesmas: acidentes provocados pelas grades do chão da cozinha; acidentes nas rampas por falta de piso antiderrapante; meias-paredes das salas de aula; localização da biblioteca (distante da escola).

Certa vez, em um curso, um participante comentou que não conhecia professor que trabalhasse em CIEP que não apresentasse problema de voz (disfonia), devido às meias-paredes, um problema que nunca se resolvia. Um professor presente ao grupo informou que no CIEP Nação Rubro-Negra o problema fora resolvido. A escola, por meio de um processo junto à Secretaria de Obras, obteve permissão para completar as paredes.

Em outra ocasião, uma bibliotecária, que é professora readaptada por problema de voz, queixou-se de que se sentia muito isolada do grupo, porque a sala de leitura do CIEP onde trabalhava se localizava fora do prédio da escola, distante de todos. Ela relatou que, por diversas vezes, acenou para alguém que estivesse passando por ali, pedindo socorro, por causa de alunos que estavam se agredindo fisicamente dentro da sala de leitura. Entretanto, ela não era atendida, pois as pessoas entendiam seus acenos como um cumprimento e lhe acenavam de volta, como que respondendo por educação, e seguiam seu caminho.

Na Alternância, em Volta Redonda, um trabalhador-multiplicador comentou a respeito dos CIEPs:

A pesquisa ainda não gerou mudança na escola porque cada um procura um meio de amenizar os seus problemas, porque as soluções demoram muito. A proposta é colocar piso antiderrapante nas rampas do CIEP, mas isso exige verba, e verba demora. A solução alternativa e mais rápida é usar um calçado que não deixe escorregar.

O estudo do espaço possibilitou a percepção das condições materiais das escolas e as formas de sofrimento e de resistência desses trabalhadores para enfrentamento do quadro geral de precarização. Para Paulo Freire, há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. A devastação e a falta de manutenção e cuidado em muitas escolas da rede pública revelam, por parte do poder público, absoluta desconsideração à coisa pública:

Como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes diante da ausência de zelo por parte dos gestores? É incrível que não imaginemos a significação do discurso formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso pronunciado pela limpeza do chão, pela arrumação das salas e na higiene dos sanitários¹⁰² (p. 50).

4.4.4.3. Segundo momento: encontros da CAP para discussão da experiência e dos achados

Os momentos de debate com os participantes dos cursos são denominados “encontros da CAP”. Os trabalhadores que realizaram o curso e passaram pelo estudo de campo, juntamente com os pesquisadores, integram a CAP: eles participam das reuniões apresentando e discutindo as descobertas registradas nos locais de trabalho por meio dos focos de estudo. A hipótese de base desse tipo de experimentação é que todo conhecimento sobre o trabalho demanda sua validação constante pela experiência (do trabalho), no exercício de confrontação sistemática; é quando o conceito pode aprender com o que emerge da situação concreta do trabalho real¹³⁴.

Esse é o momento em que os trabalhadores ensaiam algo pessoal referente ao processo de aprendizagem vivenciado durante os cursos. É a fase em que observamos como cada realidade de trabalho, por local pesquisado, se mostra em diversos níveis de possibilidade de mudança. Mas é também quando percebemos a forma de engajamento e a contribuição singular de cada multiplicador ou dupla formada.

Nas reuniões da Comunidade Ampliada de Pesquisa (CAP), era analisado, coletivamente, todo o material dos estudos trazidos pelos participantes, colocando em diálogo crítico o conhecimento científico e a experiência prática. O processo de análise fornecia subsídios aos trabalhadores para possíveis mudanças em seus próprios locais de trabalho, bem como poderia ser utilizado para compor pontos de pauta de negociação coletiva¹³⁴.

Penso que o investimento na formação de trabalhadores por meio de uma metodologia de formação democrática, principalmente no desenvolvimento de processos em que se garanta a distribuição da palavra e onde todos expressem seu ponto de vista, contribui para redução do sentimento de baixa auto-estima por parte de alguns funcionários e da assimetria de posições ocupadas por professores e funcionários dentro das escolas. Muito embora ainda se perceba certa inibição por parte desses trabalhadores, em geral, ao apresentarem seus resultados de estudos de campo, fazem-no de forma talentosa, sob o ponto de vista da atividade de trabalho que realizam.

Recordo-me de que, no último curso do Programa de Formação, uma servente encenou movimentos de seu trabalho que lembravam passos de uma dança, para driblar as barreiras da arquitetura da escola e tarefas pesadas e desconfortáveis, como passar entre vãos de paredes estreitos (brechas de 39 centímetros) para limpeza de lugares e recantos com sujeira de pombos e com lixo jogado pelos alunos. Embora seja uma tarefa difícil, Divina consegue

realizá-la, pois, dentre as serventes da escola, ela é a menor. Ela relatou, ainda, que, durante a execução desse tipo de trabalho, às vezes sente-se mal. Além disso, lava corredores de 75 metros e limpa ventiladores de teto. Por meio de gestos e mímicas demonstrou o sofrimento do corpo para executar as tarefas, mobilizando a atenção de todo o grupo que a assistia: levantou-se da cadeira onde estava sentada e, estimulada por outras trabalhadoras da mesma escola, ora esticava ao máximo os braços; ora se agachava em posição quase fetal; ora se equilibrava nas pontas dos pés, com a habilidade ensaiada pelos vários anos de trabalho. Trata-se da inteligência do corpo sendo ativada para que o trabalho seja sempre bem feito. Aí existe uma compensação simbólica pessoal ou restrita ao seu grupo de trabalho, mesmo sem o reconhecimento da hierarquia. Para nós, da CAP, em uma sessão de Alternância, assistimos à dramatização de uma atividade de trabalho espontânea que possibilitou uma confrontação, rica e formativa, com a atividade de trabalho.

Entendo que o trabalhador desenvolve múltiplas formas de dizer e de comunicar a sua atividade de trabalho, pois já o faz no dia-a-dia – uma delas é com o corpo. Divina e suas colegas o fizeram de forma genial nesse dia de encontro da CAP. São três serventes que apresentaram os resultados do estudo de campo que realizaram na mesma escola em que trabalham, usando seqüência de fotos (projeter “Datashow”), relatório e dramatização. Várias foram as formas que os trabalhadores encontraram, durante os anos de Programa de Formação, para dizer o que fazem, o que pensam, o que vêem e o que sentem nas escolas. Os encontros sobre o trabalho possibilitam que os trabalhadores formalizem a experiência e descubram que sabem (muitas vezes não sabem que sabem), tanto por meio da escuta a seus próprios relatos, quanto da escuta a outros trabalhadores, compartilhando e trocando.

4.4.5. Aspectos formativos específicos do método

Neste subitem desenvolvo algumas qualidades – práticas – peculiares do método do Programa de Formação. Chamo a atenção, em especial, para sete aspectos do nosso itinerário educativo que contribuem para o processo de produção de saberes. Ocupei-me de conceitos e formulações fecundas que eram repetidamente mencionados e validados nos espaços de debates da pesquisa.

4.4.5.1. *Comunidade Ampliada de Pesquisa (CAP): conceito e processo*

A idéia de Comunidade Ampliada de Pesquisa (CAP) é fortemente influenciada pelo conceito de Comunidade Científica Ampliada^(xi), criado por Oddone e colaboradores na década de 1970, encontra-se registrado no livro “Ambiente de Trabalho: a Luta dos Trabalhadores pela Saúde”². O seu corpo conceitual e metodológico expressa uma valorização da prática, da ação, do trabalho concreto. Constituiu-se em importante experiência de caráter interdisciplinar em relação ao ambiente de trabalho e à saúde, com a participação dos trabalhadores como protagonistas do processo de conhecimento e ações de intervenção.

Segundo Brito²¹, a partir de uma avaliação sobre os limites do conceito de Comunidade Científica Ampliada, Schwartz cria o dispositivo de três pólos que dinamiza a relação entre o conhecimento científico e a experiência do trabalho. Um dos problemas do conceito de Comunidade Científica Ampliada estaria na própria expressão, ao transmitir a idéia de que o conhecimento das atividades pertenceria ao domínio do científico. Entretanto, há o reconhecimento da importância científica, cultural, social e política dessa proposta metodológica. No Programa de Formação, adotou-se uma outra composição do termo com o uso da expressão “Comunidade Ampliada de Pesquisa”. Apesar da mudança, esse enunciado ainda causa desconforto entre alguns pesquisadores, o que está sendo objeto de debate. Contudo, há a compreensão de que o dispositivo de três pólos atualiza e aprofunda o conceito de Comunidade Ampliada de Pesquisa.

Certamente, o método da educação popular também enriquece e complementa essa tradição, sobretudo com a exigência de superação da situação educador-educando, possibilitando, assim, a relação dialógica entre sujeitos em torno do mesmo objeto de conhecimento. Ambos aprendem juntos, também exercitando a criatividade para inventar soluções^{155,169}. Para Schwartz¹⁴⁸, a formação que o dispositivo de três pólos propicia tem como exigência o reconhecimento do saber do outro, na medida em que ele é também permanentemente portador de diferenças recriadoras em sua atividade. Ambas inferem, conseqüentemente, que a ciência e os saberes disciplinares estejam disponíveis para aprenderem com diversos outros saberes.

Distingue-se nessa relação – entre o primeiro pólo (competências disciplinares) e o segundo pólo (saberes investidos na atividade) – um terceiro pólo: o das exigências éticas e epistemológicas. Congruentemente com a base filosófica humanista do materialismo histórico, nesse pólo enfatiza-se o papel central da singularidade dos indivíduos como sujeitos de valores e com histórias particulares. Para Schwartz¹⁴⁸, é esse o pólo mais importante,

porquanto é preciso no que se refere à relação que se estabelece com o outro e rigoroso no reconhecimento das pessoas que são iguais, mas sempre diferentes entre si.

Acrescente-se, ainda, que, durante os anos de participação no Programa de Formação que adota esse tipo de abordagem, observamos a influência que um especialista pode exercer sobre a forma de as pessoas perceberem os problemas. A fala de pesquisadores, de profissionais representantes de instituições acadêmicas, pode exercer um tipo de intervenção na realidade que é diferente da fala e da intervenção de um sindicalista. Em geral, a saúde é vista como assunto de especialistas. A cultura do trabalho em nossa sociedade favorece associarmos assuntos de sindicatos como os circunscritos aos problemas salariais. Assim, a pesquisa em saúde do trabalhador surge também como uma possibilidade de mudanças na cultura de trabalho local por meio de uma nova prática sindical.

A Comunidade Ampliada de Pesquisa representa a modificação das condições históricas de apropriação do conhecimento sobre a relação saúde-trabalho. O trabalhador é sujeito ativo do processo de conhecimento. Significa, portanto, alterar a estrutura de poder existente sobre os trabalhadores, que contribui para a fragilidade do trabalho frente ao capital. Além disso, a idéia de participação de trabalhadores no processo de produção de conhecimento sobre o trabalho possibilita a “reapropriação dos modelos científicos dominantes de que a classe operária foi privada”² (p. 99).

No MOI, os encontros formativos entre pesquisadores e trabalhadores possibilitaram uma ciência que evolui na ação, validando novos conhecimentos por meio de explicitação e reflexão constantes, dos efeitos da pesquisa e de suas intervenções sobre a realidade. Trata-se da construção ativa de modos diversos de se promover mudanças no trabalho e ainda da aproximação entre produção de conhecimento científico e esfera pública do trabalho.

Para Cornu¹⁷⁰, a relação entre pesquisadores e grupos operários, na formação das Comunidades Ampliadas de Pesquisa, é um processo de co-construção dos saberes. Esse autor enfatiza, de forma concisa, a idéia crucial de que o saber é disperso entre grupos sociais diferentes.

Nessa abordagem, o conceito de formação de trabalhadores é visto de forma ampliada – ele não se restringe aos cursos presenciais e recursos tradicionais de ensino-aprendizagem. Os processos gerados no cotidiano de trabalho e as estratégias adotadas pelos trabalhadores para resolverem problemas são estimulados e valorizados. As esferas de diálogo e de interação desenvolvidas nos locais de trabalho, para negociar e promover mudanças, contribuem para uma nova visão coletiva sobre o trabalho na escola. Os locais de trabalho são os espaços privilegiados de experimentação e reflexão sobre o concreto, seus obstáculos,

conflitos e possibilidades. As experiências de formação, de produção de conhecimento e as formas de intervenção são construídas de modo autônomo, criando-se as bases de novas relações. A luta pela saúde é também uma luta pela democratização das relações de poder.

Segundo relato de um participante da primeira turma, durante um encontro da CAP, “é comum os trabalhadores de escolas deixarem o poder, a hierarquia escolar interferir no estado de saúde do coletivo”. Considerava que refletir e intervir sobre a gestão nas escolas não era tarefa simples. Citava, por exemplo, que, nas escolas em que se conseguira implantar um tipo de gestão democrática, com espaço para participação de todos os segmentos de trabalhadores e alunos e, ainda, da comunidade local, o desgaste era maior, exigindo dedicação de todos e um tempo maior de permanência na escola – compromisso que, para alguns, era percebido como uma carga a mais de trabalho. Além disso, segundo o comentário de uma participante nessa reunião, a escola com fóruns democráticos “era mais visada pela Coordenação Regional da Secretaria de Educação” (CRE).

Na prática, essa experiência de Comunidade Ampliada de Pesquisa vem se constituindo em uma rede de investigação em que as diferentes visões de mundo estão atuando, o que pode resultar em conflitos – compreensível na perspectiva de que as pesquisas e as várias análises possíveis não geram consenso o tempo todo. A interdisciplinaridade (ou pluridisciplinaridade, como na perspectiva ergológica) é um dos desafios dessa forma de conhecer, em um processo que demanda, de forma efetiva, a estruturação orgânica e coletiva do saber.

O desafio da multiplicidade, expressão da riqueza da manifestação do mundo, não nos exige da exigência da unidade. Impõe-se à ciência a necessidade de se efetivar como um processo interdisciplinar, exatamente ao contrário das tendências predominantes no positivismo¹⁷¹ (p. 54).

Consideramos que construir uma Comunidade Ampliada de Pesquisa é colocar em movimento um processo cooperativo de produção de conhecimento entre sujeitos sociais distintos. Trata-se de consolidá-la como uma “nova prática social em saúde”, para impulsionar as lutas e os projetos políticos mais amplos dos trabalhadores. Nesse sentido, cabe assinalar que a noção de Comunidade Ampliada de Pesquisa permite aprofundarmos a referência do trabalho como princípio formativo dos movimentos dos trabalhadores de luta pela saúde.

Há uma ligação estreita entre o trabalho e a saúde. Precisamos experimentar novas ferramentas conceituais e metodológicas para analisar essa mediação e integrá-las por meio do encontro entre as pessoas, recuperando seus diversos saberes e experiências com a

finalidade de formar trabalhadores para atuar na esfera da saúde no trabalho. O mundo do trabalho encontra-se compartimentalizado e apartado (supostamente) de outras esferas da sociedade. Trazer a saúde como problema relacionado ao trabalho, com a mediação da ciência, é possibilitar a superação dessa divisão e a integração das estruturas. Conforme afirmam Capistrano e Pimenta¹⁷², o trabalhador conhece melhor que ninguém suas condições de trabalho, possuindo um conhecimento empírico das conseqüências para a sua saúde.

Os processos formativos das CAPs contribuem para o fortalecimento dos sujeitos individuais e coletivos no que se refere ao direito de defesa da saúde por meio de uma dimensão pedagógica de apreensão do trabalho. O trabalhador não é visto como vítima nem como culpado, mas como sujeito com papel ativo e fundamental na solução de problemas. Por outro lado, percebo que os especialistas ainda são solicitados como a voz principal sobre as situações de trabalho. Por mais que exercitemos as instâncias democráticas no processo de formação, os segmentos das escolas envolvidos no processo (funcionários, professores, sindicalistas e até direção) ainda creditam à ciência a opinião suprema. Um exemplo que observo e que se repetiu durante esses anos de Programa de Formação é o de multiplicadores, principalmente merendeiras e serventes, que nos solicitam visita, alegando que tanto a direção quanto os professores não dão ouvidos ao que dizem e que o nosso comparecimento às escolas confere autoridade ao trabalho.

O trabalho, como matéria de conhecimento, não pode ser visto como de competência exclusiva das instituições científicas. Ao contrário, nossa base teórica e nossas convicções advindas da experiência mostram que as questões atinentes aos processos de educação de trabalhadores devem investir na autonomia das ações e independência dos especialistas. É certo, porém, que a tradição autoritária da educação pública nos obriga a criar estratégias para estarmos o mais próximo possível dos trabalhadores e de seus locais de trabalho.

Outra face dessa mesma questão diz respeito à continuidade de os cursos de formação (ou outras formas de multiplicação) ser executada pela liderança dos próprios trabalhadores. No último curso realizado – com escolas da capital do Rio de Janeiro –, uma multiplicadora que participou da primeira turma (em 2000) queixou-se de que precisava de textos e publicações para se atualizar, após ouvir a apresentação dos especialistas. Refletindo sobre a demanda dessa trabalhadora, aliado ao fato de nenhum curso ter sido realizado até hoje sob a iniciativa dos trabalhadores – em que pesem outros motivos, como não priorizar a luta pela saúde na militância sindical –, penso que há de fato uma assimetria entre o pólo dos conceitos e o pólo da experiência que se revela em uma postura sempre de dependência, na qual a

formação dada pelos especialistas é considerada a mais adequada (o que não deixa de ser uma forma de reconhecimento).

De acordo com essa representação, paira o mito de que os especialistas – os “doutores” – são as únicas autoridades a responderem sobre os problemas de saúde. A despeito do fato de pesquisadores terem, como exigência particular de sua atividade de trabalho, de produzir conhecimento continuamente, um dos pressupostos do Programa de Formação é que outros saberes (especialmente aqueles do trabalho) são necessários exatamente para atualização e complementação do conhecimento – que não está imediatamente dado. Para isso, é necessária a continuidade do processo de formação, sobretudo para aqueles multiplicadores que queiram investir na formação de novos multiplicadores.

Com Brandão e Streck¹⁷¹, entendo que a palavra-chave – por mais desgastada que possa estar – ainda é “diálogo”, e não somente o conhecimento por si mesmo: um diálogo entre idéias e experiências para transformarmos aos poucos a realidade de trabalho nas escolas, especialmente nos próprios locais de trabalho.

Outro relato registrado em uma reunião da CAP se refere a um professor-multiplicador que, ao investigar a sua escola, como estudo de campo (durante a Alternância), mudou o olhar sobre o trabalho que ali realizava, adotando um distanciamento crítico sobre determinado problema. Juntamente com outros trabalhadores, criou uma alternativa para determinada situação.

Segundo seu relato, antes da realização da pesquisa, ninguém estranhava que as refeições fossem servidas às crianças nas salas de aulas, embora tal procedimento dificultasse o trabalho de todos. Na hora do almoço, as merendeiras traziam da cozinha, sobre um carrinho, que empurravam pelo corredor, os pratos contendo as refeições e as serviam aos alunos, que permaneciam sentados em suas carteiras. Depois que os alunos terminavam de almoçar, as merendeiras retornavam e recolham os pratos de volta para a cozinha. Assim, as merendeiras, além de executarem a própria rotina (preparar as refeições, lavar a louça etc.), ainda auxiliavam as serventes na limpeza das carteiras e do chão, diariamente, o que se configurava sobrecarga de trabalho. Em dia que se servia sopa, a situação se agravava, pois a sujeira era maior. Entretanto, esse procedimento se manteve inalterado por vários anos.

Depois da pesquisa, segundo esse professor, os trabalhadores analisaram o espaço da escola e reativaram um lugar para funcionamento do refeitório, bem próximo à cozinha. Essa mudança possibilitou que as crianças circulassem por outros lugares no horário da merenda, que deveria ser momento de pausa para alunos e professores – em vez de permanecerem

confinados em sala de aula. Segundo relato do professor, a rotina da escola apresentou melhoras: “Nós estávamos cegos para certas situações que aconteciam dentro da escola; a questão física, do espaço da escola, é o que vinha gerando os problemas de saúde” [Reunião de Alternância do primeiro curso de multiplicadores].

Ainda durante a realização do Programa de Formação, foi constituído um coletivo diferenciado sob diversos aspectos: são grupos e pessoas diferentes em níveis de interação, de expectativa e de compreensão quanto ao significado de saúde. É necessário também apoiar, dar suporte àqueles que realizaram o curso, mas que têm dificuldades em conseguir a adesão da direção e dos professores de sua escola para realizar a multiplicação e as intervenções, como no comentário destes trabalhadores no curso das regiões da Leopoldina, Maré e Madureira:

É uma comunidade ampliada, mas fica restrita.

Vai ser muito difícil, principalmente junto à coordenação de escolas. Seria bom que vocês fizessem uma conscientização junto às direções.

Seria bom que saísse um documento daqui esclarecendo sobre esse trabalho.

É importante registrar que há participantes que não nos dão notícias (talvez uma fragilidade do método que deva ser repensada), de modo a mantermos acompanhamento das ações e desdobramentos do Programa de Formação. Por outro lado, um fato interessante é que, quando retomamos, em 2008, o Programa de Formação (com a realização de dois cursos: um para profissionais do interior do estado; outro para profissionais da capital), alguns inscritos já haviam realizado o curso em outro momento. Sentiram, segundo eles, necessidade de retomar a formação, repetindo os cursos, para darem continuidade ao trabalho nas escolas.

Essa constatação reafirma que o Programa de Formação exige um movimento permanente de formação, talvez não só por meio da realização de cursos, mas, por exemplo, com a promoção de encontros sistemáticos das CAPs, sob a iniciativa do sindicato, para desenvolvimento da experiência do dispositivo “compreender para transformar”. Independentemente de nossa vontade, perdemos contato com trabalhadores que, provavelmente, estão experimentando novas situações que modificam o trabalho nas escolas.

Cabe comentar uma iniciativa original, levada a efeito em uma escola em Duque de Caxias (Baixada Fluminense), da qual tomamos conhecimento por intermédio de um sindicalista: os trabalhadores resolveram melhorar o ambiente da escola, pintando os cômodos com cores definidas pelo coletivo. Havia a percepção de que algumas cores contribuíam para aumentar a agitação das crianças, enquanto outras concorriam para um ambiente mais

harmônico e tranquilo: “Os professores acham que as novas cores influenciaram o comportamento dos alunos. Antes era azul; depois que pintaram de verde-musgo, os alunos ficaram mais agitados. Então, decidiram pintar de novo a escola”.

Penso que as CAPs representam importante estratégia para sustentar e manter vivo o ideal de “compreender para transformar”, mas precisam de continuidade para existirem como movimento. É necessário que haja encontros entre trabalhadores que participaram dos cursos e estão interessados em compartilhar as mudanças realizadas nos locais de trabalho, para que estas se multipliquem e deixem de ser idéias para se formalizarem em experiências.

Em 2003, as CAPs formadas no Rio de Janeiro e em João Pessoa se reuniram no que ficou conhecido como “Encontrão das CAPs”. O encontro propiciou mais visibilidade às ações empreendidas pelo Programa de Formação nas escolas na busca pela promoção da saúde, bem como deu materialidade aos resultados coletivos das reflexões e iniciativas dos trabalhadores, com o relato de cada experiência.

4.4.5.2. *O pressuposto compreender para transformar*

A luta pela saúde por meio da construção de um projeto formativo articulado com os interesses dos trabalhadores é bem representada pela expressão “compreender para transformar”. Na perspectiva do Programa de Formação, não são etapas de método (compreender *e* transformar): realizam-se de forma simultânea, pois o processo de compreender o mundo é inseparável de sua transformação¹⁷³. É certo, porém, que o potencial para se alcançar as mudanças nos ambientes de trabalho depende também de condições políticas, assim como não há uma relação simples e direta entre formação e mudanças, apesar de serem vigorosamente complementares no que se refere ao interesse pela vida e a saúde no trabalho.

É importante repetirmos que a nossa concepção de formação relaciona-se a um enfoque crítico. A formação de trabalhadores é sempre dinâmica e somente os formamos por mediação. Estamos nos referindo a sujeitos que já exercem atividades profissionais, o que supõe, obviamente: conhecimentos, valores, habilidades, certas representações sobre o próprio trabalho e a imagem de seu papel na organização do trabalho. Destaca-se, nesse sentido, mais uma vez, a centralidade do trabalho na vida individual e coletiva das pessoas e, conseqüentemente, a análise do trabalho como objeto fundamental da formação em saúde do trabalhador.

A rigor, a teoria é referência básica e original no processo da ação transformadora, pois a prática interventiva é também teórica: ela se produz e se transforma em íntima relação com a análise da realidade histórica concreta. Nossa intenção é chamar a atenção para elementos do processo de produção de conhecimento – análise e intervenção – que se realizam também na síntese dialética “do abstrato ao concreto”¹⁷⁴. Nessa concepção, intervir realiza-se com a transformação concreta das condições do real, “pois todas as intervenções, em última análise, visam a modificar o curso de determinadas visões, ações ou problemas”¹² (p. 53). O sentido de intervir apoiado na racionalidade crítica supõe a possibilidade de se atuar sobre as determinações, tanto em nível estrutural, quanto em nível particular. Assim, intervir dialeticamente possibilita uma correspondência entre os níveis macro- e micro- da realidade¹⁴⁹.

O diálogo coletivo sobre a experiência de mudança, sobre a densidade de saberes acumulados no cotidiano de trabalho de como fazer melhor, durante o Programa de Formação, possibilitou que o fazer e o saber fossem reconhecidos como momentos simultâneos e permanentes do ato de trabalhar e vinculados a um sujeito concreto da ação: há um reconhecimento dos trabalhadores como autores das mudanças. Há uma dimensão formativa que, silenciosamente, acontece na rotina de trabalho, nos espaços de trabalho. Precisamos de um olhar e de um sentido alargado para que, de fato, a formação aconteça no compartilhar da vivência, na pluralidade dos espaços e na singularidade dos sujeitos. É a ênfase no trabalho real como princípio educativo. Trata-se, então, de uma pedagogia centrada no trabalhador, que, como sujeito, atua sobre o mundo e sobre aquilo que está à sua volta.

Ao entendermos as mudanças como algo que acontece cotidianamente e de forma ininterrupta na atividade de trabalho (tornando-a matéria essencial no processo de conhecimento e de formação de trabalhadores sobre o trabalho), alteramos em profundidade o esquema convencional entre aquele que pensa e aquele que faz; rompemos com aqueles padrões onde a técnica é mais importante que a experiência. Ampliamos a compreensão de significados: a idéia de saúde, por exemplo, com Canguilhem¹⁷⁵, deixou de ser compreendida como algo estático e passa a ser reconhecida na dinamicidade da própria vida. Produziram-se conhecimentos novos e validaram-se outros. Muitas idéias de modificação do trabalho foram colocadas em prática e, de certa forma, popularizadas. Houve difusão das aspirações e intervenções naquilo a que os trabalhadores se referiam constantemente como problemas concretos e obstáculos passíveis de serem solucionados de forma mais ágil. Podemos afirmar a existência de um consenso em torno de algumas propostas (esse consenso talvez exista, porque não atinge a hierarquia e o poder estabelecido).

Como exemplo disso, podemos considerar a propagação da necessidade de um carrinho para transportar painéis pesados e para deslocar mantimentos nos espaços da cozinha. O carrinho se tornou uma reivindicação do coletivo dos trabalhadores e, recentemente (agosto de 2008), foi anunciada pelo SEPE, em Encontro Municipal de Funcionários das Escolas Públicas, a compra de dois carrinhos por escola, por parte de uma determinada seção da Secretaria de Educação [3ª CRE]. Isso demonstra que o debate que vem se realizando, durante esses anos de Programa de Formação [não só nos cursos, como também em palestras e conferências realizadas por pesquisadores e multiplicadores em congressos e encontros organizados pelo sindicato], propicia a multiplicação e o estímulo às mudanças. Cito algumas das principais (as mais comuns) sucedidas nos espaços físicos de algumas escolas:

- Substituição do quadro-de-giz por quadro branco e caneta pilot
- Instalação de bebedouro nos corredores das salas de aula
- Eliminação das meias-paredes nos CIEPs
- Colocação de antiderrapante nas rampas dos CIEPs
- Reativação de salas de professores
- Adaptação de tanques, pias e bancadas nas cozinhas
- Aquisição de carrinho, de modelo-padrão, para transporte de painéis

Durante a realização dos cursos do Programa de Formação, alguns funcionários expressaram que se recebessem “um simples bom-dia” ou mesmo se fossem identificados, dentro da escola, pelo próprio nome, já melhoraria a situação. Já para outros, a saúde dos trabalhadores das escolas está diretamente relacionada à mudança das condições concretas de trabalho, como na reclamação de professores de que “é impossível continuar trabalhando, não tendo uma simples folha de papel para os trabalhos e provas”. Contudo, apesar de atribuírem ao trabalho nas escolas sempre os termos *esforço* e *sacrifício*, igualmente se referem a um sentimento de satisfação pessoal, de uma recompensa simbólica em trabalhar em escolas: *é bom trabalhar em escola*.

4.4.5.3. Desnaturalização

A *desnaturalização* é o processo de “estranhamento”, de crítica àquilo que se tornou parte da rotina de trabalho, mas que não se conseguia enxergar antes de torná-la objeto de conhecimento e de debate público. Ela é decorrente do diálogo, da aprendizagem, do processo

formativo. Em outras palavras: consegue-se desnaturalizar aquilo que se “re-admira” – de uma forma indagadora e distanciada –, algo que se tornou hábito e que, portanto, estava naturalizado e banalizado. Embora tenha relatado diversos exemplos de desnaturalização por parte dos trabalhadores participantes do Programa de Formação, acrescento uma situação aparentemente bastante comum, corriqueira e, por isso mesmo, importante de ser registrada. Trata-se das constantes faltas dos profissionais da educação às escolas – raramente se estabelece sua relação com as condições de trabalho.

Há um fato incontestável, relacionado ao referido cenário, que observei nesses anos de pesquisa: os educadores demonstraram insatisfação em relação ao seu trabalho na escola, mas também expressam prazer e satisfação. Eles desenvolvem estratégias e sistemas defensivos para, de algum modo, preservarem-se e continuarem trabalhando. Uma das estratégias adotadas por eles é faltar ao trabalho, como evidencia a expressão “faltar para não faltar”, proferida por uma trabalhadora (observada por estudo realizado na cidade de João Pessoa¹³³), embora também seja citada nos relatos de professores da capital do Rio de Janeiro:

Todo dia alguém falta na minha escola.

A gente tem necessidade de ir embora. Tem horas que a gente quer ficar longe da escola.

A ausência é uma estratégia para não adoecer de vez; faltar, ficar livre pelo menos um dia daquele conflito.

A defesa do trabalho é entrar no trabalho querendo que dê a hora para ir embora: fico doída que dê a hora para eu ir embora. (Relatos do curso da capital do Rio de Janeiro)

Para Costa¹³⁹, as estratégias utilizadas por esses trabalhadores, em defesa da saúde, ao se situarem no plano individual, não trazem respostas efetivas à problemática relacionada à nocividade no ambiente de trabalho. Na realidade, os “jeitinhos” encontrados no cotidiano de trabalho para evitar o adoecimento apenas reforçam os problemas existentes, na medida em que não eliminam suas fontes geradoras. Para Silva¹³⁸, as estratégias defensivas, mesmo com seus equívocos, não devem ser vistas como exclusivamente negativas, mas como formas *possíveis*, a partir das quais é possível construir outras potenciais formas de promover saúde. Eu penso que a desnaturalização contribui para que as estratégias defensivas se tornem visíveis e para que as formas (positivas) de resistências e lutas, silenciosamente tecidas no cotidiano dos trabalhadores, sejam valorizadas, apesar de muitas vezes não serem conscientes.

As faltas constantes parecem emergir como uma “norma” (tácita) do trabalho e envolver um acordo, como algo considerado aceitável para o funcionamento da escola. Há

indiferença em relação ao adoecimento dos profissionais da educação e às faltas constantes nas escolas. Embora conhecido, não há uma associação desse fato às condições de trabalho e saúde. Sobre isso, os gestores da educação tentam implementar medidas administrativas de controle, visando a minimizar as faltas por meio de políticas coercitivas, incluindo a punição: se o trabalhador goza mais de “x” licenças no mês, ele perde gratificações; quanto maiores são as proporções do afastamento – e é óbvio que também é maior o problema de saúde – maiores também são as perdas de benefícios trabalhistas. Em síntese, o trabalhador é visto como culpado por faltar ao trabalho e é punido por adoecer, quando se deveria, ao contrário, gerar políticas que incidam sobre as péssimas condições de trabalho.

Penso que a principal tarefa da desnaturalização é intervir sobre determinado problema, tornando-o público, dando visibilidade a determinada problemática sobre bases dialógicas. Portanto, quanto ao quadro de faltas nas escolas, eu creio que esse assunto deveria alcançar a comunidade de pais e alunos, pois, em geral, as faltas dos professores são percebidas (negativamente) como “malandragem”. Por seu turno, a mídia, em geral, atribui aos professores tanto a situação de deterioração das escolas, quanto o baixo rendimento dos alunos: o que se veicula é um sentido de censura e de responsabilização dos profissionais pela situação da educação pública.

4.4.5.4. *Validação por parte da experiência*

Outro aspecto específico do método, que contribui para o processo formativo dos trabalhadores e propicia autonomia e relativa emancipação para cada um dos participantes envolvidos, é a validação por parte da experiência de trabalho, que acontece tanto em relação à exposição do especialista quanto do conteúdo dos textos. Cria-se, com isso, um critério de validade sobre o conhecimento produzido pela ciência. Poder-se-ia afirmar que a validação é um aspecto do método que contribui para a equidade entre os pólos de conhecimento.

É importante, nesse caso, chamarmos a atenção para uma singularidade do método que é baseado em temas geradores: estimula o trabalhador a pensar no concreto e no que é possível realizar, em curto prazo, nas escolas, um apelo permanente ao pólo da experiência para dividir o que já se faz. É um exercício de articulação em relação ao que é ouvido, lido e compartilhado com outros participantes dos cursos, como nas palavras destes trabalhadores:

Tem coisas que você pode mudar, sim, mas tem coisas que dependem de dinheiro e aí quem decide é a diretora. (Curso da capital do Rio de Janeiro)

A diretora não pergunta de que a escola está precisando. (Curso da capital do Rio de Janeiro)

A gente pode começar refletindo com os colegas sobre coisas que não pensávamos, por exemplo: “Como você faz, se precisar ir ao banheiro, já que só existe banheiro no primeiro andar e você trabalha no quarto andar?” (Curso da capital do Rio de Janeiro)

A solução, às vezes, pode ser uma coisa simples, como a valorização profissional; os profissionais estão se sentindo muito desvalorizados. (Curso de Volta Redonda)

Enquanto os professores tiverem que se deslocar por três escolas, a situação não muda. Eles têm que ser bem remunerados e trabalhar numa escola para pensar o seu local de trabalho. (Curso da região da Leopoldina, Maré e Madureira)

No início do ano se faz um acordo de rodízio entre os serventes para não sobrecarregar ninguém. (Curso de Itatiaia)

4.4.5.5. Valorização de uma narrativa própria do trabalho

Valoriza-se, no método, a prática de comunicação oral existente na cultura popular. Estimula-se a narrativa própria do trabalho, como o “contar casos” (ou na expressão popular, *contar causos*), muitas vezes fazendo uso da ironia e da irreverência. Para Lopes¹⁷⁴, o “contar casos” possibilita reconstruir o trabalho como uma realidade pulsante, em movimento, tendo como fundamento o fato de que os trabalhadores são portadores de uma memória viva. Para esse autor, o *causo* é um acontecimento repleto de significados subjetivos e sociais: é a experiência no trabalho interpretada e carregada de sentimento.

Registro o caso contado durante o curso da capital do Rio de Janeiro, por uma trabalhadora dotada de capacidade oratória impressionante, que mobilizou a turma ao contar a sua história. Ela era funcionária administrativa (trabalhava na secretaria da escola) e foi afastada do serviço por problemas de saúde relacionados à Lesão por Esforços Repetitivos (LER/DORT), diagnóstico comum nesse tipo de atividade. A trabalhadora teve os dois braços engessados, por indicação médica, devido à sobrecarga de trabalho. Mesmo nessa situação, a direção da escola exigiu que ela comparecesse ao trabalho. Devido à dificuldade de deslocamento, no dia em que atendia à imposição da diretora, ela sofreu uma queda da escada do colégio, apresentando, em consequência, um quadro de hemorragia. Esse caso seria apenas trágico, se não tivesse sido narrado de forma extremamente cômica pela trabalhadora. Ela manteve a atenção da turma voltada para a sua história, narrando-a de forma bastante espontânea. Ela arrancou risadas de todos, com uma encenação espirituosa, permeada por

gestos e palavras. As pessoas da escola ganhavam vida, como personagens de sua história, de maneira jocosa (ela fazia essa dramatização sentada em uma cadeira, sem se levantar). A funcionária fez com que o grupo se divertisse com as situações de trabalho e de saúde nas escolas. Tornou aquilo que é desumano nas relações de trabalho objeto de crítica e de mobilização coletiva, tendo sensibilizado, inclusive, os dirigentes sindicais para a resolução deste e de outros problemas trazidos à baila por ela.

4.4.5.6. Reflexão coletiva sobre o trabalho

Segundo Lancman¹⁷⁷, é a partir da reflexão coletiva que o sujeito é capaz de se reapropriar da realidade de seu trabalho. É esse tipo de reflexão que leva os trabalhadores à mobilização necessária para impulsionar mudanças que tornem o trabalho menos penoso. O Programa de Formação contribui no processo dialógico com a produção simbólica de valores e concepções sobre a relação trabalho-saúde, objetivando o equilíbrio entre a abstração e o concreto do trabalho.

O conjunto das atividades formativas (leituras e debates em grupo e reflexão coletiva em torno do trabalho) transforma as representações que os trabalhadores têm de suas condições de trabalho e de vida, sobretudo de sua situação de saúde. A estratégia desenvolvida por um grupo de funcionárias de uma escola de Volta Redonda é bem interessante, em virtude de sua representação como defesa da saúde: a preservação da hora do almoço como o momento da pausa e do descanso, referida como *Santa Ceia*, na qual não se inicia a refeição sem que todo o grupo de funcionárias esteja presente. Percebe-se na expressão dessas trabalhadoras toda a grandeza que um momento de refeição pode assumir, durante o dia de trabalho, quando realizada de forma colaborativa e solidária em grupo. Essas trabalhadoras criaram um sistema informal (e muito positivo) de vigilância mútua para que, de fato, aconteça um pequeno intervalo em seu dia de trabalho. Desenvolveram uma estratégia para que todas tenham o direito de parar para almoçar e ainda criaram uma cumplicidade curiosa: se uma delas não se senta para comer, é responsável pelo fato de as outras também não comerem. É interessante percebermos a associação que realizam entre o descanso e a refeição como “momentos sagrados” – o sentido dos vínculos que construíram entre si tem uma característica original de religiosidade (de *religare*) a partir do trabalho, da união interna do grupo. Existe uma importante dimensão ética expressa nessa experiência, um sentimento de intenso cuidado que precisa ser conhecido e multiplicado.

Os momentos de discussão em grupo se revelaram como a parte mais importante do curso, visto que os trabalhadores conseguiram verbalizar um outro ponto de vista sobre os temas geradores. Ao perceberem a importância da própria experiência e novas possibilidades de agir, começam a esboçar alternativas de transformação a partir do local de trabalho¹³⁴. Para Vasconcelos e Lacomblez¹⁰⁷, seria o primeiro passo no sentido de sua real transformação.

Foram proporcionadas as condições favoráveis a uma dinâmica de grupo, inspiradas nos círculos de cultura freireanos, reduzindo-se ao mínimo a intervenção direta dos especialistas. Valoriza-se a experiência como matéria-prima da reflexão viva sobre a realidade e da cultura dos sujeitos envolvidos para produção de novos sentidos. A participação dos sujeitos da aprendizagem no processo de construção do conhecimento não foi apenas algo democrático, mas demonstrou ser também eficaz: produzimos *zonas de aprofundamento comuns* em termos de conjunto de saberes e de transformações positivas da vida¹⁴⁸ (p. 275).

A participação é potencialmente formativa, pois propicia condições de emancipação por meio da troca, da escuta, da fala. Nos grupos, existe um fundamento importante: o substrato essencial a um projeto de formação de trabalhadores sobre a saúde, que é a possibilidade de percepção sobre o outro; sentir a forma como o outro vivencia o trabalho e o sofrimento. Em geral, percebemos que a tendência atualmente nas escolas é a de que os trabalhadores se afastem um dos outros – seja devido à correria dos professores, por terem de se deslocar de uma escola para outra, fazendo com que a escola seja percebida como um lugar de passagem; seja devido à pressão sofrida pelos funcionários, que são poucos para realizar todo o trabalho que lhes é exigido.

Um dos pressupostos básicos dos estilos participativos de investigação e ação educacional é colocar em prática uma teoria do conhecimento que tenha como dimensão principal a natureza dialógica da produção do saber, um saber organizado a partir de situações de reconhecimento¹⁴⁷. Os trabalhadores percebem, por meio da relação comunicativa, a situação que é comum ao grupo. Ganha vida, assim, um projeto concebido pelo coletivo que inclui desde pequenas mudanças no processo de trabalho a lutas mais orgânicas por melhores condições.

Os constantes relatos dos trabalhadores nos grupos sobre a precariedade de funcionamento das escolas alertaram para a necessidade de um debate sobre a autonomia das escolas no gerenciamento das verbas e participação dos trabalhadores, nos fóruns deliberativos da escola, para o seu uso. Nesse caso, a autonomia para a destinação dos recursos é uma condição que favorece as soluções de problemas ao alcance da própria escola. Quando não se goza de autonomia administrativa, as decisões são tomadas distantes da

origem dos verdadeiros problemas e das pessoas que se sentem cotidianamente afetadas pela deterioração do espaço escolar.

O meu diretor era maravilhoso e eu me arrependi de sair daquela escola. Ele dava oportunidade da gente realizar as coisas. Chamava-nos e perguntava do que estávamos precisando. (Curso da região da Leopoldina, Maré e Madureira)

Nas escolas do estado se tem mais autonomia; já as do município, são mais centralizadas. (Curso da Baixada Fluminense)

Tudo pesa nas tuas costas. Não temos luvas para retirar o lixo; você vê rato correndo pelo meio da escola, os ratos urinam no meio do lixo e a gente mexe ali e fica rezando para não pegar nada. (Curso da região da Leopoldina, Maré e Madureira)

Os efeitos do trabalho dói é na gente. Vamos começar a pensar nas estratégias para mudar, vamos amadurecer. (Curso de Volta Redonda)

O Sepe está lá, interfere, mas nós é que estamos sentindo. Agora, pode parecer distante, absurdo, mas vai dar sim. (Curso de Volta Redonda)

Os grupos são estratégicos para a participação. Neles, os trabalhadores participam como sujeitos que expressam a diversidade. Não existe participação sem diálogo. Trata-se, de acordo com Arroyo¹⁰, de um diálogo sobre o peso da materialidade e das condições de produção da existência e que se torna enriquecedor quando aprofunda o peso das instituições, dos rituais, das condições materiais, dos tempos, dos espaços e das relações sociais em que se processa toda ação educativa na escola. Quando nos aproximamos da escola, devemos enfatizar as dimensões de organização, hierarquia, divisão do trabalho, o controle do processo e do produto, a expropriação do saber, as condições materiais, carreira, salário. Essas dimensões não podem ser classificadas como sindicais, mas como pedagógicas.

A questão da participação diz respeito ao desenvolvimento de relações democráticas entre os diferentes grupos existentes nas escolas, divididos pela organização técnica e social do trabalho. Desenvolver relações de trabalho democráticas é um problema de cultura política, pois se trata de relações no trabalho, com uma longa tradição autoritária, e sua superação depende, dentre outros fatores, da democratização estrutural da própria sociedade, o que não é tarefa fácil. Mesmo quando se consegue desenvolvê-las de maneira local, a sua sustentação depende das pessoas que a realizaram (quando elas se afastam dos locais de trabalho, cessam as forças motivadoras e também o movimento de mudanças); por isso, seu caráter fugaz. As estruturas nas escolas são rígidas e, muitas vezes, intransponíveis. Contudo, poderíamos idealizar uma reestruturação democrática a partir do tema “saúde” com a disseminação das CAPs e a implantação das livres organizações (como os conselhos de

trabalhadores) por locais de trabalho somadas a outras instâncias democráticas mais comuns nas escolas, como os CECs (Conselhos Escolas-Comunidades).

Em síntese, no que tange ao tema “participação”, acredito na ampliação da esfera pública no trabalho, aquela que possibilita um aprofundamento da estrutura democrática dentro dos próprios locais de trabalho, que renuncie à herança tanto da visão escravocrata (a imagem da casa-grande e senzala), quanto servil e despótica do trabalho de escola (*manda quem pode, obedece quem tem juízo*).

4.4.5.7. Construção da autonomia do saber sobre a relação saúde-trabalho

Como visto com Paulo Freire¹⁰², a autonomia é um dos elementos essenciais aos processos formativos críticos e também a uma pedagogia da mudança no trabalho. A autonomia é construída e conquistada pelos próprios trabalhadores durante o processo formativo, ao desenvolverem análises e capacidade de agir, individual e coletiva, sobre o trabalho. É um elemento fundamental na construção das condições subjetivas para a realização de mudanças no trabalho. Percebi, no decorrer do Programa de Formação, a conquista de uma autonomia nos trabalhadores por intermédio de maior capacidade de comunicação e expressão sobre o seu trabalho; demonstração de disposição e iniciativa para a solução de problemas. Eles se abriram para o seu papel de sujeitos com possibilidade de ação real sobre aquilo que gera mal-estar e sofrimento nas escolas.

A autonomia, exceto para alguns poucos privilegiados, é uma conquista. É um ato deliberado, uma ação trabalhosa e ininterrupta em busca da dignidade no trabalho e na vida. Sob formas diversas, essa procura pode ser conceituada como um processo de autovalorização. A autoconstrução, individual e coletiva, de identidades e de potencialidades, não mais à sombra dos poderosos, é o que superará as amarras embrutecedoras do trabalho. É a recusa do conformismo, a luta contra os limites mesquinhos impostos pela dominação de classe. A autovalorização com vistas à autonomia não é um processo inespecífico, simples desejo sem conteúdo. Ela passa obrigatoriamente pela qualificação, que, por sua vez, é obtida por meio de esforços continuados em uma modalidade específica de educação e formação¹⁷⁶.

Para Camps¹⁶⁴, ser autônomo significa emancipar-se, ser capaz de eleger. Porém, a autonomia não é plena, se não se tem em conta o outro. Trata-se de uma autonomia construída no coletivo, contra o individualismo.

A autonomia no trabalho é o processo que se orienta por novas relações, novos valores. As discussões sobre a saúde permitem o resgate e a valorização de seu conteúdo, respeitando a experiência e o conhecimento do trabalhador. A autonomia gera poder decisório e uma nova subjetividade política dos sujeitos no que se refere à liberdade de ação no trabalho.

Penso que o Programa de Formação continua sendo uma importante experiência de processo formativo junto a trabalhadores. Permitiu-nos constatar, até aqui, que a reflexão crítica, quando aliada à aprendizagem mútua, contribui com formas de intervenção criativas, que renovam a possibilidade de mudar o trabalho, atendendo a interesses individuais e coletivos de promoção da saúde. O caminho que escolhemos não é fácil. Pelo contrário – é um percurso cheio de obstáculos, por vezes truncado. Trata-se de um processo em que um dos maiores desafios é colocar em prática o diálogo entre saberes, o encontro entre diferentes histórias, sentimentos e valores e que tem, ao fim, como interesse comum, a transformação do trabalho nas escolas.

Examinar resultados, soluções e mudanças deve ser um processo contínuo – e inclusivo de trabalhadores – na elaboração da ação criadora do homem sobre o trabalho para se promover saúde; é invariavelmente aberto ao mundo cotidiano da experiência. Constatei, nesse itinerário de formação, que as pessoas, apesar de estarem submetidas a atividades de trabalho semelhantes, não as vivenciam da mesma forma. Então, o que fizeram os trabalhadores participantes do Programa de Formação após a sua formação? Foi possível promover mudanças nas escolas? Mas... O que de fato é mudar o trabalho nas escolas para os próprios trabalhadores? Quais foram as principais dificuldades? Estas são algumas questões que pretendemos aprofundar.

NOTAS

- ⁱ O Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas realizou a sua primeira fase de programação entre 2000-2003, conforme previsto em projeto financiado pelo Fundo para a Equidade de Gênero (FIG), da Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional, em parceria com a Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP/FIOCRUZ); a Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (ABRASCO); a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); a Universidade Federal da Paraíba (UFPB); a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE-RJ); o Sindicato de Trabalhadores do Município de João Pessoa (SINTEM) e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Espírito Santo (SINDIUPES). Entretanto, no Estado do Rio de Janeiro, devido à demanda da categoria dos profissionais da educação e do próprio sindicato, retomou-se a continuidade da formação em 2008, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), para a realização de mais dois cursos: o primeiro aconteceu em maio e o último, em agosto.
- ⁱⁱ A “readaptação profissional” ocorre quando o trabalhador se encontra afastado de suas funções normais por motivos de saúde e são reorientados a realizarem outras funções: no caso das merendeiras e serventes, elas são orientadas a realizar serviços “leves”, o que na prática não acontece. São vistas como mão-de-obra de pouca importância para o trabalho coletivo. Mesmo a Secretaria Estadual de Educação considera que uma trabalhadora readaptada corresponde a meia trabalhadora, o que contribui para o preconceito e reforça estereótipos discriminatórios no interior das relações de trabalho nas escolas.
- ⁱⁱⁱ A ideia de *forças de convocação e validação* diz respeito, em Schwartz¹⁴⁸, a um dos pólos do dispositivo de formação denominado, pela perspectiva ergológica, *dispositivo de três pólos*: o primeiro pólo – “pólo dos saberes organizados e das competências disciplinares” – é aquele relativo aos saberes das disciplinas das ciências e dos conceitos; o segundo pólo – o das *forças de convocação e validação* – é aquele que testa e avalia os conhecimentos disciplinares do primeiro pólo, colocando-os em confronto com os universos dos saberes e da experiência; o terceiro pólo é aquele das exigências éticas e epistemológicas.
- ^{iv} Desde o início de 1994, o SEPE mantém convênio com plano de saúde privado para adesão dos sindicalizados interessados. Na ocasião, essa decisão foi precedida de muito conflito interno.
- ^v As falas e experiências que são relatadas neste capítulo são dos participantes do Programa de Formação (professores e funcionários) do Rio de Janeiro. São narrativas dos chamados multiplicadores, registradas por mim em um diário de campo pessoal, levantadas principalmente durante reuniões da CAP.

- ^{vi} A concepção de multiplicador adotada não é somente a do sujeito que dissemina idéias, como também aquele que procura ativamente a multiplicação de sua experiência de mudanças e intervenções; é aquele que experimenta ações em colaboração com outros trabalhadores de escolas, com o objetivo de promover a saúde. O multiplicador que faz exposições em conjunto com os pesquisadores nos cursos é aquele trabalhador que já passou pelo Programa de Formação e que demonstrou interesse e domínio das informações sobre algum tema, em geral se destacou pela reflexão e trabalhos apresentados durante as alternâncias, na fase de estudo de campo.
- ^{vii} Sobre esse tema, ver publicações de pesquisadores do Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli (CLAVES), principalmente Cecília Minayo e Simone Gonçalves de Assis.
- ^{viii} Sobre o tema da violência no trabalho, consulte “Violência e Trabalho”¹⁶³.
- ^{ix} Funcionário-morador é aquele trabalhador que, além de exercer suas atividades na escola, tem residência fixa em suas dependências. É responsável pela vigilância da escola e por todo seu patrimônio durante todo o ano, incluindo fins de semana. A esse respeito, consulte o estudo de Chaves¹⁴⁴.
- ^x Para conhecer melhor este e outros aspectos do método, consultar Brito^{134,153}.
- ^{xi} Sobre o tema “Comunidade Ampliada de Pesquisa” e “comunidade científica ampliada”, consulte também estudos de Silva¹³⁸ e Botechia¹⁶⁸.

5. MUDANÇAS NO TRABALHO NA PERSPECTIVA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

De acordo com Kosik¹⁷⁹, a atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. O trabalho é um processo no qual se opera uma mediação dialética para se criar o novo. O trabalho é a ação em que, de certo modo, se constitui a unidade do homem e da natureza na base de sua recíproca transformação. A especificidade do trabalho como agir humano não abandona a esfera da necessidade, mas, ao mesmo tempo, supera-a e cria nela os reais pressupostos da liberdade humana.

5.1. Procedimentos Metodológicos

Marx, tanto na I quanto na VIII tese sobre Feuerbach²², afirma que todo conhecimento é produto da atividade humana, não abstratamente, mas da atividade real e material. O conhecimento se constitui na relação com a atividade prática humana ou, como formula Frigotto¹⁸⁰, a prática é o fundamento e o limite do conhecimento. O objeto concebido como atividade subjetiva, como produto da ação do sujeito, contrapõe-se à idéia de que o conhecimento seja mera contemplação, à margem da prática. O conhecimento consiste na construção de uma realidade que deixa de ser externa ao homem para ser uma realidade mediada pelo homem.

Seguindo essa linha de argumentação, Minayo¹⁸¹ afirma que o campo da saúde, devido a seu caráter peculiar, multidisciplinar e estratégico, refere-se sempre a uma realidade complexa que demanda conhecimentos distintos (integrados) e que coloca de forma imediata o problema da intervenção. Nesse sentido, ele requer como essencial uma abordagem dialética – compreender para transformar – cuja teoria, desafiada pela prática, repense-a permanentemente.

Sob esse enfoque, reitero o objeto central deste estudo: compreender a diversidade de formas e de práticas de intervir na realidade de trabalho nas escolas para promover saúde. Trata-se de conhecer os caminhos – e as *pedras no caminho* – que os trabalhadores trilharam

após participação no Programa de Formação e que tornaram a perspectiva “compreender para transformar” uma outra *aventura* do trabalho em escolas.

Esta pesquisa é de caráter qualitativo¹⁸¹. Ao optar por ela, o pesquisador se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com um universo de significados – motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes –, o que corresponde a um espaço mais profundo das ações e relações humanas, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Por meio da narrativa de ações e de dificuldades descritas pelos trabalhadores, apreendi um conjunto diverso de formas de analisar e intervir no trabalho que se expressou ainda nas diversas maneiras (individual e coletiva) de se relacionar com a atividade de trabalho.

Nesse sentido, observei que os processos de mudança no trabalho se orientam tanto pelo reconhecimento de sua dimensão subjetiva – da experiência e saber do trabalhador – quanto por sua dimensão exterior e objetiva: a partir de intervenções planejadas por meio de ações de formação coletivas. Ambas as dimensões, sabemos, encontram-se inter-relacionadas dialeticamente.

Minha intenção foi dialogar com os trabalhadores: fazer emergir *o ponto de vista da experiência do trabalho*, confrontando diferentes opiniões e valores que enriqueceram a nossa compreensão e que permitiram, sob certos aspectos, proceder a uma análise de dissensos e consensos sobre os vários temas apresentados por mim e outros que eram espontaneamente propostos por eles.

Não foi meu intento avaliar o Programa de Formação, embora em alguns momentos os próprios entrevistados o fizessem. Pretendi problematizar a relação entre formação e mudança, apoiada, principalmente, sobre aquilo que pensam e fazem os trabalhadores em condições concretas vivenciadas nos locais de trabalho. Mais do que tentar resolvê-la, procurei tão-somente apontar para as perspectivas e os desafios, renovando o projeto de formação de trabalhadores e de produção compartilhada de conhecimento com enfoque na relação saúde-trabalho. Para isso, realizei dois tipos de procedimentos: entrevistas individuais (com 12 trabalhadores que participaram do primeiro grupo do Programa de Formação)⁽ⁱ⁾ e uma entrevista coletiva (também com 12 participantes, sendo que esses entrevistados não participaram diretamente do Programa de Formação e fazem parte da mesma escola).

5.1.1. Entrevistas individuais

Conforme nos ensina a ergologia, trata-se de evocar, na escuta da experiência do trabalho, as histórias sempre singulares de cada participante; de resistir à tentação de conceitualizar precocemente: o objetivo consiste em sempre respeitar as situações concretas, recusar-se a reduzir a riqueza das situações, as “dramáticas do uso de si”, e adotar um olhar positivo sobre a complexidade multidimensional das mudanças^{1,36}.

Seguindo um roteiro de entrevista semi-estruturada, com perguntas abertas, realizei entrevistas individuais com os chamados multiplicadores – aqueles trabalhadores que participaram da primeira fase do Programa de Formação. No caso, foram 12 trabalhadores de diferentes escolas e regiões do Rio de Janeiro. Cada um experimentou formas diversas de vivenciar o processo formativo, intervindo, ou não, sobre o trabalho.

Este é o roteiro de questões das entrevistas individuais:

- Que mudanças/desdobramentos aconteceram nas escolas após o Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas? Você poderia descrevê-las?
- Quais foram as mudanças mais importantes?
- Quais são as principais dificuldades em se mudar o trabalho nas escolas?
- E quanto ao movimento de organização de trabalhadores, na ação coletiva, ocorreram mudanças?
- O que permanece no trabalho das escolas, apesar da tentativa de mudá-lo?
- Você continua o trabalho de pesquisa e formação?
- Você considera que, após o Programa de Formação, alterou-se o quadro de adoecimento em algumas escolas?
- O que é, para você, mudar o trabalho nas escolas?

5.1.2. Entrevista coletiva

O meu objetivo, ao realizar uma entrevista coletiva, utilizando a técnica da “discussão de grupo”¹⁸¹, era a obtenção de mais elementos, a fim de complementar a compreensão de uma experiência de mudança ocorrida em uma escola, em um município do estado do Rio de Janeiro, realizada por um dos 12 trabalhadores que participou do primeiro grupo do Programa de Formação. Ou seja, conseguir informações com mais profundidade e levantar outros depoimentos de trabalhadores que nos propiciassem melhor entendimento do caso descrito em

um dos *eixos de análise* (eixo II), usando, assim, uma outra fonte de estudo para ser cruzada com a história narrada pelo principal entrevistado. Este seria, segundo Goldemberg¹⁸⁰, outro aspecto da pesquisa qualitativa: a intensidade, a imersão profunda para se alcançar níveis de compreensão que não poderiam ser obtidos com uma pesquisa quantitativa.

Segundo Duraffourg³⁶ (p. 48), uma mesma mudança, de acordo com a opinião das pessoas, pode apresentar aspectos contraditórios: positivo para alguns e negativo para outros. Isso é também verdadeiro para uma mesma pessoa, em diferentes momentos de sua vida, o que abre para a seguinte perspectiva: é necessário ir ver de perto o que se passa. Desse modo, seguindo indicações dos trabalhadores entrevistados, eu aceitei o convite do participante, doravante nomeado “L”, para visitar a escola em tela e conversar com outros trabalhadores que participaram da experiência. Segundo informações, “L” havia realizado uma experiência de gestão administrativa voltada para os trabalhadores, baseada nos princípios do Programa de Formação e motivada pelas idéias debatidas durante o processo de formação. Essa experiência aconteceu no decurso de sua gestão como diretor-adjunto.

A *discussão de grupo*, segundo Minayo¹⁸¹, permite-nos conhecer as opiniões e os valores dos entrevistados e tem uma função complementar às entrevistas individuais. Assim, realizei uma reunião na escola⁽ⁱⁱ⁾ com a presença de 12 participantes (8 do sexo feminino e 4 do sexo masculino). O critério principal para participar (voluntariamente) da discussão, definido em conjunto com o grupo da referida escola, era que o profissional tivesse participado da equipe na época da gestão de “L”. Permitiu-se uma única exceção: uma professora que ingressara na escola após o término da referida gestão, mas que pedira para participar em virtude de o principal assunto ser a saúde dos trabalhadores de escola.

Elaborei um roteiro de questões para a discussão, porém, confesso que não consegui segui-lo: a discussão em grupo tomou o seu próprio rumo. A dinâmica da reunião se encarregou de esgotar os assuntos que eu havia planejado; entretanto, serviu como um “guia de discussão”. Foram necessárias poucas intervenções de minha parte, pois o debate transcorreu em um “clima” colaborativo, descontraído e de troca. Por conseguinte, obtive como resultado um rico diálogo: lembravam-se (rindo uns dos outros) de acontecimentos, datas e casos por eles vivenciados que permitiram a reconstrução (coletiva) daquela história. Observei uma motivação peculiar do grupo, expressa principalmente na forma “leve” como se relacionavam e na sintonia dos participantes.

Contudo, apresento o roteiro de questões que serviu de guia original para a discussão de grupo:

- Que mudanças aconteceram na escola após o Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas? Você poderia descrevê-las?
- Houve soluções de problemas?
- Que ações realizadas você considera as mais importantes para a promoção da saúde?
- Em que locais da escola elas ocorreram?
- Houve ações que fracassaram. Por quê?
- E quanto à colaboração da direção?
- E de outros colegas?
- Quais são as mudanças necessárias no trabalho, na sua escola, que estão ao seu alcance? E as que estão fora do seu alcance?

5.1.3. Análise dos dados

Após as entrevistas – individuais e coletivas –, realizei a transcrição literal do material gravado: li repetidas vezes, até encontrar o formato de análise que aproveitasse os dados da melhor forma possível, com pouca margem de exclusão. A análise das entrevistas dos trabalhadores foi organizada em cinco grandes eixos. No “Eixo I: Aprendizagem e subjetividade”, valorizei principalmente aspectos do método educativo e de uma mudança de visão sobre o trabalho. O “Eixo II: Gestão voltada para os trabalhadores” foi considerado o eixo da ação e da experiência. Embora se aproxime de um estudo de caso, prefiro referir-me a ele como o relato de um *caso* exemplar, pois, de acordo com Goldemberg¹⁸², a pesquisa qualitativa buscará casos exemplares que possam ser reveladores da cultura e de práticas singulares que contribuem para se “enxergar” a questão sob várias perspectivas. No “Eixo III: Mudanças na ação sindical”, trato dos principais problemas – de organização interna e ideológica – do sindicato e debato os impedimentos para uma ação coletiva mais eficiente, embora também analise outras possibilidades de organização coletiva. No “Eixo IV: Políticas governamentais”, abordo as políticas públicas e suas implicações para a saúde dos trabalhadores. Por último, no “Eixo V: Mas... O que de fato é mudar o trabalho nas escolas?”, trato do sentido de mudanças no trabalho nas escolas apreendido nos relatos individuais.

Segundo Brandão¹⁸¹ (p. 142), é preciso escolher. Dentre todas, em meio a tantas, faz-se necessário optar por algumas passagens mais fortes, mais marcantes, mais poderosamente descritivas, mais carregadas de um momento de afeto crítico. De tudo o que foi dito por todas

as pessoas, algumas falas se repetem, *tocam na mesma tecla*; outras se diferenciam e, dessa forma, é que são também selecionadas como falas significativas.

Apesar de considerar que as falas dos entrevistados podem ser agrupadas em eixos de análise, verifiquei que há diferentes percepções dos trabalhadores sobre o mesmo assunto – todos eles se mostraram polêmicos. Procurei destacar as diferentes formas como os trabalhadores “vêem” e abordam um mesmo assunto, o que corrobora a idéia de que as narrativas sobre o trabalho e as possíveis mudanças no trabalho nas escolas se apresentam de forma complexa e diversificada e, por vezes, não se mostram de modo claro: por isso, não é fácil percebê-las e descrevê-las. Soma-se a isso o fato de o primeiro ciclo de formação ter se realizado há oito anos, momento em que esses entrevistados participaram pela primeira vez desse tipo de programa, podendo tal distanciamento nos ter sido favorável (ou não) no que se refere a uma reinterpretação por parte desses trabalhadores do projeto concebido no momento inicial.

Outra preocupação foi estabelecer conexões e “diálogos” entre as falas nas entrevistas realizadas, preservando a realidade viva e dramática do que vi e ouvi sendo representada por trabalhadores nas palavras, nas pausas e nos sentimentos – em alguns momentos, de tristeza e, em outros, de realização. De acordo com Brandão¹⁸³, a questão é: como fazer com que as experiências sociais e simbólicas da vida cotidiana que investigo e das quais participo, como pesquisadora, não se transformem em questões inanimadas quando se transformam em texto?

No que se refere à organização dos materiais para análise em eixos, esta possibilitou uma formulação mais objetiva dos vários problemas sobre os quais é preciso intervir continuamente. A estruturação em eixos facilitou a leitura dos dados, com o máximo de aproveitamento das falas. Tentei criar um movimento de análise e de aproximação das várias narrativas, sob a perspectiva da abordagem dialética⁽ⁱⁱⁱ⁾, apoiada em particular na idéia de que todas as experiências de intervenção nas escolas apresentam fendas, assim como antigas relações insistem em permanecer, enquanto novas relações estão por ser construídas. Depreende-se, assim, que coexiste, na realidade, o par dialético mudança-permanência, que não deve ser lido como processo puro e separado, mas como movimento que se sobrepõe. Portanto, foi necessário incorporar esse mesmo movimento às análises, funcionando como lentes de interpretação e de construção do texto; tecendo um diálogo entre elementos opostos, embora sejam complementares entre si, partes da mesma realidade: vontade-pessimismo; possibilidades-limites; intervenção-dificuldade; problemas-soluções; avanços-recuos; projetos-impedimentos; mudança-permanência.

5.1.4. Identificação dos participantes das entrevistas

Para identificação das diferentes narrativas, criei como procedimento ético (assegurando a proteção dos entrevistados) um artifício didático: para diferenciar os participantes das entrevistas individuais, usei uma única letra em todos os eixos de análise (a escolha da letra não guarda relação com o verdadeiro nome dos participantes; o critério foi aleatório e a letra, fictícia). Diferentemente, no eixo II, foi preciso ampliar as caracterizações dos entrevistados, por ser o único eixo em que foram adicionadas as falas da entrevista coletiva. Adotei, então, a seguinte identificação dos entrevistados: quando se tratar da fala do principal relator, que foi o participante do Programa de Formação e diretor-adjunto que introduziu um novo modo de gestão, usarei a letra L, seguida da expressão EI (Entrevista Individual). Quando se tratar dos demais entrevistados participantes do Programa de Formação, continuarei a usar uma única letra, a mesma do Eixo I de análise, seguida da expressão EI (Entrevista Individual). Quando for relato de trabalhador que participou da entrevista coletiva na escola (mas que não participou do Programa de Formação), usarei a letra T (Trabalhador), um número de identificação (usado na transcrição para diferenciação das falas), seguido da expressão EC (Entrevista Coletiva). No Apêndice, apresento algumas informações sobre os participantes das entrevistas individuais.

5.2. Resultados

Em sua célebre obra “Ensaio sobre a Cegueira^(iv)”, Saramago¹⁸⁴ (p. 310) afirma: “Penso que estamos cegos, cegos que vêem, cegos que, vendo, não vêem”. O mote de que trata o autor na referida trama relaciona-se, figurativamente, ao primeiro eixo de análise deste estudo, ao primeiro bloco de falas dos trabalhadores.

5.2.1. Eixo I: Formação e subjetividade

Como a interpretação de um professor – “a gente vivia e não conseguia ver” –, eu penso que, ao tratar de processos formativos sobre a relação saúde-trabalho, estamos tratando, em última análise, de desenvolver (ou recuperar) formas de sensibilidades que estão em contradição, em geral, com o embrutecimento das relações no trabalho: voltamo-nos para um processo de aprendizagem que valoriza dimensões humanas para as quais *estamos cegos*.

Mesmo aqueles que sentem os efeitos do trabalho no próprio corpo e ainda conseguem “enxergar” o sofrimento de outros trabalhadores nas escolas, referem-se a um outro sofrimento: a sensação de impotência diante (na própria interpretação dos trabalhadores) *da estrutura que oprime* ou do *medo da hierarquia que humilha*.

Conhecer a ambigüidade cotidiana vivenciada pelos trabalhadores das escolas entre adoecer e criar estratégias para promover saúde nos remete ao pensamento (de uma obra *ficícia?*) de José Saramago¹⁸⁴ (p. 234): “Não ignore a diferença entre fechar os olhos e estar cego”.

5.2.1.1. *Mudança no modo de ver, pensar e falar sobre o trabalho nas escolas*

Assim, traçando uma analogia com a situação de trabalho nas escolas, penso sobre esse aspecto que, muitas vezes, “fechar os olhos” pode ser, também, uma escolha (ou a falta de opção) do trabalhador para não se arriscar a “enxergar”, pois, como afirma Dejours³³, as defesas funcionam como resultado dos conflitos entre organização do trabalho e funcionamento psíquico. Mas, de outra forma, quando o trabalhador afirma que “vê”, que identifica e pretende intervir, o que o impede de agir sobre as atuais condições de trabalho nas escolas públicas? O que, na interpretação dos trabalhadores, são obstáculos (aparentemente permanentes) para se alcançar as mudanças desejadas de modo a se promover saúde?

Ao ter contato com o conjunto de falas dos trabalhadores que constituíram esse primeiro eixo de análise, eu me senti desafiada a compreender aquilo a que se referiam como algo muito especial: *passaram a ver o que não viam* (após participarem do Programa de Formação). Isso me levou a um questionamento: como pessoas que sofrem e sentem as conseqüências do seu trabalho, muitas vezes de forma tão profunda, como no caso dos professores, não associam de forma clara e direta as queixas de saúde à sua atividade de trabalho?

A despeito das pesquisas^{32,33} que mostram a existência de defesas individuais e coletivas contra o sofrimento no trabalho, eu me indago se essa falta de capacidade de identificar o trabalho como fator de adoecimento ou como fonte de prazer – antes de passar por um processo formativo – necessita ser aprofundada exatamente no que proponho nos limites deste estudo: o que (de específico) mudamos quando realizamos uma formação com trabalhadores sobre a relação saúde-trabalho? O que (exatamente) da sensibilidade humana alteramos que faz com que as pessoas passem a “enxergar” (ou a “abrir os olhos”) e a “ver” o

mundo de forma diferente? Seria o tipo de conhecimento produzido durante o processo de formação? Estaria esse tipo de mudança relacionado ao método empreendido? E quanto aos seus aspectos (metodológicos) específicos, o que se mobiliza ao favorecer que os participantes se “enxerguem” como sujeitos; realizem interlocuções com especialistas e vivenciem processos participativos de produção de conhecimento que possibilitam uma nova acuidade com outros trabalhadores? O que “tocamos” para que emergjam críticas sobre o espaço de trabalho? Sobre as relações? Finalmente, sobre todo o cenário do local de trabalho? Há trabalhadores, sabemos, que chegam ao limite humano de condescender com tudo (ou quase tudo) para continuar trabalhando, gerando ambivalências pessoais e afetivas com ônus à saúde de amplas proporções.

Entretanto, o resultado pela “escolha” de se colocar o trabalho em primeiro plano na sua vida (sobretudo devido a uma necessidade material de sobrevivência) quase nunca é suficiente para se perceber a necessidade de uma mudança. Essa decisão se torna mais distante quando é indispensável envolver o coletivo. Estaríamos, assim, nessa primeira aproximação, afirmando a tese, muito comum no pensamento de esquerda, de que a formação é fundamental para a emancipação humana? Ou, com Mészáros¹⁸³: Será o conhecimento o elemento necessário para tornar realidade o ideal de emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos? Ou será, pelo contrário, que a adoção pelos indivíduos em particular, de novos modos de comportamento, apenas favorece a concretização dos objetivos reificados pelo capital?

Não foi aleatória a escolha desse tema como primeiro objeto de análise deste estudo. Nas entrevistas, esse foi o único ponto consensual e reverberado: todos os entrevistados, sem exceção, referiram que a principal mudança que experimentaram foi aquela que chamam de uma *mudança pessoal de visão*. Todos fazem menção a esse tipo de mudança como uma nova visão, uma nova forma de olhar o trabalho nas escolas.

A primeira grande mudança que aconteceu foi em mim mesma. Porque a gente aprendeu a olhar e a enxergar; porque, antes, a gente percorria as nossas escolas, mas não conseguia identificar o que faltava dentro da escola para que a gente pudesse qualificar a escola como uma escola que oferecesse pelo menos condições razoáveis de trabalho. Então, o curso primeiro modificou a mim mesma. Eu aprendi a enxergar o que antes eu não via. Então, eu acho que essa foi uma primeira grande mudança. [S]

A grande mudança foi a mudança pessoal, tanto minha como das minhas colegas que participaram direta ou indiretamente, que é um olhar novo pra escola. [L]

Sem dúvida, você passa a enxergar coisas que você não percebia antes. [T]

Essas falas se referem a uma mudança – *a grande mudança* – no modo de ver o trabalho, após passarem pelo Programa de Formação: um processo de aquisição de uma nova maneira de “enxergar” o trabalho. O que antes era desconhecido passou a ser perceptível e notório. E mais: chamam a atenção para o fato de que antes não *enxergavam, não identificavam aquilo que*, nas condições e no processo de trabalho da escola, gerava mal-estar, ou seja, pouco se refletia sobre a complexidade da atividade dos profissionais da educação.

Aí temos um diferencial. Embora a idéia de *mudança de visão* esteja com uma denotação em sentido amplo, creio que o que está sendo sugerido pelos trabalhadores é exatamente o que foi estimulado durante o processo, ou seja, uma nova forma de pensamento que contribui para mudar a concepção de trabalho e saúde. Dados concretos foram apresentados; estudos iluminam ângulos do trabalho antes eclipsados por uma rotina caótica do ponto de vista da saúde: *não tenho tempo nem pra respirar* – afirmam alguns trabalhadores. Além de o concreto ser a base de aprendizagens, fornecendo elementos que corroboram um aprofundamento crítico sobre o real em espaço coletivo, algo mais fecunda a possibilidade de se criar essa nova visão, que é a oportunidade de se colocar o trabalho e a saúde como objetos valorizados no contexto escolar. Acrescentaria ainda: essa idéia de nova visão apre(e)ndida confere um sentido otimista e um tanto idealista – e por que não dizer utópico? – sobre a saúde como um norte a ser alcançado a partir da mudança das condições de trabalho. Nesse sentido, pode ser uma nova perspectiva para reordenar, inclusive, a luta sindical, conforme sugerido por um trabalhador:

Agora, uma transformação, sobre a questão pessoal; hoje, eu particularmente vejo e procuro ver, o tempo todo, essas questões que adoecem os profissionais de educação. Não só nos profissionais de educação, mas aí você tem um olhar crítico que você começa a observar isso em todos os lugares, dentro de casa, dentro do próprio sindicato, dentro de outros locais de trabalho. [O]

A fala desse trabalhador indica ainda com mais clareza a amplitude da mudança, que envolve também uma nova visão sobre e para a vida (que está intimamente relacionada à saúde, a novas escolhas e a valores). O distanciamento crítico sobre o trabalho possibilitou uma mudança no modo de internalizar a própria atividade de trabalho, que não se separa dos demais aspectos da vida. Então, arrisco-me a suspeitar (e a antecipar) se, de fato, não seria essa mudança, como sugeriram as falas apresentadas no primeiro bloco, *a grande mudança* alcançada, já que transforma uma concepção de mundo. Com Mézáró¹⁸⁵, eu penso que a tarefa fundamental dos processos educativos é a de modificar de forma duradoura o modo de

internalização historicamente prevalecente (sobre o trabalho e a saúde), como no depoimento de outro trabalhador:

Fiz uma reflexão mais profunda da vida e fui vendo qual era a dor, porque me doía tanto, porque às vezes era difícil dar aula. Eu achava que era um problema individual; depois, eu fui me tocando cada vez mais dessa grande estrutura que mói a gente [...] Uma angústia que eu sempre tive; eu tinha que fazer um trabalho que fizesse sentido e, quando eu encontrei vocês, veio corroborar uma angústia que já vinha sentindo, minhas crises pessoais; eu estar no mundo e me sustentar e vocês reforçaram, trouxeram elementos pra alimentar essa minha quase certeza que tinha, de batalhar individualmente. Eu tinha que fazer essa mudança e essa mudança tem que ser no que eu estou fazendo, tem que ser um trabalho que me enriqueça, que me agrade [...] eu vou entrar na mudança pessoal, porque eu acho que isso aí foi um grande avanço para todos aqueles que participaram. A equipe participou e alguns poucos que tiveram contato, alguns professores. Onde eu posso, eu falo; já participei de muitas palestras, de muitas dinâmicas nas escolas, conversando em conselho de classe, em centro de estudos; quando eu falo, as pessoas comentam: “quer então dizer que a culpa não é minha?” Tira aquela responsabilidade individual e coloca exatamente no sistema que te mói. [I]

Analisando do ponto de vista do método empreendido no Programa de Formação, parece que algumas dimensões obscuras do trabalho tornaram-se visíveis. Decerto, o processo de produção de conhecimento é a questão para a qual devemos nos voltar agora.

Começamos por afirmar que somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da práxis⁸ (p. 23).

Para Paulo Freire⁸, a matriz educativa que é capaz de fazer o homem refletir sobre si mesmo e sobre a sua atividade tem por base a dialogicidade: “[...] Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. [...]” (p. 28).

É interessante observarmos, ainda com Freire^{8,100}, alguns aspectos particulares relativos ao processo de produção de conhecimento do trabalhador: este se reconhecer como sujeito que atua sobre a matéria e que, portanto, pode transformar o mundo, visto que é permanentemente desafiado na atividade de trabalho por um movimento de procura de *ser mais*, de sempre poder fazer melhor. Obviamente, essa questão não é simples. O trabalhador submerso no cotidiano de trabalho *sente no corpo e na alma* os efeitos do trabalho, mas nem sempre compreende. Sendo assim, é preciso ampliar o nível de percepção da realidade (refletir a partir de conceitos e resultados de estudos, incorporar um novo repertório de linguagem, confrontar-se com os conteúdos apresentados pelos especialistas, baseados na idéia dos temas geradores). De todo modo, devemos ter como base o conhecimento

preponderantemente sensível, valorizando o que está no plano do que é vivido, do concreto, considerando sempre os obstáculos e dificuldades, até alcançar o “logos” da realidade⁸.

Ocorre, então, que a mudança de percepção da realidade (mencionada pelos trabalhadores), para Freire, não é outra coisa senão a substituição de uma percepção distorcida da realidade por uma percepção crítica; implica admirá-la em sua totalidade, vê-la de dentro; implica uma apropriação do contexto; implica reconhecer-se como homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não se adaptar.

Aqui, arrisco-me a uma conjectura: será que esse “novo olhar” a que os trabalhadores se referem não está relacionado ao desenvolvimento de uma cognição mais ativa e perspicaz, que poderia, portanto, ser nomeado de “olhar inteligente” – que amplia a escuta, a observação e a vigilância – sobre o trabalho? Há uma mudança de olhar. Há um olhar que indaga, “estranha” e que *desnaturaliza*. Como já afirmamos, a *desnaturalização* é o processo de “estranhamento”, de crítica àquilo que se tornou parte da rotina de trabalho, mas que não se conseguia enxergar antes de torná-la objeto de conhecimento e de debate público; ela é decorrente do diálogo e do processo formativo.

O pressuposto fundamental para a desnaturalização, segundo Spink e Spink¹⁸⁴ (p. 8), é a idéia de que a “naturalização é sustentada no cotidiano pela ação de todos”. Trata-se, com esse novo olhar, de não mais aceitar ou não mais considerar que algo é normal e natural só porque sempre existiu de uma determinada forma ou porque todos sempre adotaram certo padrão de comportamento. Segundo ainda esses autores, naturalizar quer dizer: “tratar algo como normal, como dado e como parte do dia-a-dia”. Muitas situações permanecem e se repetem, no cotidiano do trabalho escolar, porque estão, para todos os efeitos, naturalizadas; são aceitas e a maioria dos trabalhadores as considera, coletivamente, como toleráveis.

Ainda nessa linha de argumentação, segundo Amorim¹⁸⁷, *natural* se refere à natureza, ao que é espontâneo, onde não há o trabalho do homem. *Natural* representa aquilo que segue a ordem regular das coisas; ou, ainda, representa uma força que estabelece e conserva a ordem de tudo que existe.

Você só consegue modificar isso se você tem a formação, e a formação tem que ser contínua, ela não pode parar. Então, a gente teve mudanças: teve mudança pessoal e aí vou começar a colocar também o que foi pessoal. Pessoal, você identifica mais em você; o que eu vi; eu comecei a perceber a partir de tudo que eu estudei, a partir de tudo que eu li, a partir de tudo que eu escutei dos relatos das pessoas da própria equipe da Fiocruz, sindicalistas que estavam comigo. Primeiro, treinei meu olhar; segundo, eu aprendi a escutar e a observar e terceiro comecei a identificar a partir disso tudo, dessa formação, aquilo que podia estar adoecendo. Então, quando você consegue perceber o que te adoecer, e só numa forma de treinar o teu olhar você consegue perceber isso, porque senão, quando eu não tinha essa formação, o que eu fazia? É o que a grande maioria das pessoas faz em todas as relações de preconceito que a gente tem, que é: você reproduz inconscientemente aquilo, você aprendeu assim, você não treinou o seu olhar; na verdade, você treinou para uma outra forma: a forma de achar que tudo é normal, é a normalidade das coisas, é você não se indignar, é você aceitar tudo como algo que é assim porque é assim, e você simplesmente vai reproduzindo. Você tem algo dentro do teu local de trabalho que te deixa mal, mas você não consegue perceber que isso pode ser mudado, que você é um dos agentes importantes para mudança daquilo; você não consegue perceber isso; você só consegue perceber isso na medida em que você faz uma formação e que ela não foi apenas uma formação: “Ah! Vamos dar um curso e acabou por ali!” Não foi assim. Você fez o curso. Você, depois, começou a ler os teóricos junto com o curso; você continuou lendo os teóricos depois do curso. Você tinha uma relação muito próxima, porque a cada período você retornava com mais elementos que enriqueciam aquilo que você via no teu entorno. Então, na verdade, isso fez com que você modificasse o seu olhar a partir daquilo que você não via e passa a ver. Então, eu acho que só com uma formação, uma formação continuada, você consegue isso, entendeu? [R]

Em São Paulo, nós fizemos uma reunião [...] o Plínio de Arruda Sampaio esteve lá e ele deu uma força [...] Ele disse assim: “Olhem para aquelas letras, vocês não conseguem mais olhar simplesmente letras. Todo mundo que já aprendeu a ler, quando olha as letras, identifica as palavras, é instantâneo. Então, quem adquire consciência de classe dificilmente vai viver alguma situação que não remeta à luta de classes”. Então, eu vejo esse problema de saúde um pouquinho como isso; depois que a gente adquire essa consciência, não se consegue mais abandonar; você tá olhando, você tá observando os companheiros passando por certas situações na escola, no sindicato e você tá identificando qual o foco de adoecimento e aí tenta incidir. Foi a formação; isso é muito importante, porque a gente consegue identificar, fica buscando, fica maquinando... Entra numa escola e já vê exatamente quais são os problemas. É impressionante. [D]

Embora já se tenha passado mais de três décadas desde a sua publicação, eu penso que vale reafirmar, baseada nos depoimentos dos trabalhadores, uma das teses mais importantes no MOI², uma vez que continua fazendo parte da agenda de lutas dos trabalhadores pela saúde: igual à nossa experiência do Programa de Formação, a análise e a interpretação das mudanças ocorridas, naquele momento, na fábrica e nos homens, a partir da formação na experiência do MOI, ocorreram principalmente no modo de ver e pensar os problemas da

fábrica pelos trabalhadores. Afirmo, com isso, que esse dispositivo metodológico transforma a elaboração subjetiva dos trabalhadores em relação ao seu próprio trabalho, pois eles já não o percebem nem o pensam da mesma forma de antes de terem vivenciado esse processo. Para Minayo¹², as mudanças acontecem nas pessoas quando tocam, interiormente, em sua subjetividade, mobilizando habilidades, relacionamentos, posturas e valores. As mudanças suscitadas e estimuladas pelo processo de formação implicaram engajamento/mobilização pessoal e são parte do processo de formação. No bloco de falas apresentadas a seguir, outros trabalhadores preferem a denominação *olhar científico* ou *olhar de pesquisador*:

Na minha escola, levo para o meu cotidiano; eu peguei isso e assim eu passei a usar na minha vida fora da escola, com um olhar científico, um olhar científico, sabe? [N]

O nosso olho, aquele olho de pesquisador, está cada vez mais ativo. [...] quando a gente vai a uma escola fazer uma itinerância^(v), a gente observa as instalações, a gente avisa a merendeira que tem um fio que está perigoso. Até na nossa própria escola: quando vimos um bebedouro cujo fio estava ruim, apontamos para a diretora que aquilo ali precisava ser consertado, porque estava perigoso. É o olho pesquisador. Ele continua isso para quem fez o Programa; até nas escolas dos outros, [...] nos damos pitaco, a gente dá palpite: “Olha, isso aqui está ruim, isso aqui está perigoso, vocês têm que reclamar, têm que reclamar do material”. Eu acho que esse olho pesquisador, ele vai continuar sempre. [A]

O próprio momento que eu vivi nessa equipe também me deu uma cabeça mais científica. Eu tinha uma formulação muito pragmática e muito material do imediato; a partir do curso, também eu adquiri uma visão um pouco mais científica, ou seja, quando olhar para um objeto, olhar por vários ângulos; então, olhando por vários ângulos, eu penso que é possível, sim, a possibilidade existe; também existe uma série de entraves, uma série de bloqueios, muita resistência; eu acho que é para a gente atravessar esse bloco de concreto que se forma – essa parede. [G]

Retomo, mais uma vez, o ponto de vista do método empreendido no Programa de Formação, voltando-me para o processo de produção de conhecimento, agora por meio de elementos suscitados pelo chamado *dispositivo dinâmico de três pólos*¹⁴⁸. Segundo Durrive¹¹⁷, essa perspectiva permite a cada um ter o tempo de construir, mesmo que provisoriamente, seu ponto de vista sobre a atividade. Os saberes são postos em palavras. Cada um se põe em disponibilidade mental para aprender com os outros e para transmitir à sua volta o que o confronto com o real lhe ensina. Os participantes são estimulados pela dupla preocupação de humildade e de rigor. Adquirem, assim, ao longo dos encontros, um olhar novo sobre a atividade humana e, particularmente, sobre o trabalho: humildade diante da complexidade das experiências e de seu enigma incontornável; rigor diante da exigência de verbalizar o trabalho, apesar das dificuldades. A partir de então, cada um se reapropria ainda mais de sua

experiência, de suas competências e observa de outra forma a experiência e as competências de seus semelhantes. Falamos de *dispositivo dinâmico de três pólos* como um movimento articulado, como uma espiral que leva de uma experiência a um conhecimento, e ambos, cada vez mais, se encontram em interação entre si e com a realidade.

Nesse processo está também implicada a relação que se estabelece na comunicação e que envolve problemas de linguagem. A sensibilidade e a atenção na forma de recepção, quanto ao repertório de palavras novas que são apresentadas, são essenciais. Durrive¹¹⁷ afirma que a vida é muito mais rica que as palavras de que dispomos; quando tentamos dizer aquilo que pensamos e o que fazemos no trabalho é que nos damos conta da pobreza das palavras. A interação entre a experiência do trabalho e a ciência tem um papel fundamental para a produção de novos conhecimentos, mas para que isso ocorra a contento, é fundamental que os participantes se familiarizem com a complexidade da linguagem dos conceitos e se permitam abrir para o confronto com a experiência. Para Dejours³³ (p. 237), a produção e a interpretação de um sentido comum é resultado de um confronto entre coletivos – decorre de uma interação entre um coletivo de trabalhadores e um coletivo de pesquisadores. Essa dinâmica comunicativa, inevitavelmente, movimenta as representações e alavanca transformações em si e em torno de si. O trabalho, em seu aspecto enigmático, é a cada momento mais bem apreendido e pronunciado, como evidenciado nestas falas:

É assim: eu acho que essa pesquisa, depois dessa investigação toda que a gente foi fazendo, participando do grupo de formação de saúde na escola, uma das coisas assim [...] foi conhecer a estrutura da escola, que a gente não conhecia deste ponto de vista; a gente vê assim: a escola era dividida em bimestre, tem que preparar a aula, mas a gente não tinha essa noção do trabalho e do todo da escola; nós não tínhamos essa noção de jeito nenhum; a gente não sabia, não tinha instrumento lingüístico para poder se expressar. [L]

[...] eu acho que seria a linguagem. No meu caso, esse projeto me trouxe esse repertório; senão precisamente, porque não foi um foco, mas, indiretamente, ele ensinou a gente a poder falar sobre isso sem tá culpabilizando, porque você tem uma esfera, uma estrutura que te oprime; porque independe das pessoas. Pode trocar o diretor e continuar do mesmo jeito. [L]

Mas será que o conhecimento é por si só suficiente para transformar o trabalho? No conjunto de falas apresentado a seguir, observa-se a constatação, por parte dos trabalhadores, de que a conquista desse *olhar mais inteligente* serve para confirmar que *as coisas continuam erradas*. Em outras palavras: a mudança de olhar e o conhecimento parecem realçar as dificuldades, tornando a situação (aparentemente) ainda mais desfavorável ao trabalhador. Entretanto, essas falas evidenciam que o conhecimento contribui para que eles prestem mais

atenção ao que se passa nas escolas, mobilizem-se pelas condições de trabalho de todos os grupos de profissionais existentes. Os depoimentos também chamam a atenção para aquelas mudanças (idealizadas) por via coletiva, o que contrasta com a frágil organização dos trabalhadores em seus locais de trabalho:

Eu diria que a grande mudança aconteceu nas cabeças das pessoas; como houve mudanças na minha cabeça, houve também na cabeça de todos os participantes do Programa. A mentalidade, a cabeça das pessoas, assimilou essa necessidade de mudança. Agora, como mudaram, como fizeram a mudança específica no seu espaço de trabalho, eu não acompanhei [...] Eu repito: a mudança houve na cabeça dos profissionais, no entendimento que não tinham antes, essa clareza. As pessoas passaram a ter, mesmo que seja, um questionamento individual. Eu estou na escola. A escola está com problema? Eu questiono, mas não busco a coletividade para essa mudança. Eu questiono porque eu tenho visão do conhecimento, do entendimento daquilo que está me prejudicando, porque o Programa de Formação me propiciou esse entendimento. [U]

A gente começou a ver a escola com um outro olhar mesmo, desde a cozinha à sala de aula. Aquelas visitas às cozinhas das escolas de Angra e de outras escolas, como a gente via que tava tudo errado... Foi muito interessante. Até hoje a gente não perdeu esse olhar; a gente continuou vendo que a coisa continua muito errada. A gente vê a escola de outra forma. Eu entro na cozinha: “Olha o tamanho dessa panela! Olha o físico dessa merendeira. Como é que ela vai conseguir carregar essa panela? Lavar a panela naquele tanque, que mais parece uma piscina!” Até hoje eu tenho esse olhar. Lá na escola mesmo: eles pediram a alguém pra fazer um estrado de madeira para poder conseguir chegar ao fundo do tanque; se cair uma colher lá dentro, tem quase que pular pra pegar a colher! Uma coisa de doido. [M]

Ao final desse primeiro grupo de análise, compartilho a tese de Vasconcelos e Lacomblez¹⁰⁷, segundo a qual as atividades formativas sobre o trabalho constituem um primeiro passo para a transformação desse trabalho. A bem do rigor e da nossa experiência, é importante acrescentar que poderemos retroagir, caso não se salvaguardem as condições para que essa transformação realmente se mantenha com a continuidade desse processo, por meio da ampliação dos espaços de diálogo, além de garantias de sustentação das condições materiais para multiplicação da experiência de mudar o trabalho.

Acrescente-se que, para Gramsci⁹⁴ (p. 40), ter consciência mais ou menos profunda das relações, isto é, conhecer mais ou menos o modo pelo qual elas podem se modificar, já as modifica, podendo, dessa forma, o conhecimento ser a base e o princípio de uma práxis transformadora sobre a realidade.

5.2.1.2. *Mudança no modo de ver, pensar e falar sobre a saúde nas escolas*

Também tem a questão da saúde e das doenças. Aquela coisa que o Milton [referência a um pesquisador da UERJ] sempre falava pra gente: não é questão de investigar só a doença; no meu caso, que fui diretor, a gente passa a olhar pro outro professor também com esse viés de, por exemplo, deixar de falar mal do colega, entender o que ele tá passando. Isso também eu acho que foi uma coisa que mudou. [L]

Eu acho que a parte mais interessante é quando a pessoa começa a descobrir, quando a gente passa a informação; ela começa a descobrir o porquê de acontecer aquilo tudo na vida dela, o porquê dela estar doente, o que ela faz para fugir desse adoecimento, inclusive a tentativa de uma melhor relação da direção com os funcionários. Então, essa tentativa que a gente faz, eu, principalmente. Essa questão de estar trazendo essa boa relação, de fazer o pessoal se entender, a direção com o funcionário, até pra manter a saúde. Esse olhar de quando o pessoal discrimina os próprios colegas readaptados; depois que a gente passa esse olhar, [...] ele começa a entender também porque o colega está readaptado e passa a ter um olhar diferente com aquele colega readaptado e começa a entender que hoje é ele, amanhã é você que está readaptado. [N]

Ocorreram mudanças na concepção de saúde-doença dos trabalhadores participantes. Essas falas explicitam o quanto a questão da saúde, compreendida em sua relação com o trabalho, é vital para se mudar as relações interpessoais nas escolas. Nelas observa-se a vinculação entre a produção de conhecimento sobre o trabalho e a produção de uma nova sensibilidade sobre a saúde: ver, ouvir, sentir e saber com o outro. A formação sobre a relação saúde-trabalho contribui para quebrar a concepção dominante de que, grosso modo, o trabalhador é culpado por adoecer. Comporta a mudança de uma concepção de mundo, fornecendo respostas críticas aos questionamentos sobre as experiências do trabalho e a sua relação com as experiências do corpo e da mente. Em outras palavras: a saúde fornece novas lentes para pensar o trabalho; adota-se um novo olhar sobre o cotidiano, percebe-se com os sentidos e compreende-se com a reflexão¹⁸³.

O tema “saúde” implica pensar formas mais solidárias de viver e lutar coletivamente. Somente um novo olhar em saúde, de fato, volta-se para a dimensão de cuidar do outro, que possibilita se colocar no lugar do outro (*hoje é o colega, amanhã sou eu*); potencializa romper com as práticas de discriminação e dominação, muito comuns em escolas.

Você acaba psicossomatizando, somatiza essa questão toda – você acha que é culpado. Ou então gera conflito. Se você não se culpa, você culpa alguém: o aluno, o diretor... O que gera um conflito que te faz mal do mesmo jeito e a escola fica pesada, fica difícil você ir; não tem mais vontade de ir. Isso vai te matando aos pouquinhos [...] Essa questão mesmo da voz para a Perícia. Ela fala que é a gente que usa a voz errada, se volta pra gente. Quer dizer que ele não domina aquele processo da escola, quer dizer, ninguém domina o que se passa direito dentro das escolas. Quando a gente começou a fazer a pesquisa, o que a gente começou a ver, é que, na verdade, poderia ter até uma questão de mau uso, mas tem a questão da quantidade de alunos dentro da sala de aula, tinha a questão das paredes, tinha a questão da rua que passa [...]. A gente começou a ter um instrumento lingüístico e argumentativo que não cai mais na culpa da direção e isso ficou muito evidente. Naquela outra escola, de primeira a quarta, tinha aquele problema todo de horário. A gente brigava, mas não sabia, a gente vivia e não conseguia ver. [L]

Estamos tratando aqui de um conhecimento alargado de saúde, cujos limites são ampliados na relação que se estabelece entre as formas concretas e dinâmicas do trabalho e o auxílio do conhecimento organizado pelas chamadas “ciências”. Eu penso que o conhecimento é um caminho essencial para inquietar e evitar acomodações às (aparentemente) intransponíveis barreiras impostas pela rígida estrutura das instituições escolares (e outras). Apesar de ser virtuoso por si mesmo, é preciso aprofundar o conhecimento, confrontando-o com o real, tornando-o factual. É preciso experimentar nossas certezas e convicções, tornar nossos argumentos objetos de polêmica, de falseamento e de verificação.

5.2.2. Eixo II: Gestão do trabalho

Este eixo de análise se ancora no relato de um dos participantes que, quando assumiu na escola em que trabalhava o cargo de diretor-adjunto, realizou uma experiência de gestão administrativa (segundo sua expressão) voltada para os trabalhadores. Ele se baseou nos princípios do Programa de Formação e foi motivado pelas idéias debatidas durante o processo de formação. Tornei esse caso um objeto privilegiado de estudo, já que, aparentemente, é um exemplo a ser anunciado, digno de debate e aprofundamento. Igualmente, realizei uma entrevista coletiva na escola em questão. Assim, pude conhecer melhor, a partir de outros pontos de vista – de pessoas que não participaram diretamente do Programa de Formação –, as estratégias criadas por esse grupo de trabalhadores que *reduziu a zero* o número de solicitação de licenças por motivo de saúde.

Optei, além disso, por uma análise que privilegia o diálogo com as falas dos outros entrevistados (individuais) participantes do Programa de Formação, confrontando as

diferentes opiniões e, principalmente, destacando aquilo a que os trabalhadores se referem como dificuldades e entraves para promover saúde nas escolas.

Os relatos de uma experiência que logrou sucesso – por um determinado período –, bem como os depoimentos dos demais participantes do Programa de Formação, cuja ênfase é dada às dificuldades encontradas para a realização de mudanças, devem ser vistos como narrativas circunscritas a um dado momento da história do Programa de Formação, ainda em processo de construção. Os relatos de descrença, frustração, medo, tristeza e outros sentimentos não diminuem os esforços de alguns trabalhadores no complexo empreendimento de se buscar a efetivação do *compreender para transformar*. Ao contrário, fornecem uma valiosa contribuição com análises que dão visibilidade ao conjunto de obstáculos que reforçam ainda mais a concepção de que as mudanças nas escolas estão em constante dialética com aquilo que permanece.

Nesta seção, para identificarmos as diferentes narrativas, usei um segundo artifício didático: quando se tratar da fala do principal relator, que foi o participante do Programa de Formação e diretor-adjunto que introduziu um novo modo de gestão, usarei a letra L, seguida da expressão EI (Entrevista Individual). Quando se tratar dos demais entrevistados participantes do Programa de Formação, continuarei a usar uma única letra (a mesma do eixo de análise anterior), seguida da expressão EI (Entrevista Individual). Quando se tratar de relato de trabalhador que participou da entrevista coletiva na escola (e que não participou do Programa de Formação), usarei a letra T (trabalhador), seguida de um número de identificação (usado na transcrição para diferenciação das falas), seguido da expressão EC (Entrevista Coletiva).

O tema da gestão escolar sempre foi citado pelos trabalhadores como matéria estratégica na construção de novas relações nas escolas. É comum os profissionais da educação, sindicalistas ou não, referirem-se a determinado tipo de gestão – a democrática – como saída (aparentemente simples) para superação dos principais problemas nas escolas. No roteiro de perguntas, não incluí o tema (gestão). Entretanto, os trabalhadores entrevistados se voltaram para ele em vários momentos da conversa, fazendo com que ele ocupasse, por conseguinte, boa parte da nossa atenção.

A história^(vi) relatada pelo participante “L” reflete a vida de alguém persistente, que procedeu a escolhas corajosas. O fato de essa história (especial) ter sido construída por um conjunto único de trabalhadores torna improvável sua repetição na íntegra, conquanto ela possa servir de inspiração a novas ações, que serão distintas por terem outros atores, todos

com suas marcas pessoais. É isso o que sugere este breve diálogo entre os trabalhadores participantes da entrevista coletiva:

Ele [L] pôde colocar em prática a idéia que ele tinha [...] O “L” foi um gerente, foi um supervisor, não só diretor. [T1]

Aconteceu porque foi com esse grupo aqui, teve esse encontro com esse grupo [...] De repente, ele não teria essa receptividade em outra escola, né? [T2]

5.2.2.1. *Mudanças na gestão*

É, disso eu tenho certeza. Eu fiz uma gestão voltada para os professores e para os outros funcionários; então, a gente se reunia mesmo. [L-EI]

Eu acho superimportante a gente ter essa cumplicidade, assim... Porque quando a gente tem esse envolvimento com a direção, com o grupo de colegas, de professores, eu acho que a gente trabalha, que é o nosso papel mesmo, né, o de trabalhar, mas você trabalha, assim, de uma forma prazerosa. [...] Eu sinto que as pessoas vinham trabalhar, assim... Não estou dizendo que agora não acontece, mas assim... A gente tinha um dia especial de um lanche aqui, na terça-feira. Então, o grupo se reunia, cada semana era uma pessoa que trazia um lanche. Então, aquilo ali era uma maneira da gente se confraternizar, de se aproximar mais. Então, eu acho que disso aí, a gente sente um pouquinho de falta. [T2-EC]

Quando eu falei da gestão democrática do “L”, eu falei, assim, do compartilhar, do ouvir. Havia um envolvimento; todo mundo participava, todo mundo dava opinião. E, claro, ele fazia o que tinha que ser feito, mas tinha um compartilhar. [T3-EC]

Tinha um consenso. [T2-EC]

É. Ele consultava todo mundo: “Gente, o que vocês acham disso? Vamos fazer isso?”. E também ele não fazia nada mirabolante, [...] pra agradar ninguém; assim, coisa que não ia dar certo. [T2-EC]

Essas falas registram a valorização dos profissionais de educação sobre alguns aspectos no tipo de gestão que “L” promoveu, com ênfase na ampliação dos espaços coletivos de discussão sobre o trabalho: reunir, ouvir, participar, compartilhar, consultar e confraternizar – elementos de uma forma de gestão. Mas, será que foi democrática? Talvez. É certo que esses elementos não foram inventados nessa experiência – estão longe de serem originais –, mas propiciaram uma renovação no trabalho que, em geral, não acontece nas escolas. Aliás, esse é um ponto que merece ser destacado, pois, durante a entrevista, “L” insistia em afirmar que não fez uma gestão democrática, porque a concepção (de democracia) que é disseminada pelos órgãos gestores está profundamente relacionada ao ativamento das

instâncias de participação comunitárias (como as associações de moradores) na gestão escolar e isso “L” não chegou a desenvolver (sobre esse assunto não tenho o que comentar, pois não o aprofundei na conversa). O fato é que “L” fazia questão de afirmar que o que tornou a sua gestão exitosa, em termos de saúde, foi ter sido *uma gestão voltada para os trabalhadores*: respeitava-se o que pensavam, sentiam e decidiam os trabalhadores, tornando possível uma forma diferente de trabalho na escola.

Talvez a renovação realizada pela forma de gestão de “L” (e outras formas de gestão escolar em que se valorizam os trabalhadores) seja necessária para um novo sentido de gestão democrática nas escolas. Percebi na entrevista com “L” e seus colegas que eles tornaram a experiência com o trabalho escolar uma situação de aprendizagem constante, na qual não se repetiram antigas fórmulas e regras prescritas do que seja gestão democrática:

A gente fala o tempo todo em gestão democrática, acredita em gestão democrática, mas cai no vazio [...] Eu acho que a gente não tem a maturidade suficiente para fazer uma gestão democrática, como ela deve ser feita; continuam ainda as velhas práticas, as velhas coisas que estão, de certa forma, embutidas nas pessoas, e as pessoas são cobradas o tempo todo para agir de forma diferente dessa, mesmo que ela tenha aquilo como ideologia. [O-EI]

Como afirma Faïta¹⁸⁸, é em sua atividade que o indivíduo faz a sua aprendizagem. Em suas relações com o coletivo é que o indivíduo evolui – e ele próprio intervirá para transformar essas relações. Uma questão a que os trabalhadores se referem como de fundamental importância para a saúde, e que é fruto da experiência, são as pausas. Devem-se respeitar os intervalos previstos para a merenda ou demais refeições e, ainda, as pausas entre uma aula e outra. Na gestão de sua escola, “L” preservou esses momentos. Quando precisava realizar alguma discussão com o coletivo, criava mais pausa a fim de não sobrecarregar os trabalhadores.

Uma coisa interessante que a gente fez também, até a pedido dos professores, foi não usar o recreio pra fazer debates na escola. Quando a gente queria ter alguma discussão, por exemplo, prestação de contas ou pedir ajuda ou dar alguma orientação, a gente prolongava o recreio ou dispensava os alunos na última aula. Entendeu? Pra poder não ter esse problema de tirar essa pausa de 10 minutos, mantivemos a pausa da noite – que à noite não são previstos os 10 minutos de recreio – a gente manteve. [L-EI]

Outro entrevistado (participante do Programa de Formação, mas que não integrou a gestão de “L”) ratifica a idéia de que acabar com as pausas não é uma boa escolha para a saúde, tanto dos professores quanto dos alunos. Segundo ele, ao eliminar os intervalos, unindo um tempo ao outro, gera-se uma falsa sensação de que se está trabalhando menos:

A gente não tem um horário de recreio nas escolas, o que é um escândalo, na minha forma de ver. Para quê? Para que se possa entrar e sair mais cedo. Só que esse entrar e sair mais cedo não tá resultando em nada; foi só uma forminha de falar: “Olha, vocês estão trabalhando um pouquinho menos”. Mas, na verdade, esse pouquinho menos tá adoecendo não só o profissional que tá lidando ali com a criança que fica sem o intervalo, sem um descanso, uma pausa, como para as próprias crianças. Imagina crianças altistas e crianças hiperativas. O hiperativo, então, fica enlouquecido, porque ele não tem um momento que seja dele, em que ele possa brincar com quem ele quer, do jeito que ele quer, da forma como ele quer. Então, continua sendo ditadura, continua sendo uma forma de falar: “Olha, você tem que fazer o que eu quero que seja feito”. Você vai discutir isso? Não, mas aí você tá querendo prejudicar os seus colegas que concordam com esse horário. Às vezes, as pessoas nem concordam, mas, às vezes, não concordam ou acham que aquilo tá errado, mas não conseguem ver uma forma de transformação, não conseguem nem se tocar de quanto aquilo ali tá prejudicando o andamento da escola. [O-EI]

Ainda sobre a questão de uma nova gestão do tempo de trabalho na escola, “L” observou (além de ouvirmos esse argumento de muitos outros trabalhadores de escolas) que, a partir de agosto, aumentam as queixas dos trabalhadores quanto às tarefas na escola. É comum professores se referirem ao mal-estar sentido nesse período com expressões que simbolizam o agrupamento de um conjunto de sintomas que caricaturizam a situação de saúde: *agostite*, *setembrite*, *outobrite*. Com a proximidade do fim do período letivo, em que o acúmulo de tarefas é maior, torna-se necessário, do ponto de vista de uma gestão do trabalho, criar mais espaço (no tempo) para os trabalhadores realizarem as múltiplas exigências sem maiores ônus para a saúde:

[...] a maioria dos conflitos começa a partir de agosto, quando começa todo mundo a cansar, tanto o professor, quanto o aluno; então, a gente dispensava mais os alunos. [L-EI]

Se você não tem uma abertura dentro da escola onde você possa, inclusive, passar para outro aquilo que você tem enquanto experiência... Porque você percebe que os professores, com aquela carga de trabalho imensa, vão adoecendo. Você percebe que, quando chega o final do ano, as resistências que existem, as formas de burlar esse sofrimento pra não adoecer [...] Isso tudo você percebe, mas você percebe também que eles fazem isso de forma inconsciente. Então, se você não consegue mudar a gestão democrática, você não tem um espaço que te permita socializar isso. Então, essa é pra mim uma das questões cruciais. [R-EI]

Se tivéssemos a oportunidade [...] de chegar dentro da escola e nós [...] pudéssemos, nós próprios, cuidar da nossa saúde, cuidar do ambiente de trabalho... Mas fica difícil fazer com que o profissional de educação que pula de galho em galho, passa 10, 15 horas semanais numa escola; 10, 15 horas semanais noutra escola... Até formar entre seus pares uma relação afetiva, vínculos afetivos, vínculos de trabalho, vínculos de compromisso. Eu sou professor de educação física, mas eu tenho que estar comprometido

com o professor de ciências, de matemática; eu tenho que estar comprometido com uma questão afetiva: se eu me preocupar com a saúde dele, ele também vai ficar preocupado com a minha. Esses vínculos não existem. Os momentos em que a estrutura da escola permite que os professores se reúnam, que são nos intervalos, hora do recreio, 10, 15 minutos, naquele momento a gente não consegue usar esse espaço para pensar coletivamente [...] o professor, até no intervalo, ainda tem que cuidar da turma que está dispersa pelo pátio. Eu percebo que, como a escola está hoje, existe muita dificuldade da gente conseguir estabelecer [...] não impossível, mas a dificuldade é muito grande. [G-EI]

Outro aspecto sobre a questão do tempo de trabalho, mais especificamente no que diz respeito a gerir o tempo do trabalho do professor, é a dificuldade para realizar encontros nas escolas. Segundo os entrevistados, o corre-corre dos professores de uma escola para outra e a alta rotatividade dos profissionais dificultam a continuidade de um trabalho que tem o coletivo como base de sustentação de mudanças^(vii). Parece que uma forma de resolver a insatisfação com o trabalho é a solicitação de remanejamento de escola; é fugir do local em que não se consegue estabelecer boas relações e que dificulta o fortalecimento de vínculos com o coletivo. Sobre esse aspecto, um entrevistado refere-se à escola como *ponto de desencontro*:

Mas assim, nessa escola que eu trabalho na Nicarágua, você não encontra as pessoas; o tempo que você teria pra passar de permanência não tem. Isso permanece. O momento das pessoas se encontrarem, ou seja, a convergência, o encontro entre as pessoas, isso permanece ainda. A escola é um ponto de desencontro. Isso permanece, isso não muda. Eu nunca tinha usado essa expressão, mas eu vou começar a usar: a escola é um ponto de desencontro. A gente converge pra ali, mas pra se desencontrar. [G-EI]

A dificuldade a gente vê [...] as pessoas [...] querem transformar e muitas das vezes elas se vêm sem condições. E o corre-corre, as pessoas trabalham de um lado para o outro [...] As propostas têm que ser coletivas; se não for do conjunto dos profissionais ou pelo menos da grande parcela dos profissionais da educação que atuam lá, pra propor a mudança e de fato ela acontecer fica difícil. [S-EI]

A outra questão é a alta rotatividade que se colocou dos profissionais de educação da rede estadual. [...] A questão dos funcionários terceirizados, os funcionários administrativos que acabam não ficando sempre naquela escola ou sendo substituídos... Isso faz com que você acabe tendo que começar de novo a discussão com aquele grupo. A gente começou a observar isso também com os professores, porque a rede estava com uma falta muito grande de professores, começou a contratar os profissionais, que não ficavam muito tempo, no máximo dois anos naquela escola. Alguns professores fazendo a tal da GLP, que é a gratificação por lotação prioritária e que também acabava com essa história de rotatividade; então, o trabalho, de certa forma, tinha que estar sempre iniciando. [O-EI]

Na época, eu acompanhava uma escola que foi uma das primeiras que vocês visitaram, a César Pernet, em Bonsucesso. De lá pra cá, todo aquele grupo de 40 horas que tinha na escola, que começou, que viu a pesquisa nascer, esse grupo já não está mais na escola; houve uma grande rotatividade de profissionais; a direção também mudou e eu mesmo me distanciei dessa escola. Acredito que, naquela escola, não deva ter havido mudanças nessas relações por conta de ter mudado os profissionais que trabalhavam lá. Hoje, você deve encontrar uns três ou quatro remanescentes daquele grupo de 40 horas; hoje, praticamente não existem mais professores de 40 horas dentro daquela escola. [T-EI]

Outro aspecto importante mencionado pelos entrevistados, no que se refere à dificuldade de realizar encontros entre os trabalhadores de escolas, é a inexistência de um espaço que estimule a reunião espontânea dos grupos: falta sala tanto para os professores, quanto para os funcionários:

Agora, o que falta nas escolas para essa ação mais coletiva é que, de fato, as escolas garantam aquele tempo quando os profissionais se encontrarem; muitas escolas não têm sala de professor. Veja o que eu tô dizendo: professor e professora, porque sala de funcionário, isso nem existe mesmo. [S-EI]

A gestão de “L” proporcionou o que ele chamou de *um bom clima de trabalho*, o que pode ser constatado pelo fato de ninguém solicitar remoção durante o período em que ele esteve como diretor. De acordo com seu depoimento, ele se preocupou todo o tempo com a dinâmica do trabalho, com o fazer do professor e dos funcionários (visão que adotou após o Programa de Formação). Além disso, com o propósito de tornar o trabalho e a saúde objetos de compreensão mútua entre os trabalhadores, criou um tempo (ao final do turno da tarde e início do turno da noite) com a participação de uma psicóloga do estado.

Eu até esqueci de te falar uma coisa muito importante: foi o fórum que a gente fez com a psicóloga; a gente conseguiu. Na verdade, foi assim: a prefeitura tinha um convênio que usava o prédio da escola. Consegui convencer a psicóloga que os problemas dos alunos não eram, na verdade, problemas dos alunos, eram problemas nossos. A gente começou a fazer reuniões com os pais e com os professores com essa psicóloga (tem até hoje). Agora, está assim, mais espaçado, mas a gente fazia de 15 em 15 dias, depois de mês em mês. Não era obrigatório, mas era um horário de seis até sete horas, que pegava um pouquinho do turno diurno e um pouco do noturno, mas era legal; tinha a participação em torno de 15 a 20 pessoas. Maioria expressiva era de professor; aí, ali a gente contava, resolvia. Era mais ou menos uma terapia. [L-EI]

Embora seja uma escola longe, ninguém queria sair de lá; a gente teve até uma questão de remoção, que o estado faz assim. A coisa ficou que meio surpresa. Tinha escola que tinha assim 100% dos professores querendo sair; a nossa, ninguém quis sair; mesmo assim, quem tinha escola do lado de casa, não quis sair [...] porque a gente realmente tinha um clima legal. [L-EI]

Você, não compreendendo essa estrutura que foi o que a pesquisa deu, você tende a culpar a si mesmo ou alguém [...] o que a gente observa é que muda a gestão, mas não muda nada porque é a estrutura que é pesada. Então, é isso, é muito complicado. Eu gostaria de discutir isso, esse repertório aí, ver como é que as pessoas se relacionam com isso. Compreender a estrutura, porque não tem trabalho nenhum na área de educação; quando você fala de sistema educacional, porque eu dou aula de legislação também, você fala de uma coisa muito abstrata; você fala de rede, de escola, de poder e de financiamento. Você não fala dessa dinâmica que é esse fazer do professor, que a gente abordou na pesquisa. [L-EI]

A observação de “L” sobre as pessoas não desejarem se transferir para outra escola, devido ao ambiente e ao clima de trabalho colaborativo, foi confirmada na fala seguinte por uma professora da escola de “L”, durante a entrevista coletiva:

Eu poderia hoje estar trabalhando do lado da minha casa, eu falo isso com os alunos. Mas eu tenho prazer de vir trabalhar aqui. Até porque, muitas pessoas, quando eu falo que trabalho na Califórnia, já me falaram que eu sou maluca. “Você trabalha lá? Você é doida de trabalhar lá à noite”. Porque todo mundo tem uma idéia disso aqui à noite. Mas olha, nunca meu carro teve um arranhão, 9 anos ali fora... Modéstia à parte, todos aqui sabem, os alunos têm um carinho muito grande por mim, e eu não saio daqui por eles. Por todos. Pelos amigos, que eu acho o ambiente aqui legal, todos... Desde o servente, o mais simples, até o diretor, que eu me dou muito bem com todos. E eu poderia estar do lado da minha casa, de dia, tranqüila, estar dormindo lá na minha casa hoje de noite, beleza, mas eu não abro mão de trabalhar aqui. Porque, realmente, as pessoas não têm a noção do que é realmente o nosso ambiente de trabalho aqui. [T3-EC]

Para Dejours³³, a cooperação passa por uma mobilização que deve ser considerada como contribuição específica e insubstituível dos trabalhadores na concepção, nos ajustes e na gestão da organização do trabalho. A saúde como símbolo contribui para essa mobilização subjetiva, porque diz respeito ao sentir de pessoas que pertencem ao grupo de trabalho do qual elas fazem parte. A cooperação é gerada espontaneamente, como contribuição nas responsabilidades da organização do trabalho. Em geral, o engajamento dos trabalhadores não se enquadra em padronizações – tem o aporte singular de cada indivíduo e de cada organização de trabalho. Mas essa mobilização subjetiva, por mais espontânea que seja, é extremamente frágil: depende da dinâmica entre contribuição e retribuição. O trabalhador espera não ser considerado apenas um simples executante, obediente e passivo: ele espera uma retribuição simbólica, sob pena de se desmobilizar.

Para outro participante do Programa de Formação, que também abordou durante a sua entrevista o problema das faltas dos trabalhadores nas escolas em relação à gestão (inclusive, citando exemplo de uma escola no município de Angra dos Reis, no distrito de Monsuaba), o

diferencial para um trabalho em que todos se envolvam e se sintam responsáveis é a integração disciplinar e a autonomia político-pedagógica local:

Na escola onde eu trabalhava, em Monsuaba, quase não se faltava. O número de faltas pegava daquela escola e de outras escolas que desenvolveram projetos próprios, que não foi toda a rede que desenvolveu. Mas, as escolas onde tinha um projeto político-pedagógico atuante, o número de faltas era muito pequeno. Aqui, no município do Rio de Janeiro, eu conheço pelo menos umas quatro escolas onde eles desenvolveram um projeto político-pedagógico interessantíssimo, trabalhando sobre projetos, que é uma forma de você estruturar a educação, em cima de um projeto. Aquele projeto permeia todas as disciplinas, é a transdisciplinaridade. Os alunos se envolvem, fazem pesquisa, uma escola viva, onde todo mundo se sente responsável. O ambiente é outra coisa. [I-EI]

Diversamente, o tipo de integração que “L” promovia era entre os trabalhadores: o centro do planejamento era o trabalho e aquilo que era possível de ser realizado, respeitando-se o ritmo de cada um, o que conferia autonomia aos trabalhadores e valorização do saber e da experiência. Durante a entrevista, era comum (e me recordo de que também durante os debates coletivos ocorridos durante o Programa de Formação) “L” fazer uso de uma expressão como recurso para chamar a atenção para algumas tarefas que, em geral, são solicitadas pelos gestores e que acarretariam sobrecarga no trabalho da escola – *Não vamos inventar moda*. Essa expressão personificou o tipo de gestão de “L”, que afirmou que os modismos pedagógicos, de alguma forma, geravam excedente de trabalho e não significavam nem melhoria nem inovação. Ele declarou que promoveu uma gestão pedagógica tradicional, não baseada em projetos, distinta da experiência citada pelo entrevistado “I”. Considerou, ainda, que aquilo a que se referem como a estrutura da educação (onde tudo é mensurado e quantificado) impede a escola de mudar o pedagógico (por exemplo, adotando o construtivismo) e pode angustiar, ainda mais, professores e alunos:

Teve esse ganho de estrutura. Da minha parte, por exemplo, o ganho foi o que tem implicação direta na parte pedagógica, porque eu deixo de cobrar o que realmente eu não posso dar. [...] Por exemplo, a gente é construtivista de formação, [...] só que, na verdade, tem essa estrutura que não é construtivista, é tradicional. Aí, você confunde o aluno, quer dizer, tem uma parte que é construtivista, mas, no final das contas, tem que dar uma nota baseado na mensuração tradicional. [L-EI]

“L” detinha-se, também, em sua gestão, à análise de questões concretas sobre o trabalho. Voltou-se para o funcionamento da escola e, com isso, pôde compreender o processo de trabalho para intervir sobre o trabalho real e em conjunto com os trabalhadores:

No ponto de vista da direção, eu tentava colocar sempre isso (assim, eu estou usando o pronome eu, porque quem tomava conta dessa parte era eu mesmo): era entender o processo, o que a gente discutiu na pesquisa. Justamente, a dinâmica do trabalho; não era isso que a gente fazia o tempo inteiro? O foco de gênero, a pressão do tempo, a questão da gestão, do trabalho. Com isso, a gente foi se aproximando da estrutura mesmo [...] Mas, eu acho que a grande coisa da pesquisa é fazer a gente compreender o processo para fazer intervenção no processo e voltada pra questão do trabalho. Aí é questão do trabalho mesmo, como é a contratação, como é a estrutura, como é que eu entro no trabalho, como é que eu saio, que horas são essas, o que eu tenho que fazer? Qual é a carga horária que eu faço aqui na escola, qual é a que eu faço em casa? É tirar o magistério desse campo da doação e do amor. Então, fica faltando um instrumento lingüístico para expressar isso; eu acho que é uma coisa que tem que ir construindo. Eu acho que é compreender a natureza para ver o que pode e o que não pode. [L-EI]

Um aspecto importante a ser destacado, com relação à possibilidade de “L” realizar uma gestão adotando como princípio o próprio trabalho, diz respeito ao observado no relato de outro entrevistado participante do Programa de Formação: é sobre *a desorganização do estado*. Segundo “T”, é possível, nas escolas do estado, subverter a rigidez hierárquica, uma vez que o distanciamento (entre os níveis de poder) confere (paradoxalmente) mais autonomia às escolas da rede estadual, o que possibilita ao diretor escolar desenvolver seu trabalho com relativa liberdade, favorecendo uma gestão mais autônoma, como na experiência de “L”. Nesse caso (das escolas da rede estadual), a gestão escolar tem poucas prescrições e normas (quando existem, não são monitoradas). Ao contrário do que acontece, segundo o depoimento de “T”, nas escolas do município, que são muito vigiadas:

Então, as direções das escolas têm medo de assumir determinadas posições e isso é uma coisa que é muito difícil mudar. Existe a eleição, muda o diretor, mas não muda essa relação e isso eu acho que é decorrente de uma estrutura muito maior que essa relação que a secretaria municipal constrói com as CREs e as CREs constroem com as escolas [...] Mesmo que o profissional seja um profissional progressista, quando ele entra lá [no município] se sente completamente amarrado; é diferente do estado; lá, você tem algumas formas de subverter essa relação. No município, não. A própria estrutura das CREs, os órgãos internos que eles criam, é sempre no sentido de reforçar essa vigilância sobre os profissionais e sobre a própria direção da escola. Muito por conta da desorganização do estado, que favorece isso, que as escolas sejam mais autônomas, quer dizer, daí a gente também teria que analisar o que gera também isso, mas é perceptível, as pessoas falam, quem trabalha no estado e no município faz essa comparação. [T-EI]

Contudo, é preciso considerar, como na ponderação do entrevistado “O”, que as políticas de avaliação do estado, a exemplo do Programa Nova Escola, têm um caráter fortemente punitivo (portanto, podem ser também bastante perversas e controladoras). Essas políticas são regulativas sobre a gestão escolar. Exercem, por meio de medidas

compensatórias, como adicionais de salário, o controle sobre faltas e licenças por motivo de saúde, o que obriga as pessoas a trabalharem, mesmo estando doentes. Além disso, as políticas de avaliação focalizam vários outros aspectos da administração escolar sob uma ótica tecnocrática. A compreensão desse quadro exige uma análise cuidadosa que leve em conta a dinâmica interna das relações nas escolas e o trabalho real, que passam a ser vistos, pela prática de investigação, através de uma lente de aumento, podendo expor problemas de uma determinada gestão que estão sujeitos a sanções por parte da secretaria de educação (na visão de alguns diretores). Portanto, a proposta de formação de trabalhadores, com o envolvimento de pesquisadores e suas instituições, pode ser interpretada como uma ameaça, uma (super)visão externa que, por estar articulada à presença do sindicato, pode também sugerir um tom de denúncia:

Uma reação da própria administração das escolas, um receio. Por exemplo, na rede estadual, onde as escolas estão sendo avaliadas dentro do Programa Nova Escola. Então, qualquer visão crítica da saúde do trabalhador, da administração dentro da escola, tinha reação das diretoras, um certo receio, de: “Olha, essa pesquisa pode apontar problemas na minha administração”. Então, isso foi uma coisa bem clara pra mim. [O-EI]

Eu acho que o grande problema hoje de você enfrentar sozinha isso dentro de uma escola é o próprio problema da gestão. Porque quando você começa a conversar com as pessoas, quando você começa a mostrar de que forma você vai adoecendo, quando você começa a fazer essa interlocução, a própria direção se preocupa: “O que você está fazendo?” Parece que ela não consegue perceber que ela não é o próprio governo, ela é alguém que tá ali, porque a gente votou nessa pessoa, porque ela deveria fazer o papel de alguém que pensa a partir daquilo que a gente deu enquanto poder pra que ela fizesse; e mais, ouvindo sempre aqueles que a colocaram lá. O grande problema é que quando você não tem essa relação com a gestão democrática, que na grande maioria das escolas você não tem, fica muito difícil você continuar implementando a pesquisa. [R-EI]

A experiência de “L” mostrou que o desempenho (geral) da escola, a partir de uma racionalidade de gestão do trabalho, melhorou em vários aspectos. Inclusive no que se refere aos alunos, que demonstraram rendimento, aumentando o número de aprovados no vestibular.

5.2.2.2. *Mudanças no trabalho dos professores*

As dimensões abordadas na pesquisa proporcionaram pra gente uma discussão mais efetiva da tarefa de professores. Eu reduzi quase que a zero os projetos; deixei, assim, a carga do professor fazer. Eu também acabei desestressando a tarefa de diretor, porque o que ocorria era assim: o estado propõe uma série de moda hoje. Esses projetos todos que se tem, os alunos não se envolvem pela própria dinâmica da escola; são alunos que trabalham, que não têm envolvimento, igual ao professor que trabalha; mas, assim, raramente tinha resultado positivo, a não ser o estresse. Acaba sendo uma coisa artificial, quase sempre paga pelo professor que, quando a gente ouve falar em projeto, a gente não gosta. A gente não gosta mesmo. E aí, eu estando na direção, o que ocorreu? Eu cortei isso dos professores todos... Eu deixei, assim, o professor à vontade pra fazer, desde que ele assumisse 100%; então, foi um ano que não teve projeto. Além do mais, ao mesmo tempo, a escola não teve características da escola tradicional, entendeu? A gente se voltou mais para a questão do conhecimento: eu me reunia, eu dispensava mais os alunos pra poder a gente fazer discussões dentro da escola, tanto os que são pedagógicos como os administrativos, e até porque também eu e o diretor-geral, a gente não acredita na questão dos projetos diretivos [...] Aí, o que aconteceu? Tivemos resultados melhores; teve alunos aprovados para o vestibular, teve alunos aprovados para ENEM, para esse negócio do PROUNI. Então, foi um resultado que a gente atribui a essa dinâmica, porque, inclusive, disciplinou a escola, disciplinou muito. [L-EI]

“L”, nessa fala, reúne algumas dimensões da gestão do trabalho que têm por base a experiência de quem vive o cotidiano dos problemas no *chão da escola*. São novas normas construídas, compartilhadamente, que agem nas relações e produzem resultados na vida e na saúde dos trabalhadores e alunos, ou, como nos ensina a ergologia, são renormatizações^(viii). Por exemplo, a necessidade de um tempo especial para preenchimento do diário escolar, que é motivo (permanente) de críticas e queixas por parte da comunidade de professores, recebeu espaço na nova agenda escolar, que foi organizada de modo a não prejudicar nem os professores nem os alunos:

A estrutura, a gente não pode mudar, porque é muito maior que a gente, tem a questão da tradição e tem a questão administrativa, mas a gente minimizou a pressão. Aconteceu até uma coisa muito importante. Por exemplo, a gente deixava semana para o professor só preencher diário. [...] Mas tinha assim a semana de prova; na semana seguinte, eu dava para o professor a semana de recuperação. Então, ficava assim: um dia ficava um professor só em turma. Ficava recuperação de matemática; vinham só os alunos que precisavam ficar de recuperação. Isso é outra coisa interessante, que talvez eu devesse explicar, porque é assim: a recuperação é outro problema de estrutura, a recuperação só tem sentido se for paralela. Aí, o estado fala que é paralela, mas depois quer que o aluno faça uma prova no final pra poder superar a nota, só que essa prova não tem explicação de novo; então, na verdade, é uma prova substitutiva, não é prova de recuperação. Só que o professor fica oprimido; aí, isso eu coloquei na escola: não é prova de recuperação, é prova

de substituição, o professor não tem nada a ver com isso, o aluno é que vai fazer. Você, durante o processo, dando atividades, vendo se a matéria foi bem dada. Agora, a segunda chance é questão do aluno; então, isso amenizou bastante a nossa função. Na semana seguinte, que era essa prova de substituição, ficava uma matéria por dia; então, os outros professores ficavam chateados; então, tinha um rodízio, foi ótimo. Você, na verdade, tinha duas semanas pra fazer essa parte de fechamento de diário sem fazer previsão pra casa. [L-EI]

A gente tinha, na gestão dele (L), uma pessoa que detinha um conhecimento, uma vivência, e tinha um ponto de vista muito mais amplo do que o nosso, e trazia vivências, situações pra gente e a gente contribuía. Cada um dava a sua opinião, entendeu? [T4-EC]

Se fazia um estudo da situação, um histórico da situação, entendeu? E se chegava a uma conclusão. Não era uma coisa verticalizada, nunca foi. Até porque nem vinha de cima pra baixo, nem o corpo de professores aqui aceita tudo assim, ao-deus-dará. As coisas sempre foram discutidas; acho que isso mantém a saúde do ambiente também, no meu ponto de vista. [T3-EC]

Uma característica marcante do caso da gestão de “L” e que a distingue de outras é a de ter sido uma *gestão do trabalho*, que levou em consideração as situações concretas das atividades dos professores. “L”, em seu depoimento, destacou alguns pontos a partir dos quais foi possível experimentar um modo diferente de organizar o trabalho (se comparado à maioria de outras escolas) e que produziu uma diminuição da (sobre)carga de trabalho dos professores, sendo os principais: semana de prova; semana de recuperação; rodízio de professores durante essas duas semanas, liberando tempo para o preenchimento de diário e de ata na escola e, conseqüentemente, aumentando o tempo para descanso e lazer.

Na entrevista, “L” chama a atenção para dois outros aspectos fundamentais sobre o trabalho do professor: (i) falta de vínculos com a escola: devido à sobrecarga e à rotina corrida, a escola se configura como um ponto de desencontro; (ii) turmas superlotadas: o excesso de alunos em sala de aula, além de agravar o problema da indisciplina, contribui para diminuir o tempo que deveria ser dedicado ao prazer de trabalhar com o conhecimento.

O que eu falo demais é o não conhecimento da estrutura escolar [...] Você tem uma escola dividida em bimestre e ano letivo. Aí, tem que fazer diário, aquele ritual todo [...] que acaba não sobrando tempo para o lazer. Então, o professor não tem muita relação com a escola, porque se você vai dar sua aula e sai correndo pra outra escola, essa sobrecarga de trabalho te impede de lidar com esses dramas; então, você acaba não percebendo que a estrutura te adocece. Quer dizer, a escola é organizada de tal maneira que é feita pra te adoecer mesmo [...] Vou citar meu caso como exemplo: sou formado para trabalhar em língua portuguesa e literatura, mas eu lido muito pouco com isso; eu tenho preencher diário, preencher ata, é turma grande; às vezes, você perde 15 minutos fazendo chamada, sem brincadeira... Tenho turmas de 50 alunos [...] Você tem efetivamente para trabalhar com a aula, com o conhecimento, com aquilo que você foi habilitado e que te proporciona

prazer, muito pouco, muito pouco... Você acaba voltando a culpa para o aluno, para a questão da indisciplina. Mas, na verdade, o que oprime a gente na escola é a estrutura e o que deixa a gente oprimido é a não-compreensão. Eu vou te dizer: eu me sinto muito pouco oprimido, porque eu sei lidar bem com isso depois da pesquisa. Então, eu planejo exatamente pra aquilo que eu posso dar. Então, é assim: a diretora manda eu fazer aquilo, eu não vou fazer porque não tem jeito. [L-EI]

[...] Aquilo que a universidade dá pra gente, todo mundo sabe que não adianta muito, a gente vai aprendendo mesmo é no fazer. Então, se a graduação foi ruim, e muitas vezes ela é, nem aquilo, o pouco que ela passou, você é chamado a experimentar. Aí, qual é a tendência da instituição? Culpa o professor, porque ele é mal formado; o professor culpa o aluno, porque o aluno não presta atenção; mas só que você tem uma estrutura que te oprime. [L-EI]

Uma gestão preocupada com o trabalho repensa o microcosmo da atividade. A finalidade da análise do trabalho é interpelar a governança do trabalho que, segundo Duraffourg³⁶ (2007), significa se posicionar do lado do trabalho, colocar-se em situação de interpelar os processos de decisão, de concepção, de organização e de formação dos diferentes domínios que caracterizam a governança do trabalho. Ou seja, construir um ponto de vista do trabalho quer dizer construir, no âmago da própria escola, os meios de fazer prevalecerem as questões do trabalho concreto em sua governança.

A nossa atividade de trabalho não é feita de movimentos precisos; assim, por exemplo, você só consegue pensar em uma boa aula de português, se você pensar no nome do professor; você não consegue separar o meu fazer de mim. [L-EI]

Nesse depoimento (e análise) sobre a sua própria atividade de trabalho, “L” refere-se à mobilização da inteligência e da experiência, que é sempre singular. Aqui, é importante a história do sujeito. Para Dejours³³, não há sujeito sem história singular e quando ele enfrenta uma situação qualquer, sente, interpreta, reage e procura transformar em função do sentido de que essa situação se reveste no próprio desenvolvimento de sua biografia.

Há duas maneiras de se olhar o ato de trabalho: (i) sob o ângulo particular, ele é codificável, antecipável e mesmo automatizável; (ii) sob o ângulo singular, é um momento de história e um momento único. Durrive¹¹⁶ afirma que vemos o trabalho apenas sob o ângulo particular. Assim, a atividade do professor é muito bem representada nesta afirmação de “L”: “Você não consegue separar o meu fazer de mim”. Concluo, de forma basilar: não há dois professores dando aula da mesma forma, assim como não há dois funcionários (ou qualquer outro trabalhador) atuando da mesma forma. Assim, deduz-se que há enorme variabilidade de formas de se trabalhar em escola e, sobretudo, de se intervir sobre elas.

Outra importante característica no caso da escola em foco diz respeito aos ajustes e negociações constantes que são necessários para realização do trabalho em escolas: é reconhecer que todos os professores têm histórias e não aceitam injunções passivamente, como em comentário registrado durante a entrevista coletiva: “[...] nem o corpo de professores aqui aceita tudo assim, ao deus-dará”. É ficção acreditar que os trabalhadores seguem fielmente as regras. Uma gestão do trabalho leva em consideração o debate de normas, valores e dramas do trabalho. Constatar que os trabalhadores se apropriam de normas, que as mascaram, que as transgridem, que jogam com elas inventando novas normas, em resumo, renormatizam permanentemente, significa que há vida; significa a possibilidade de dominar o sistema (ainda que de forma relativa). E o funcionamento “normal” se torna aquele que eu posso constatar passando pelo trabalho, aquele que resulta da decisão dos trabalhadores, aquele que manifesta a utilização de sua inteligência individual e coletiva³⁶.

O próximo relato descreve outro episódio específico da história de gestão contada por “L”: o debate sobre algumas ambigüidades entre ser docente, mulher e professora. “L”, depois de ter passado pelo Programa de Formação (onde um dos principais temas foi gênero), pôde perceber que algumas tarefas que a professora (mulher) realiza de excedente no trabalho dizem respeito a uma confusão (de gênero) entre exercer o trabalho de professora e querer também cuidar dos alunos: “[...] pegam coisas para si que não são tarefas de professores”. A doação e o sacerdócio, entendidos ingenuamente como parte do ofício e da vocação do professor, é uma ilustração importante dessa questão que continua influenciando o modo de pensar o trabalho nas escolas. O estudo de Neves e Seligmann¹⁴⁵, realizado em escolas de João Pessoa, no estado da Paraíba, mostrou que a idéia de vocação, comumente difundida, é na realidade um mito. Tornar-se professora é um processo de absorção de competência de ensino e de valores e atitudes ético-políticas para o desempenho da docência.

Eu fazia reuniões com os professores e, particularmente, por ter participado da pesquisa, eu discutia a questão de gênero com elas, com as professoras. Eu pontuava com elas e elas concordavam com a questão de ser mulher e professora; muitas vezes, confunde-se o papel de mãe com o de professora, mistura-se [...] coisas que não são de professora [...] e o que aconteceu foi que o trabalho diminuiu muito. [L-EI]

Não há como negar que a gestão é um tema estratégico e incontornável para o debate da relação saúde-trabalho nas escolas. Essa idéia corrobora alguns estudos nessa área, como o de Barros¹⁸⁹, que confirmou em Vitória (capital do estado do Espírito Santo) haver relação entre as diferentes formas de direção e gestão e o processo saúde-doença dos professores da rede municipal.

Com a presente pesquisa, verifiquei que há, nos relatos dos trabalhadores, o reconhecimento dos ganhos obtidos a partir dos novos rumos que a escola tomou com a gestão de “L”, com uma direção que adota a ótica do trabalho.

Não obstante a plausibilidade de toda a riqueza existente nesse caso, ainda que vivido em um curto período, é necessário sermos mais criteriosos quando o assunto é saúde no trabalho. Há outras questões relacionadas à gestão e obstáculos e dificuldades específicos que precisamos cruzar ouvindo outros interlocutores: aqueles trabalhadores que não exercem função de direção e que sofrem os efeitos de um trabalho (em linhas bem gerais) mal remunerado, precarizado e pouco valorizado.

Nos relatos a seguir, observa-se que seria necessário que várias escolas adotassem o tipo de gestão de “L”, sobretudo, para uma nova organização da carga horária de trabalho (levando-se em consideração mais o real da atividade e menos as normas e metas impostas pelos gestores) e, ainda, atuar e administrar de forma a dar respostas ao desgaste, aos riscos e às agressões sofridas pelos professores em relação à (in)disciplina dos alunos:

Mas, quando fala de saúde, são outras coisas também. Por exemplo, professor com 12 tempos. Aqui, são três tempos à noite. Então, você analisar isoladamente essa escola é mais complicado, porque você já trabalhou o dia inteiro em outras escolas. Então, é mais complexo você fazer um balanço da gestão, se isso afetou, ou se teve uma diferença em relação à saúde. [T4-EC]

Dois fatores que eu acredito que afetam diretamente a saúde do profissional, do professor: o excesso de trabalho, que nem o professor colocou, a carga horária extensa, e também o problema de disciplina. Nesse tipo de gestão, nós não tínhamos tanto problema de disciplina, porque nos sentíamos apoiados. Por exemplo, eu já passei por situação em que eu tive problema com aluno. Eu fiz a ocorrência e conversei com a direção. Isso não foi aqui, não, só tô dando um exemplo. E a direção chegou e falou: “Vamos suspender esse aluno por cinco dias”. Depois, eu fiquei sabendo que o aluno ficou sabendo pelo coordenador que ele foi suspenso; a direção não chamou o aluno pra conversar. Quer dizer, eu não tive apoio nenhum, o aluno ficou morrendo de ódio de mim. E, aqui, eu acredito que todo mundo se sentia apoiado. Numa situação de problema com aluno, eu conseguiria tomar as atitudes que deveria tomar, porque sabia que teria o apoio da direção. Acho que isso é importante. Hoje em dia, o que deixa mais professor doente é, além da carga horária excessiva, o desgaste com aluno. E eu acho que isso aqui acontecia menos. [T5-EC]

Para Schwartz¹⁹⁰, a saúde é a tentativa de alcançar um equilíbrio aceitável entre nossas próprias normas, provenientes de nossa própria história; as do coletivo (local que é variável) e as do coletivo social (que é mais amplo). Para esse autor, sob a perspectiva ergológica, é difícil encontrar o equilíbrio entre minhas normas e a do vizinho; entre minhas normas e as de um coletivo e de uma organização; entre minhas normas e as do universo político em que eu

estou. Então, mexe-se com o que tem valor para o sujeito, com o que não é, em princípio, sua fraqueza ou sua doença, mas com o que é, em princípio, sua tensão em direção à saúde. É a partir daí que se pode encontrar as alavancas para transformar a situação.

Eu gostaria de enfatizar que nos relatos e depoimentos dos trabalhadores sobre gestão nas escolas reside um dos pontos fundamentais para se repensar os processos de ação e intervenção em saúde nas escolas, bem como os processos de vigilância: a idéia de local de trabalho muda se adotarmos o ponto de vista do trabalhador. Vários depoimentos são enfáticos ao afirmarem que os professores e os funcionários permanecem “pouco” tempo nas escolas. O qualificativo “pouco” tanto deve ser entendido no sentido diário (pois trabalham em várias escolas durante o dia), quanto no sentido de sua vida profissional (muitos trabalhadores optam pela permuta ou remoção de suas escolas de origem), ao contrário de quem assume a direção, que permanece por muito tempo no cargo (alguns, por 20 ou 30 anos). Eu penso que os processos de intervenção, sob a ótica da vigilância em saúde nas escolas, devem se voltar mais para a idéia de formação de redes de trabalhadores e menos para as comissões ou outro tipo de organização por locais de trabalho, onde o território das escolas está fragilizado tanto pela hierarquia, quanto pelo permanente *desencontro* dos trabalhadores.

Sobre as dimensões coletivas do trabalho, voltemo-nos para um conceito utilizado em ergologia¹⁹¹ (p. 151), ainda em construção, que nos é bastante útil para refletirmos sobre a configuração dos coletivos de trabalho existentes nas escolas: “Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes” (ECRP). Trata-se de um termo (segundo o próprio Schwartz, um pouco estranho) que nos auxilia em uma aproximação com a história da situação coletiva dos profissionais da educação. Um dos elementos interessantes da noção de ECRP é mostrar que são “coletivos de geometria variável” que se diversificam de acordo com momentos da jornada ou do mês. Trata-se de coletivos de contorno plástico e frágil que são relativamente pertinentes porque variam, mas são essenciais. Ou seja, há uma reconfiguração dos coletivos nas escolas de acordo com as mudanças de turno em um mesmo dia, da semana e ainda do mês (haja vista as licenças e afastamentos por motivos de saúde) e também com a mudança de ano letivo (transferências, remoções, novas contratações e até desistências da profissão). Com isso, ocorrem também novas delimitações de fronteiras no trabalho coletivo. As mudanças de todos os tipos não param de alterar o coletivo permanentemente, *não param de maltratá-lo*. Lembremo-nos, ainda, das políticas governamentais sistemáticas, principalmente as avaliações, advindas dos níveis superiores da hierarquia institucional, que destroem as equipes e favorecem um ambiente de individualização e de concorrência. Essa situação de

esfacelamento do coletivo de trabalho pode ainda ser bem representada na idéia de “deslocalização”, pois há um sentimento de “despertencimento” e de “desenraizamento” do trabalhador em relação ao seu local de trabalho.

Penso, com Schwartz¹⁹¹, que daí surge uma questão fundamental: como fica o interesse político desses trabalhadores em participar de debates para se construir um lugar (no trabalho) para viverem juntos e bem? Não é de surpreender que o local de trabalho, como lugar político, tenha perdido sentido. Há desinteresse porque não se acredita mais nele (ou porque, em seu sentido clássico, ele não mais exista?). Levando-se em consideração a dificuldade de se realizar encontros e espaços que reativem os vínculos e o sentido de trabalho coletivo, é possível pensar que a saúde, como valor, preencha o hiato existente entre o trabalho e o político nas escolas.

Com isso, eu penso que a idéia de saúde como um símbolo favorece um sentido do trabalho como “um valor não-mensurável, sem dimensão”¹⁹¹ (p. 166), que se contrapõe aos valores de mercado – que são mensuráveis em termos de dinheiro –, e que a saúde (ou a falta de saúde) pode acionar afinidades, necessidades de aproximação e de compartilhamento sobre a atividade. Possibilita-se, assim, a intensificação dos vínculos entre as pessoas. Com isso, aprofundam-se as relações pedagógicas (por excelência), que me parecem ser o sentido mais autêntico de se trabalhar em escolas, como no relato de uma professora que participou da gestão de “L”:

Eu já tive oportunidade também de ir pra outras escolas, recebi convite, mas eu gosto muito de trabalhar aqui. Gosto das pessoas, dos professores, dos alunos, dos funcionários. Eu tenho uma afinidade muito grande com essa escola. Tenho prazer em vir trabalhar aqui. [T2-EC]

Não há intenção em me deter mais sobre esse assunto, porém, gostaria de tecer algumas considerações parciais sobre a idéia de formação de redes de trabalhadores. Uma das formas de sustentação das redes, além de se adotar os trabalhadores como referência (preferencialmente aqueles que passaram por uma formação sobre o trabalho, como o Programa de Formação), seria ativar um espaço em cada escola para se debater saúde (proporcionando pausas para os trabalhadores pensarem saúde). Esse debate não deveria ocupar um espaço de tempo muito longo, senão seria irreal, a exemplo do que fez “L” em sua gestão: proporcionou um encontro nos intervalos de 15 a 20 minutos. Nessa proposição, o local de trabalho deixa de ser o núcleo privilegiado do político, passando a ser o trabalhador de base a referência fundamental da rede. Soma-se a essa formulação a idéia de um outro espaço, provavelmente no sindicato, onde se pudesse reunir essa rede (itinerante) de

trabalhadores com os grupos de escolas de uma mesma região, inclusive materializando a Comunidade Ampliada de Pesquisa (CAP). A concepção desse tipo de atuação é a de se investir mais na idéia de movimento e menos na de estrutura formal, ao contrário do que acontece nas fábricas e indústrias, pois, como afirma Schwartz¹⁹¹ (p. 166), “a grande forma ‘fábrica’, com entidades coletivas muito fortes, que estruturavam o movimento operário, foi danificada”.

5.2.2.3. *Mudanças no trabalho dos funcionários*

Uma questão crucial, para se pensar as mudanças promovidas pelo relato do caso que ora apresento, é a de ativar processos e vínculos, no coletivo, que estão rompidos. Sobre isso, Duraffourg³⁶ (p. 76), ao dissertar sobre as entidades coletivas no trabalho real, cita Marx, que, em “O Capital”, refere-se a “um trabalhador coletivo que tem mãos e olhos na frente e atrás”. Essa imagem nos é bastante ilustrativa, pois penso que a experiência aqui analisada é rica de criatividade por incorporar as contribuições advindas dos trabalhadores (em particular), mas que depende, para funcionar, em última análise, das regulações de uma equipe de trabalhadores, ou seja, do coletivo. Uma das singularidades do trabalho desse coletivo foi realizada por serventes que envolveram ativamente os alunos na manutenção da limpeza da escola, sob um lema difundido entre todos os segmentos: “Manter a escola limpa é a nossa tarefa, mas limpar sujeira proposital, não!”.

A distribuição das tarefas para os funcionários também foi uma coisa interessante. Lá, o CIEP é muito grande e de periferia, mas a gente consegue manter o CIEP extremamente limpo. [...] A gente tinha um bom entendimento com a diretora e logo em seguida eu assumi. Então, a gente conseguiu fazer uma divisão de tarefas que ajudou bastante. Uma das coisas que a gente conseguiu foi que, ao invés dos funcionários limparem a escola diretamente, os alunos passaram a colaborar. Como? A gente fez uma limpeza geral em janeiro, uma limpeza assim pesada; e o que eu fazia com os funcionários? Eles faziam supervisão; quem chegava primeiro no seu andar fazia a supervisão de como tinha recebido a sala do noturno. Aí, ali ele marcava se tivesse um rabisco na sala ou alguma coisa na parede. Aí, a gente conseguia identificar qual foi a turma que tinha sujado, se era da tarde, da manhã ou da noite. Aí, a turma era responsável pela limpeza. [...] A gente fez até uma discussão junto com a discussão pedagógica da escola com os alunos, de que manter a escola limpa é a nossa tarefa, mas limpar sujeira proposital, não. Então, os alunos começaram a colaborar; foi bem bacana mesmo. [L-EI]

Essa narrativa condensa alguns princípios de um trabalho colaborativo, como: divisão, responsabilização, distribuição e coletivização da tarefa da limpeza da escola, denotando uma

ação pedagógica do trabalho por parte dos serventes, que se operou tanto em conjunto com outros profissionais da escola, quanto com os alunos, por meio da construção coletiva, envolvimento e interação pessoal. Essa iniciativa produziu, certamente, valorização de um trabalho que, em geral, é visto como inferior nas escolas. Contrasta com o que acontece na maioria das escolas e mostra como seria possível um tipo de relação no trabalho onde todos são valorizados.

Assim como os serventes, também as merendeiras, comumente, não são ouvidas como alguém que tem algo a dizer sobre o trabalho ou a ensinar sobre a escola. Por este depoimento, verificam-se algumas dificuldades de se alcançar mudança nos ambientes de trabalho, em contraposição ao colocado por “L”, no que se refere ao envolvimento dos funcionários para pensar novas formas de realizar o trabalho coletivo em escolas:

A dificuldade é de relação com a direção, porque a direção recebe aquela formação de que deve ser assim, do jeito que deve ser, não importa que seja bom para o funcionário ou não. Eles não querem mudar, não querem arriscar um trabalho que seja melhor para todos; então, deixam aquela coisa tradicional. Eles têm dificuldade, receio, de receber uma informação nova que não seja da prefeitura; as pessoas têm dificuldades de entender; eu tenho dificuldade de passar algumas informações; passo, mas a direção diz assim: “Não, eu não sei nada disso”. Bom, você não sabe, mas vai escutar aqui comigo. Ela tem dificuldade de escutar e aprender, até porque eu sou uma merendeira da escola e a própria direção não quer receber informações que sejam para a melhoria do relacionamento da escola, dos funcionários. Ela se fecha porque ela é uma diretora e eu sou uma merendeira. Então, lá na escadinha, na hierarquia, a merendeira não pode saber mais do que a direção; eu vivi isso essa semana. Embora elas parem, escutem e saibam; no momento dela, ela pára e pensa e vê que é cabível, mas rapidamente ela arruma um jeito de mudar a história e não aceitar aquela informação. Até porque eu sou uma merendeira; então, naquele posto da direção: “não posso estar aprendendo com a merendeira”; isso eu vivo sempre. [N-EI]

Depreende-se, desse relato, que um obstáculo que impede os funcionários de iniciarem um debate nas escolas sobre a relação saúde-trabalho é eles ocuparem *cargos inferiores* na (suposta) escala do saber (formal) existente nas escolas. É a idéia bastante difundida em nossa sociedade de que *sabe mais quem tem diploma*. Tal idéia se articula à divisão social do trabalho e, segundo Chauí¹⁹², tende a se identificar com a posse de conhecimentos, com privilégios de classe e leva à distinção entre “cultos” e “incultos”. Observa-se, ainda, na fala (anterior) da funcionária, que essa situação é vivenciada como humilhação, mas não como aceitação ou conformismo. Há, via de regra, um código de hierarquização que rege as relações sociais e pessoais entre direção, professores e funcionários. Com relação aos funcionários, trata-se de uma relação histórica com marcas profundas de servidão, favor e submissão^(ix). Milton Santos¹⁹⁴ (p. 113) sugere:

Chamemos rugosidade ao que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares. [...] as rugosidades nos trazem os restos de divisões do trabalho já passadas (todas as escalas da divisão de trabalho), os restos dos tipos de capital utilizados e suas combinações técnicas e sociais com o trabalho.

Em cada lugar, pois, o tempo atual se defronta com o tempo passado. Para o tempo atual, os restos do passado constituem aquela espécie de “escravidão das circunstâncias anteriores”. Há, segundo esse autor, uma “inércia dinâmica do espaço”, onde a atual repartição territorial do trabalho repousa sobre as divisões territoriais do trabalho anteriores. A divisão social do trabalho não pode ser entendida sem a explicação da divisão territorial do trabalho¹⁹⁴ (p. 113).

A organização do espaço escolar parece obedecer à lógica da divisão social do trabalho: ao professor, a autoridade da sala de aula; à direção e coordenação pedagógica, a autoridade de planejar as atividades e administrar a escola em todos os seus espaços; ao restante (os chamados “funcionários”), são reservados espaços/tempos determinados (a cozinha, o portão, os ambientes sujos).

Muitas vezes, as relações tomam a forma de paternalismo (entre direção e seus subordinados), reforçando as diferenças e assimetrias sociais. O modelo (crítico e dialógico) que adota a experiência no trabalho como centro do conhecimento subverte essa concepção e possibilita um questionamento sobre as relações de poder no trabalho que geram obediência e subordinação (interiorizada pelas pessoas, porém imperceptível para a maioria).

Em um outro trecho da entrevista da mesma trabalhadora do relato anterior, pude perceber o papel – singular – que “N” construiu como multiplicadora. A sua atuação aproximou o debate pela saúde da militância sindical, ao desenvolver uma capacidade de luta que incluiu a valorização da escuta do outro. Paulo Freire¹⁰² afirma o quão importante e necessário é saber escutar; é escutando que se aprende a *falar* e nos situamos no plano das idéias. Ouvir com respeito é se deixar exposto à diferença, é recusar posições dogmáticas, em que se suponha como proprietário da verdade. De acordo com esse autor, o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica.

Então, nosso trabalho é assim: a gente ouve a escola. No caso da professora que foi acidentada, que chamou o sindicato na escola... Ela contou o que aconteceu e disse que não estava conseguindo reverter aquilo. Ela não estava conseguindo reverter dentro da escola, como se pegar o BIM [Boletim de Inspeção Médica] fosse acidente de trabalho. Eu fui, com muita dificuldade, ouvir a direção; a direção contou a versão dela [...] Foi o momento de eu entrar e entender que aquela professora caiu dentro da sala, ela sofreu um acidente e precisava de um BIM como acidente de trabalho, que realmente aconteceu lá dentro. Então, eu ouvi as duas partes e fiz com que aquelas pessoas que estavam ali no momento pudessem favorecer a situação para a professora que fora acidentada. Então, é isso. Nós aprendemos ouvir, ouvir e esperar o momento, porque nem sempre... Se eu chegasse lá, sentasse com a diretora e começasse a falar o que eu achava, eu não ia conseguir nada. Então, eu esperei primeiro ela botar tudo pra fora, porque quando a gente chega às escolas, é assim, descarregam tudo em cima da gente; quando você sai da sua casa para visitar uma escola, você tem que ir bem estruturada, se não, você não volta; você volta arrasada pra casa. Porque o trabalho sindical é muito desgastante também e adoce também. [N-EI]

Contudo, a tradição de trabalho nas escolas, baseado em relações fortemente hierarquizadas, é vivida por uma disseminação de medos. Alguns trabalhadores referem-se (de forma crítica e irônica) às medidas coercitivas e punitivas adotadas por várias diretoras de escolas, como a existência de uma pedagogia do medo por parte da direção. Tal situação é claramente percebida nestes relatos:

Então, assim... Essas coisas continuam não mudando; a gente não consegue fazer essa discussão mais a fundo, mais aberta. Até porque as pessoas têm muito medo. O medo continua sendo um grande empecilho para que haja transformações. Medo de represália, medo... [O-EI]

Eu acho que algumas pessoas que participaram desse Programa, fizeram aquele curso, tiveram noção, ficaram mais questionadoras, criaram mais coragem, questionando alguma coisa; agora, se mudou? Eu não percebo muito não; é o que eu te relatei antes no que virou a escola nesses últimos anos. Eu continuo observando, questionando as coisas, mas é aquele negócio: a gente questiona sozinha. Existe, assim... Os colegas não acompanham muito por causa do medo. [A-EI]

Observa-se que a direção da escola é temida. Muitas vezes, prevalecem as soluções individuais e os acordos com a chefia, favorecendo intervenções parciais, imediatas, mas caras do ponto de vista da saúde e do coletivo. O medo que paralisa e ameaça se opera através da opressão e da vigilância que reprime. O espaço da escola, que é público, é tratado como espaço privado (particular) de quem está na direção, o que facilita a disseminação de relações autoritárias, como, por exemplo, práticas de perseguição aos desobedientes. Trava-se aí uma batalha, a meu ver, de dimensão ética, entre a lógica do privado (individual) e a possibilidade de se gerar uma nova cultura do trabalho, pública e coletiva. Refiro-me ao direito de o trabalho nas escolas ser fonte potencial de desenvolvimento humano, buscando construir

novas relações sociais; onde o trabalho continue sendo a base da sociedade, como valor da realização humana e não de sua deterioração. Observemos a queixa dessa inspetora participante do Programa de Formação, que interpreta o tipo de gestão de sua escola como a de uma administração de disciplina militar:

Houve uma mudança de direção dessa atual gestão; na primeira gestão, ela foi eleita e na segunda, eu já percebi ali a decadência da escola, porque antes era uma grande disputa para ser diretor; quando ela se candidatou, só tinham duas chapas: era uma ruim e uma menos ruim; ganhou a menos ruim, que era a dela; e é assim: competência administrativa, eu acho até que ela tem; eu não duvido dessa competência, só que eu acho que ela usa um pouco de... Deve ter passado por alguma experiência militar; eu acho ela muito autoritária; eu acho que a escola tem que ser humanizada; às vezes, a gestão... Eu acho que a pessoa faz tanto curso, tem tanta experiência em gestão empresarial, mas não leva essa gestão para a escola, onde ela vai lidar com a dinâmica que é diferente; ela vai lidar com o ser humano. Ela tem que ser uma escola muito mais humanizada; eu acho que tem arrogância de cima para baixo: “Manda quem pode e obedece quem tem juízo”. [A-EI]

Segundo Freire¹⁰¹, muitas vezes o medo inibe a luta. O medo não é uma abstração nem a razão de ser do medo, tampouco. O medo é concreto e causado por motivos concretos. Muitas vezes, uma paralisação, ou aparente imobilismo, é uma tática, para que a ação para solução dos problemas possa ser retomada em outro momento. A hierarquia é também vulnerável e quanto mais os oprimidos vêem os opressores como imbatíveis, portadores de um poder insuperável, tanto menos acreditam em si mesmos.

No trecho seguinte, uma multiplicadora descreve a situação de perseguição sofrida por uma outra multiplicadora, devido a sua tentativa de continuar realizando o processo de formação (do Programa) junto a outros trabalhadores:

O fato da “N” ter enfrentado a diretora e a diretora ter sido exonerada fez com que N passasse por um processo administrativo [...] a diretora acusou a N de não trabalhar as oito horas e entrou com processo administrativo, uma situação muito complicada; teve muita defesa do sindicato e hoje em dia esse fato pesa na vida dela [refere-se a “N”], pesa no currículo dela. Eu acredito que a pesquisa gerou uma exposição [refere-se a “N” ter se tornado vulnerável à hierarquia escolar], a palavra correta é perseguição, mas isso é velado. [D-EI]

Conseguir a adesão de outros trabalhadores para integrar um movimento de mudanças em prol da saúde é, a meu ver, um longo processo. Penso que o Programa de Formação possibilitou ganhos no que se refere à produção de conhecimento no âmbito da relação saúde-trabalho, porém, ainda restritos a alguns de seus participantes. Faz-se necessário trilhar outros caminhos para a sua multiplicação, como experimentar e ampliar redes de encontros sobre o trabalho, fora do ambiente que oprime os trabalhadores.

Ao colocar em prática um modelo de gestão voltada para o trabalhador, aliada à sua experiência, “L” marcou a vida de todos que dela participaram, além de promover novas relações na escola. A comparação com outras gestões se tornou inevitável:

Os conselhos de classe também eram muito, muito dinâmicos; assim, agora, quando são conduzidos por outra equipe, a gente tem o outro extremo... Extremo, assim, muito vagarosos quando são conduzidos por uma outra equipe. A gente sente isso, assim, uma diferença nítida! Não era? [T2-EC]

Quantas vezes eu venho de outro colégio direto? Com calor, às vezes sem tomar um banho legal... Venho direto do outro colégio, mas quando você chega aqui, que você começa a brincar, dá uma melhorada legal. Agora, outro, o contrário. Às vezes, você sai do colégio legal, vai pro outro lá e você não... Todo mundo com uma cara amarrada... Tem isso também. Tem colégio que você trabalha que você não... É todo mundo na sua, não tem amizade, muito mal “bom-dia, boa-tarde”. Tem professores que você nem conhece em determinados colégios, também, tão grandes os colégios são, que você nem encontra determinados amigos... Levo semanas pra encontrar. Isso acontece muito. Então, você sente... A diferença é 100%, de um colégio para o outro colégio. Existe uma grande diferença. [T1-EC]

Assim, medidas como aumentar a participação de trabalhadores nos espaços de decisão ou tornar mais amplo o diálogo informal (entre direção e trabalhadores) contribuem para relações menos verticalizadas, possibilitando prazer no trabalho. As falas anteriores expressam o sentimento de satisfação dos profissionais ao se sentirem incluídos. Segundo Jobert¹¹⁵, no trabalho o espaço aberto à utilização da inteligência está fechado pelo rigor da prescrição, seja porque as iniciativas exigidas pela realidade do trabalho são eliminadas pela hierarquia, seja porque a contribuição específica dos trabalhadores nunca encontra retribuição simbólica equitativa.

5.2.2.4. Mudanças na secretaria da escola

Outro ponto foi a questão da secretaria... A gente recebeu a secretaria como sendo um mundo de problemas da escola, que nada funcionava, tudo dava errado; aí, eu comecei a agir com a secretária, que hoje é até dirigente do sindicato, com essa coisa de que não funcionava. Então, perdia horas e horas pensando uma maneira de resolver o problema da secretaria, que tem problema de pessoal... Aí, eu fiquei semanas pensando o que eu ia fazer, que proposta que eu ia fazer. Mas, aí, eu estava lendo um daqueles nossos trabalhos que a gente fez. Eu pensei: “Eu não tenho que fazer isso sozinho”. A grande coisa era essa, não tinha que fazer sozinho. Então, eu chamei a secretária que era responsável pelo setor e falei com ela: “C, você está neste trabalho há muito tempo; você domina este processo, coisa que eu não domino; então, você tem 15 dias para me apresentar uma proposta pra gente ver o que vai fazer; você que é dona do negócio; você que tem que saber o que é o óbvio, inclusive”. Ela ficou animada [...] e veio realmente com a

proposta dela; a gente fez algumas adaptações necessárias e eu falei para ela: “Vamos testar seis meses; se em seis meses a gente não conseguir resolver...”. Mas foi ótimo. E o que aconteceu? Ela se envolveu mais com o trabalho e se sentiu mais valorizada, entendeu, valorizada. A gente não tinha essa questão de fazer supervisão, aquela coisa pesada em cima deles; a gente deixou livre assim mesmo; colocamos mais gente na secretaria, que precisava de fato, e, então, foi assim; um ano que a gente não teve, é até assim engraçado, a gente não tinha sobressaltos. [L-EI]

Essa passagem do relato de “L” sobre as mudanças operadas na secretaria da escola vem corroborar a idéia de que a gestão que incorpora a ótica do trabalhador adota o pressuposto de que trabalhar não se formata em um quadro único. Para Schwartz¹⁴⁹, nunca houve um formato único; portanto, as mudanças, quando necessárias, devem ser conduzidas por aqueles que trabalham e não por alguém externo. Deve-se valorizar o conhecimento adquirido pela experiência, de modo a se pôr em prática justamente aquilo que na atividade ninguém conhece melhor: “ninguém lhe ensinará se não a vivenciou”¹⁴⁹ (p.32). Outro aspecto, para o qual eu chamo a atenção neste relato, é que os trabalhadores adquirem um outro poder de ação quando desafiados pela necessidade de mudanças; e mais: as mudanças acontecem quando há um engajamento efetivo – individual e coletivo – no próprio processo de mudança. O que “salta aos olhos” na gestão de “L” é que havia um clima favorável para que se tentasse fazer o trabalho de outras formas; havia um apelo à mudança e à experimentação de novas maneiras de conduzir o trabalho.

5.2.2.5. Mudanças nas relações entre os trabalhadores

Para Freire e Shor¹⁹³, o concreto da realidade é mais palpável através do humor e do sentimento. Enquanto era entrevistado e relatava sua experiência de gestão, “L” não se mostrava preocupado em destacar a originalidade do processo; ao contrário, afirmava, muitas vezes, que o que fizeram (eles e os demais profissionais) se resumia a *não inventar moda*, uma alusão bem humorada aos modismos pedagógicos que os gestores (da secretaria de educação) tentam introduzir (ou impor?) nas escolas. Quando assumiu a direção da escola, “L” não se preocupou em inovar em matéria de gestão. Contudo, eu penso que ocorreram alguns refinamentos nos modo de gerir uma escola pela ótica do trabalho, como, por exemplo, a valorização da alegria e do riso como base das relações na escola:

E tinha uma coisa que eu não sei se é quantificável; melhor, não sei se é mensurável, que é a alegria; nós éramos bem alegres. [L-EI]

É assim o instrumento do riso; eu estou falando de mim mesmo; eu tinha um relacionamento muito bom com o grupo, entendeu? [L-EI]

Então, eu tive tempo de conversar com os professores, a gente teve tempo mesmo. Eu redividi as tarefas da secretaria; eu não ficava parado fazendo coisas administrativas; eu não tinha essa tarefa. Sempre com contato com os professores, com os alunos; eu ficava muito tempo na escola; isso deu um clima muito bom e as pessoas tinham confiança de falar as coisas com a gente, sobretudo comigo, porque o outro diretor era caladão. Comigo as pessoas conversavam mais, até porque a minha tarefa, como vice-adjunto, era justamente a parte pedagógica. A minha tarefa era fazer essa questão com os professores; como ele não interferia na minha parte e eu não interferia na dele, que era mais administrativa, tudo fluía muito bem; eu resolvia estas questões todas e a gente tinha uma alegria... A gente ria muito, conversava de tudo; a gente não tinha estresse: todos os problemas estavam resolvidos. [L-EI]

Entendeu? Realmente, a gente não tinha problema e o nosso relacionamento era muito bom, muito franco, sem problema; a gente brincava o tempo inteiro; é tanto que eu saí da direção e eles continuam do mesmo jeito, da mesma maneira. Continuam sem nenhum estresse de grupo. [...] A gente conseguiu, mas isso tudo foi em função desse processo da pesquisa. [L-EI]

Esses trechos de falas de “L” referem-se ao riso e à alegria como algo que atravessou o cotidiano das relações na escola. O riso como resultado da aproximação e dos vínculos de confiança construídos entre os trabalhadores. Observo que esses elementos (riso e alegria) enfatizados por “L” em seu relato acrescentam um aspecto nobre à sua gestão, principalmente quando pensamos que nosso tema central é o trabalho, cuja origem (etimológica) e sentido corrente, ainda hoje, estão associados à idéia de castigo e tortura.

Segundo Nosella¹⁹⁶, são conhecidas as características do trabalho dos escravos da antiguidade clássica ou dos servos da Idade Média, onde a terra era a dimensão do poder sociopolítico das classes aristocráticas e onde era tida como racional a afirmação de que os homens são desiguais por natureza. Trabalho era sinônimo de repressão, pois equivalia “a cortar qualquer asa dos trabalhadores para que não voassem para longe do seu *tripalium*”¹⁹⁶ (p. 31). Trabalho era sinônimo de repressão a qualquer movimento de criatividade que porventura teimasse em acontecer. Também são conhecidas as perseguições e torturas na Idade Média, pois felicidade, liberdade, criatividade, amor, festas e tempo livre eram realidades vividas por homens de todos os tempos, mas, para o trabalhador, escravo ou servo, eram apenas concessões toleradas. É certo, contudo, que a história nos leva a qualificar diferentemente a categoria “trabalho” ao longo dos séculos e segundo os lugares: uma única conceituação da categoria “trabalho” seria um equívoco.

Entretanto, penso que certas noções relacionadas ao sentido de trabalho ainda permanecem vivas, como a idéia de que o riso se contrapõe ao sério. Segundo Alberti¹⁹⁵,

referência importante e ainda atual são os textos teológicos, marcados por dogmas bíblicos e tendo por fundamento as provas de que Jesus jamais rira.

Lembremos, ainda, que o riso é matéria de estudo, por parte da filosofia, no pensamento ocidental^(x). Para Alberti¹⁹⁷, as condenações ao riso têm como fundamento justamente a oposição entre o riso e o pensamento sério – esse último considerado completo e eterno do ser. Não obstante, é no Renascimento que o riso ganha uma significação positiva. De acordo com Bakhtin¹⁹⁷, o verdadeiro riso, ambivalente e universal, não recusa o sério: ele o purifica e completa.

Destacar o riso como um elemento presente nas relações de gestão de “L” sugere um sentido diferente para o trabalho em escolas. O riso surge espontaneamente. Ele é a expressão de um estado de realização, de felicidade. Há aí uma escolha de valores. Schwartz¹⁴⁹ sintetiza essa idéia quando afirma que toda atividade de trabalho encontra escolhas e que há sempre algo da ordem do viver junto e dos valores do viver junto, que são os encontros de valores do trabalho que podem se tornar uma regra de funcionamento. Um laço se criou – o que já quer dizer muito –; um laço entre pessoas que compartilham valores, no caso em questão, baseados no riso, na alegria, na confiança, no apoio mútuo, mas também na disciplina.

O “L” dava ordem prazerosa, entendeu? Então, às vezes, ele falava assim: “Olha, já bateu o sinal, tá?”. Mas, assim, daquele jeito de olhar pra gente de uma forma prazerosa que a gente ia rindo pra sala. Então, isso eu achava muito positivo nele. Além de tudo, sempre foi amigo [...] Uma coisa que eu admiro nele é que ele sempre se colocou como professor e nunca como diretor. [T1-EC]

Mas é uma coisa interessante mesmo [...] Ontem à noite, eu estava dando aula numa turma e eu comecei a riscar no quadro a quantidade de vezes que bateram na porta. Batiam na porta e a gente tinha que ir lá atender. E eu fui riscando [...] Olha, passou de cinco. Aí, alguém falou no fundo da sala: “A época que ele dava aula aqui, isso não acontecia, isso não tinha, ninguém batia na porta”. E é verdade mesmo. A época que ele estava aqui, dando aula pra gente, era nosso diretor, existia disciplina mesmo. O corredor era uma tranquilidade. E isso não precisava ser imposto, isso é que é interessante. Não havia aquela imposição: “eu quero!”. Não precisava disso. Eu acho que isso faz parte também do relacionamento professor-aluno, direção-aluno, direção-professor... Funciona legal. Funcionou. Eu acho que funcionou bem. [T4-EC]

Por falta de apoio, você se sente pior ainda; o professor precisa do apoio da direção da escola. [T3-EC]

Você tem medo de não ter apoio e, de repente, vai engolindo determinadas situações dentro de sala de aula. Não toma providências, por medo, justamente por não ter apoio por parte da direção. [T5-EC]

Na história do pensamento sobre o riso¹⁹⁷, é recorrente um outro aspecto: de que ele (o riso) é signo de boa saúde e não de fraqueza ou leviandade de espírito. Laurent Joubert (apud Alberti¹⁹⁷, p. 111), em 1579, já afirmava que, “além de revelar a boa saúde, o riso é capaz de promovê-la”. A combinação entre riso e saúde é reconhecida na tradição médico-filosófica de eutimia – a estratégia de cura e de manutenção da saúde por meio do riso e da alegria. A idéia de eutimia relaciona ainda o poder da alegria em prolongar a vida, rejuvenescer o corpo e, principalmente, curar a melancolia.

A tristeza também foi citada durante as entrevistas individuais, como resultado das más relações nas escolas. Uma das trabalhadoras entrevistadas correlaciona os problemas de saúde à tristeza e ao aborrecimento:

É muita gente. De uns tempos pra cá, eu tenho visto muita gente com problemas de saúde e eu observo que é por aborrecimento, por tristeza. Não vejo ninguém feliz na escola; todas as pessoas com que eu converso, que são antigas, eu não consigo encontrar alguém que diga: “Eu estou bem, eu estou feliz”. Não vejo isso, nem professor nem funcionário. [A-EI]

5.2.2.6. Mudanças na relação com os alunos e seus responsáveis

Na experiência de gestão levada a efeito por “L”, destacam-se dois aspectos no que se refere à relação com os alunos e seus responsáveis. O primeiro é o contacto direto com os alunos: recepcionando-os no horário de entrada, cumprimentando-os no decorrer e ao término das aulas e ainda circulando, durante as aulas, pelos corredores, para garantir a disciplina e demonstrar uma relação de cuidado e respeito mútuo.

O que tinha na questão da gestão? Eu recebia os alunos na porta; então, eu dava boa-noite na entrada; depois, [no horário] da terceira aula, eu dava boa-noite nas salas; na última aula, na saída, eu dava boa-noite no corredor. [L-EI]

Segundo relato dos professores, criaram-se laços de carinho e uma rotina que agradava à maioria:

Ele estava sempre junto do aluno. Ele passava... Eu achava isso hilário, de ele passar nas salas de aula: “boa-noite”. Toda noite, todos os dias, ele passava em todas as salas de aula. A gente estava dando aula, e ele é muito alto, é até engraçado, que ele nem abria a porta, às vezes: “boa-noite, gente”. Levava até um susto! Então, a turma, todos os alunos... Ele passava em todas as salas! Entendeu? Então, os alunos sentiram isso, sentiram essa falta, sim, porque isso não tem mais, né... Não tinha um aluno no corredor na época dele, não se via aluno no corredor. Até porque, eu acho que os laços de amizade, de respeito que os alunos tinham por ele levavam a isso, entendeu?

Às vezes, por um motivo qualquer, ele não passava e os alunos falavam: “Ué, o professor “L” não vem dar boa-noite pra gente hoje?”. “Não, possivelmente ele vai passar por aí ainda”. Passava um pouquinho... Estava ele lá. Os alunos sentiram muito isso. E nosso relacionamento é maravilhoso! [T1-EC]

Eu não estava aqui na época dele. Eu entrei no ano passado. Mas é engraçado que eu percebi isso nos alunos. Os alunos sempre fazem questão de mencionar e comparar; aluno faz isso, inevitavelmente. Os alunos da [turma] 3003 ou 3004 do ano passado, que se formaram, faziam colocações assim: “Aquilo é que era diretor de verdade”. Ou: “Essa escola funcionava na época do ‘L’”. Coisas assim, até muito [...] Eu não tinha esse critério para estar comparando, mas ele era adorado pelos alunos. E esse ano eu já ouvi isso de alguns alunos... Falam dele com muito carinho, sem crítica, [...] E eu, às vezes, fico me perguntando como é que ele conseguia fazer isso... Porque alguns alunos que se apresentam aqui na escola, às vezes, são um pouco agressivos, às vezes com um linguajar um pouco vulgar, um pouco chulo. [T3-EC]

O segundo aspecto importante se refere à disciplina. O grupo de profissionais da escola, em decisão conjunta com “L”, visando à melhoria do trabalho docente, decidiu pela transferência para outros estabelecimentos de ensino daqueles alunos que prejudicavam a rotina das aulas. Para tanto, “L” reuniu-se com os pais/responsáveis desses alunos (em torno de 30) e expôs a situação. Apenas 12 pais/responsáveis concordaram com a transferência, inclusive porque seus filhos eram considerados, tanto pelo conjunto de funcionários da escola, quanto pelos próprios colegas/alunos, como “problemáticos” (promoviam indisciplina). Com os demais pais/responsáveis, que decidiram que os filhos permaneceriam na escola (em torno de 18), foi feito um acordo: estes também freqüentariam a escola, como forma de garantir melhor comportamento dos filhos naquele local. Essa medida, que se encontra documentada na ata da escola, tornou-se conhecida como: “o professor está dando aula e o pai está dando educação”.

Em relação à disciplina, que foi uma das primeiras ações que a gente fez, assim que eu assumi a direção, eu fiz uma reunião com os pais dos alunos que eram tidos como problemáticos e os convidei a deixarem a escola. Primeiro, conversei com os professores, perguntei se eles respaldavam; aí, a gente fez isso: eu reuni todos os pais, todos mesmo; foi mais ou menos 30, e falei que a escola era para estudar, que estavam confundindo os papéis, que a escola não tinha obrigação de ficar educando no sentido de ensinar o aluno a não bater no outro, a não cuspir no chão, a não quebrar o vaso do banheiro, a não rabiscar parede; que, em nome disso, estava perdendo muito tempo de aula e que não queria fazer mais este papel que não é [...] Aí, com isso, a escola melhorou mesmo. Alguns pais aceitaram, porque o discurso foi esse; não teve gritaria, não teve acusação e a gente apresentou tudo que já tinha feito. Aí, assim, uns 12, saíram mesmo; a gente fez transferência para outra escola. A gente conversou com os pais, numa tentativa deles irem para outro espaço, onde eles podiam ser diferentes [...] onde fossem menos conhecidos,

porque qualquer coisa que acontecesse, ainda que eles não tivessem envolvidos, a gente tinha a tendência a marcar; os outros, a gente condicionou a permanência deles à permanência dos pais na escola também. A gente fez grupos de pais que ficavam no corredor. Eu pensei o seguinte, está tudo registrado numa ata: “O professor está dando aula e o pai está dando educação”. Aí, o pai ficava no corredor. Isso ajudou muito também. [L-EI]

Com isso, o que aconteceu? Os outros alunos se sentiram mais vigiados nesse ponto de vista, que a escola era para estudar e não era para esse tipo; enfim, para outras coisas que não fosse isso. Os professores se sentiram protegidos; sabiam que a direção tomava atitudes com relação a isso e os pais se sentiram também, ao mesmo tempo em que a escola era organizada. [L-EI]

Cabe ressaltar que tais medidas não foram aceitas facilmente pela comunidade. Alguns pais denunciaram a escola ao Conselho Tutelar da cidade. “L” foi intimado a prestar satisfações sobre medidas como transferência e expulsão de aluno:

O juiz mandou me chamar. Aí, o juiz perguntou: “Ah, você expulsou?” “Expulsei, por causa disso, disso e disso, a ocorrência tá aqui. Tem mais 32 alunos na sala”. O juiz falou: “Ele [o aluno expulso] tem o direito de estar lá”. “Ah, mas os 32 também têm; se o senhor me der uma solução, ele volta pra escola”. Aí, o juiz tirou. Então, assim, eram essas questões que estavam sendo debatidas. O Lacerda [representante do Conselho Tutelar] me explicou: “O Conselho Tutelar não é contra”. Então, a gente tinha, assim, direito contra direito em relação a aluno. Então, você tinha assim: 30 alunos dentro da sala; a aula não tinha que girar em torno de cinco, se você tinha mais 20 [...] Entendeu? Era uma questão de lógica isso, não é questão de expulsar. Ele tem o direito de estar aqui, então era uma questão de lógica. Ele tem o direito de estar aqui, mas os outros também têm, e aí? É direito por direito. [L-EI]

A expressão cunhada pela ergologia¹⁹⁰ – *dramática do uso de si* – pode nos servir de base para compreensão dos caminhos que “L” escolheu em sua gestão. Para Schwartz¹⁹⁰ (p. 193), trata-se, com essa expressão, de recolocar algo de drama, de grandeza naquilo que sempre foi considerado pequeno ou negligenciável no trabalho. Na atividade de trabalho, em geral, surgem os “vazios ou as deficiências de normas”¹⁹⁰ (p. 192), que remetem uma pessoa a lidar com as lacunas ou as deficiências do trabalho a seu modo. São escolhas e ela o faz em função de valores. Muitas vezes, para que o trabalho aconteça, transgride-se e muda-se a tradição. Portanto, correm-se riscos por algumas escolhas, pois os fracassos são possíveis de acontecer. Vivem-se no trabalho tensões, dificuldades, sofrimentos e violência, que figuram, de acordo com Schwartz¹⁴⁸ (p. 265), como “dramáticas da atividade: viver é experimentar todo o tempo, fazer prevalecer a testagem de novas normas”. Penso que “L” escolheu (compartilhadamente) e pôde, dessa forma, criar os meios de transformar o trabalho e,

principalmente, aquilo que fazia sofrer os homens e mulheres, ainda que com algumas contradições^(xi).

5.2.2.7. *Mudanças no ambiente físico das escolas*

Nesta seção, apresento as mudanças que alteraram o ambiente físico da escola e que exprimem a idéia de mudanças concretas, aquelas que se tornam visíveis. Essa idéia de mudança vem acompanhada, freqüentemente, da expressão *soluções*^(xii). Aparentemente, elas representam as ações de tipo mais imediato, as que estão ao alcance dos trabalhadores e que podem ser efetivadas no próprio local de trabalho, valendo-se, muitas vezes, da verba da própria escola, não sendo necessário aguardar repasse financeiro por parte da secretaria de educação.

Seguem-se trechos de relatos que evidenciam as mudanças implementadas no CIEP em que “L” trabalhava, resolvendo problemas citados comumente como geradores de más condições de trabalho.

Outra coisa foi que, a partir disso, começamos a reivindicar algumas mudanças, em particular em relação ao CIEP. Nós tínhamos uma meia-parede que era um problema. Nós conseguimos convencer a antiga diretora; foi até uma discussão muito fácil com ela, até porque ela também tinha problemas com isso [...] A rampa era um problema também, porque os alunos escorregavam e a gente escorregava também. Então, a gente colocou antiderrapante. [L-EI]

Na cozinha, o que nós tínhamos de problema... Não sei se você se lembra. Aquela calha que tínhamos na cozinha era furada; então, tinha uma funcionária que trabalhava de salto. Então, vivia caindo ali. Assim, não chegava a machucar, mas volta-e-meia... A gente tampou aquilo e ficou melhor. A questão das panelas, a gente conseguiu um rapaz para poder ajudar no transporte de lá, no lugar de servir. Na questão de servir, elas mesmas optaram por continuar a servir os alunos; elas não gostaram da idéia de os alunos se servirem. [L-EI]

Ainda na linha de oferecer soluções àquilo que está ao alcance da própria escola, destacamos dois aspectos. O primeiro se refere ao controle de vetores de doenças nas escolas. Era comum ouvirmos queixas dos trabalhadores sobre a existência de pombos, ratos, morcegos e outras espécies de animais nas escolas. Porém, a partir do Programa de Formação, esses trabalhadores passaram a estranhar tal situação; não mais considerando esses animais como parte da paisagem natural da escola. O segundo aspecto diz respeito à mudança (nesse caso, uma redução) na faixa etária de atendimento dos alunos, como parte de reestruturação

geral da escola. Com essa medida, objetivava-se diminuir a sobrecarga de trabalho e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do serviço prestado.

Na Escola Brasília, por exemplo, a gente tinha um problema muito sério de animais, como pombos, que transmitem doenças. A escola começou a tomar atitude a respeito, embora isso tenha esbarrado na questão administrativa de dinheiro para eliminar, para afastar aqueles pombos todos; mas já se começou a fazer uma limpeza maior do telhado da escola; então, teve essa mudança. [O-EI]

Teve uma mudança coletiva também. Na escola onde eu trabalhava, nós fizemos um trabalho de campo bem aprofundado. Tiramos foto, medimos a escola e fizemos um relatório, com fotos e observações. [...] Colocamos em uma reunião; espalhamos o material que nós apresentávamos nas alternâncias. A partir daí, os profissionais da escola, inclusive a direção... Eu diria mais a direção, porque ficou assim chocada de ver a situação, de olhar, de um outro olhar sobre a situação da escola, de um CIEP, que naquela época funcionava de Jardim até a oitava série, em regime integral. Os alunos de quinta a oitava ficavam oito horas na escola. Ficavam presos até às três horas da tarde: de sete, se eu não me engano, até as 15 horas. A partir daí, o CIEP passou a ser só do primeiro segmento, de Jardim até a quarta série, e passou por uma reestruturação física geral, total e com a participação dos profissionais. Os profissionais conseguiram ter uma participação, dar palpite, sugestões na obra. Foi construído um parquinho pras crianças. O colégio, hoje em dia, é todo adaptado e muito bem conservado. Perceberam a necessidade de ter um ambiente saudável, vamos dizer assim, que ajudasse aos profissionais a terem mais saúde. Então, aconteceu isso. [D-EI]

[...] duas salas que foram fechadas por conta daquela denúncia que a gente vem fazendo muito sobre a questão da voz: o problema da voz e as meias-paredes. Essa foi a forma mais concreta que eu pude perceber de mudança lá. [R-EI]

Mesmo essas mudanças, que aparentemente exigem medidas menos complexas para serem resolvidas, não são imediatas. Deveriam ser mais facilmente reconhecidas como pontos de consenso por parte da comunidade de trabalhadores para uma intervenção ágil e, portanto, com maior condescendência e adesão de todos, para, então, ganharem o nível de decisão da escola (refiro-me, particularmente, à direção escolar), em geral, o nível de maior resistência. Soma-se a esse aspecto a questão da burocracia institucional, que gera mais dificuldade a uma ação coletiva transformadora:

A gente ouve: “Ah, isso é assim mesmo, sempre foi assim”. Continuam as salas superlotadas, o problema da acústica das salas e do uso de giz. O giz, a gente usa o de pior qualidade [...] pouca vezes você tem um giz antialérgico. Então, quer dizer, não se pensa nisso. Escolas públicas que têm quadro branco são pouquíssimas. Em Angra [dos Reis], são algumas do município. Acho que só tem uma ou duas do estado que tem [quadro branco]. A maioria continua trabalhando com giz mesmo. [M-EI]

Por outro lado, as mudanças no trabalho, como as descritas neste segundo eixo de análise, são, ainda, episódios isolados e podem ser entendidas como forma de resistência do trabalhador às péssimas condições de trabalho nas escolas, em oposição ao conformismo¹⁹². Esse tipo de ação possível, exercida por “L” e seus companheiros, de caráter local e temporário, não se mantém frente a uma estrutura que institucionaliza o caos. O caso da escola de “L” pode ainda ser interpretado como um livre exercício de modos de se gerir o trabalho (por parte dos trabalhadores que assumiram a saúde como valor). Dessa forma, o trabalho torna-se obra (em seu sentido restrito: de feito, construção e edificação). Foi, certamente, um momento de práxis pedagógica, um feito da experiência e da sabedoria humana do trabalho, de proporções amplas para quem dela pôde participar, como parte de um sonho que se busca permanentemente.

Paulo Freire¹⁰² afirma que “o professor crítico é um aventureiro responsável, predisposto à mudança e à aceitação do diferente” (p. 55) e que um dos saberes fundamentais à prática educativa vivida em escolas públicas se dá por meio da prática criadora de gente que se arrisca: “mudar é difícil, mas é possível” (p. 90).

Eu penso – e me arrisco a afirmar – que se viabilizaram, com essa experiência, as bases de uma *pedagogia situada*¹⁹⁵ (p. 129), idéia apresentada e pouco desenvolvida por Freire e Shor em “Medo e Ousadia: o Cotidiano do Professor”. Porém, trata-se de um conceito profícuo que guarda fundamentos específicos de uma pedagogia do trabalho que ainda está por ser construída e deve incorporar, dentre outros, preceitos da *ergonomia situada*. Freire e Shor¹⁹⁵ (p. 129), quando expõem, brevemente, aspectos dessa pedagogia, reportam-nos ao que fez “L” em sua gestão: conhecer de forma situada e localizada os pontos vulneráveis e os limites que permanecem em torno de nós. A proposição dessa pedagogia, segundo os autores citados, é a de que barreiras, aparentemente intransponíveis, podem e devem ser atravessadas e, portanto, exigem que encontremos os meios para ir além desses limites, tarefa principal do diálogo e do debate. A pedagogia situada se inicia e se desenvolve nas experiências da vida diária; baseia-se na possibilidade de se conhecer a partir do concreto para chegar a sua transformação por meio de uma compreensão rigorosa da realidade.

Na prática, com a apresentação da experiência de “L” e de seus companheiros, verifiquei o vigor com que outros modos de gestão possibilitam a renovação do trabalho e a oposição às pressões e aos limites que são determinados pela chamada “estrutura” (tão insistentemente mencionada por “L” em sua entrevista). Essa experiência de gestão voltada para os trabalhadores, vivenciada por “L”, germinou e se materializou dentro dessa mesma “estrutura”, cheia de obstáculos e dificuldades. Portanto, a experiência de gestão apresentada

aqui, como caso exemplar, não se configura em uma outra “estrutura” porque está aprisionada nas malhas do instituído. Entretanto, pode-se viver, com relação às amarras da estrutura institucional, um jogo dialético de adesão e resistência¹⁹² e, sobretudo, de mudança e permanência.

5.2.3. Eixo III: Mudanças na ação sindical

O terceiro eixo diz respeito às mudanças acontecidas na ação sindical, a partir do Programa de Formação. Configura-se o eixo mais polêmico da pesquisa, pois foi o que gerou mais discordâncias de pontos de vista entre os participantes do Programa de Formação, mostrando que as cisões internas são vividas de forma tensa e que se expressam por dramas pessoais. Esse grupo de relatos também apontou para algumas contradições geradas pela prática sindical no que se refere à forma como é encaminhada a política de saúde.

Para mim, particularmente, foi o ponto mais difícil de toda a análise, pois me vi na contingência de rever algumas convicções pessoais. Entretanto, sem dúvida, foi a que possibilitou importantes críticas e autocríticas, por parte dos trabalhadores, e motivou a reflexão para uma ação sindical a respeito da relação saúde-trabalho nas escolas.

5.2.3.1. *A saúde é um tema estratégico à ação sindical?*

Iniciamos apresentando um trecho da fala de um trabalhador que afirma ter havido mudança na concepção e na ação do sindicato, no que se refere ao entendimento da direção quanto à necessidade de discutir e pautar o tema das condições de trabalho e saúde nas escolas públicas:

Ao longo de anos, o sindicalismo e não só o sindicalismo – a gente sempre prega a questão das condições de trabalho e saúde –, mas o sindicato nunca havia desenvolvido um trabalho efetivo de pesquisa e ação em relação à saúde e condições dos profissionais de educação. E aí você me pergunta que mudanças houve. Eu diria pra você: a mudança houve na concepção, no entendimento da direção, do conjunto da direção do sindicato, da necessidade de discutir e de pautar, de viabilizar efetivamente mudanças em relação às condições de trabalho e saúde nas escolas públicas. [...] Essas mudanças [...] passaram a ser pautadas, a ser efetivamente discutidas a partir das nossas discussões com a Fiocruz, com a UERJ, com as outras entidades que foram parceiras. Essas mudanças foram positivas, porque o sindicato [...] até então, não assimilava essa discussão. Hoje, você vê que em todos os documentos do sindicato, em todos os momentos [...] com a categoria, essa discussão vem à tona, ela é discutida, ela é pautada. [U]

O fato de o SEPE ter incorporado a questão da saúde relacionada às condições de trabalho à sua agenda de lutas e à sua estrutura é comemorado como uma mudança significativa, o que me parece coerente diante do cenário de total fragilização de outras organizações de trabalhadores, mas é evidente que esse processo é marcado por descontinuidades.

No conjunto de relatos a seguir, ganha destaque, mais uma vez, o caráter formativo do Programa de Formação, repetindo-se a idéia de mudança de visão dos sindicalistas. O que se deseja exprimir, ao fim e ao cabo, é o sentido de renovação que o tema “trabalho” (em sua relação com a saúde) proporcionou (inegavelmente) à militância sindical sob certo aspecto, talvez uma saída mais condizente, *uma chave* para entrar nas escolas e *alterar a visão negativa* que ainda persiste com relação ao sindicato.

Um dos pontos em que eu vi uma transformação foi na própria visão do sindicato, dos sindicalistas, na visão de saúde do trabalhador, onde eu acho que a gente conseguiu mostrar a importância, não só para quem estava envolvido na pesquisa, mas para todo o grupo do sindicato. Conseguimos fazer com que as pessoas olhassem para dentro das escolas com um olhar mais crítico nesse sentido; isso eu acho que foi uma transformação bem interessante. [O]

A segunda grande mudança foi no próprio coletivo, que se propôs a aprender aquilo que iria complementar o nosso olhar militante. Eu acho que os estudos que fizemos e a própria dinâmica, a metodologia utilizada pela Fiocruz, contribuíram muito, porque, além da leitura, dos textos teóricos, havia a exposição de diversos professores, pesquisadores e especialistas em cada um dos temas que foram propostos. Além dessa parte expositiva, do debate que depois também acontecia, ter agregado a visita de campo, ter podido ir à escola fazer o trabalho de pesquisa, utilizando diversas formas, não só entrevistando, mas depois observando o cotidiano, o fazer cotidiano de cada trabalhador e cada trabalhadora, eu acho que foi assim muito importante. [S]

A partir daquele momento, nós percebemos, e eu particularmente percebi, que era possível entrar em cada escola sem precisar estar falando só mal do governo ou só mal da diretora, e chamar o professor para uma reflexão do seu trabalho [...]. Eu percebi que era possível trabalhar o professor, até para que ele tivesse uma consciência sindical. A gente tinha dificuldade de fazer esse trabalho com ele, mas, através desse Programa, ele percebendo que o sindicato tinha uma preocupação com a saúde dele, ele podia repassar esse mesmo entendimento: “Se o sindicato tem preocupação com a minha saúde, é possível que o sindicato também tenha preocupação com o meu dinheiro, com o meu bem-estar”. Eu achei que foi uma chave para entrar na escola e tirar primeiro a visão negativa que a categoria tinha de sindicato, que, na minha visão, é uma coisa imposta pela mídia, pelos patrões: que os sindicatos eram endemonizados, eram comunistas. Então, as pessoas não gostavam muito e até hoje, se nós chegarmos numa escola e perguntarmos qual o significado da palavra “sindicato”, eu acredito que a maioria das pessoas não saiba definir; até hoje, nem a própria nomenclatura eu acho que

as pessoas não conseguiram absorver e até muitos de nós, dirigentes sindicais; mas, quando nós entrávamos nessa parte da saúde, era uma coisa que a pessoa entendia com mais facilidade. Estávamos tentando levantar as questões e as dificuldades que ele tinha, mas que ele não conseguia perceber que isso poderia ser um diagnóstico de uma doença do trabalho. Então, por esse aspecto, eu acho que foi muito importante, me parece, o trabalho que nós fizemos, as escolas que nós visitamos. Nós percebemos que houve um resultado positivo, ou seja, as pessoas tiveram a percepção, conseguiram fazer a transferência de que o sindicato, além de cuidar das questões da luta, tinha a visão de cuidar da saúde, porque isso é um pacote. O profissional, ele é inteiro; ele não tem essa dicotomia: aqui é dinheiro, aqui é luta, aqui é saúde. Essa visão de um todo, eu acho que o Programa ajudou a dar, essa visão de um todo. Ele é um todo. [G]

O mais curioso é o que se contrapõe a esse discurso de *mudança de visão* – devido à incorporação do tema “saúde”, que fez com que as pessoas olhassem para o trabalho na escola de outra forma –, pois, contraditoriamente, a maioria dos entrevistados citou o próprio sindicato como fonte de adoecimento. Os conflitos e as diferenças dos grupos internos atingem sobretudo os valores e as idéias das pessoas. Os entrevistados se referem a relações desrespeitosas e agressivas levadas ao extremo, expressas na idéia de *conflitos de vida e morte*:

Porque se o próprio sindicato é visto como foco de adoecimento, as relações são tensas. Eu estou há 29 anos, dei aquela saidinha, fiquei 2 anos sem cargo de direção. Voltei, tenho uma preocupação grande com a formação, de tá voltada pra essa situação dos companheiros. Eu tenho essa coisa de tá vendo a situação do sindicato; eu consigo não me adoecer, mas eu percebo que é um foco. Mas eu sou uma pessoa que gosto de tá transferindo totalmente as minhas aprendizagens, tanto é que eu consegui transferir pro lado afetivo, pro lado profissional; eu faço esforço pra transferir pro sindical também. [D]

Nesse período [do curso], eu não estava mais agüentando aquela estrutura do Sepe. A militância estava muito difícil, muito complicada; as lutas internas, as divisões, a briga constante, um conflito que não era nada produtivo. Não sou contra o conflito, quando você tem pontos de vista divergentes, mas que não seja um conflito de vida ou morte; respeito pela diversidade, pelo que o cara pensa; o cara tem uma história. [I]

As considerações desses trabalhadores nos remetem à reflexão sobre o sentido histórico das organizações dos trabalhadores. Segundo Heller¹⁹⁹, o objetivo da criação das organizações operárias era o prosseguimento vitorioso da luta contra a exploração. Era a criação de uma comunidade colocando novos valores no lugar da ordem e da hierarquia, abolindo tudo aquilo que a sociedade burguesa criou no plano do desenvolvimento da individualidade. Trata-se de uma busca pela liberdade, por uma atividade em comunidade que elevasse o indivíduo a ser um ente comunitário pela exigência de novas relações sociais.

Eu penso, a partir disso, sem entrar no mérito, que aqui reside um dos pontos de maior contraste da militância, pois, apesar de considerar e observar que sentimentos pessoais, como paixão e entusiasmo, contribuem para mover a luta política, podem também interferir, transformando a solidariedade em competitividade. O ponto que aqui realço é que, de acordo com os depoimentos, a saúde, como valor e símbolo, contribui para o fortalecimento da idéia de defesa e responsabilização da vida. Contudo, a virtude que a saúde pode assumir, no sentido de proporcionar novas potencialidades por meio de novas relações, dar-se-á, certamente, sob novas formas de organização.

Mesmo acreditando nos sindicatos como absoluta expressão de organização dos trabalhadores, Santos²⁰⁰ chama a atenção para o sindicalismo que se tornou institucionalizado e afirma que este dificilmente muda, exceto por meio de um longo processo de luta interna, conhecidamente marcado por contradições e interesses em competição. O ponto a ser posto em relevo aqui é o da ambigüidade – a forma atual de composição do sindicato é percebida como um grande nó pelos próprios sindicalistas:

No sindicato, tem uma questão que eu acho que é o grande nó, pra mim, que é o seguinte: a gente tem uma coisa que eu vejo positiva, que é o colegiado, que, pra mim, é a forma ideal de se gerir um sindicato; mas, ao mesmo tempo, quando você tem esse colegiado e o grupo não é um grupo de uma chapa só, mas são várias chapas que compõem a direção do sindicato, alguns interesses acabam sendo maiores que essa coisa da coletividade. Isso é uma coisa muito séria que a gente tá enfrentando dentro do sindicato e a gente tenta enfrentar sem perder essa visão de que tem que ser colegiado, sim, que todos os grupos têm que estar ali dentro, sim. Mas como é que a gente transforma isso? Como é que a gente muda isso de uma maneira que o sindicato cresça, que não se crie uma guerra fratricida ali dentro? [O]

A conclusão de alguns multiplicadores é a de que a saúde na atual agenda de lutas é relegada a segundo plano e que concretizá-la é um projeto que se localiza no horizonte político. Observa-se que há falas sobre a ação sindical que separam o Programa de Formação da pauta sindical. Reconhece-se a existência de uma hierarquia, de uma primazia das chamadas questões tradicionais (como as campanhas salariais, oposição imediata às medidas governamentais que prejudicam o trabalho) sobre outras:

A saúde acaba ficando pra segundo plano, com certeza. A gente tem todas as questões e, como eu falei, a gente tá sofrendo tantos ataques, a categoria sofre diariamente um ataque após o outro. Então, essas coisas vão cair para o segundo plano, mesmo que elas sejam conseqüências desses ataques que a gente tá recebendo. [O]

O que eu penso é que nós não conseguimos ampliar esse trabalho. Primeiro, porque a pauta sindical atropela qualquer tipo de outra pauta. Mesmo a pauta de processo eleitoral, que é um grande momento nacional, mesmo assim a pauta sindical é capaz de atropelar isso, ou até mesmo de misturar, de fazer confusão, a pauta sindical é extremamente... Isso nos impediu de poder dar continuidade a esse trabalho. Ou seja, ter que levar o jornal do sindicato, ter que produzir esses materiais, ter que correr escolas, ter que convocar para greve, ter que participar de assembléias. Isso é um impedimento a você. Ou você priorizava o pouco tempo que você tem de militância para se dedicar a dar continuidade ao Programa, ou você faz opção por dar continuidade à pauta sindical. Então, o movimento acaba levando você a dar sempre prioridade à pauta sindical. [G]

O próprio sindicato, ele tem uma visão muitas vezes compartimentada, taylorista, fordista do processo de militância. Então, acaba vendo o trabalho, a questão da educação, só pelos ataques do governo, só pela questão salarial, só pela questão da falta de professores e esquece que existem questões que não são menores, de menor importância; esse é o grande problema... Você implementa aquela política, mas você coloca uma hierarquia, aquilo não é tão importante, existem outras coisas que são mais importantes; enquanto sindicalistas, a gente precisa também mudar esse conceito e pra mudar esse conceito, porque ainda bem que as direções dos sindicatos modificam, e eu acho que tem que ser assim mesmo, você precisa ter esse trabalho, essa interlocução constante com o coletivo da secretaria de saúde, fazer um coletivo bem atuante para você poder modificar isso. [R]

No âmago da contradição também existem (dialeticamente) saídas, como o sugerido por essa última fala: mudar o conceito do processo de militância e de ação sindical, o que seria equivalente a afirmar a necessidade de mudança de concepção (hegemônica) de ação sindical. Eu penso que a colaboração e a solidariedade são aspectos de caráter imprescindível a essa mudança e que devam estar ativos para a concretização de uma nova práxis sindical. Conforme afirma Santos²⁰⁰, a extensão das relações capitalistas não deixou de se verificar de forma crescente e incontestável e mudou sensivelmente as condições de uma solidariedade operária. A solidariedade, segundo Hobsbawn²⁰¹, é o fundamento para um sindicalismo eficaz e se leva tempo para aprendê-la. Para Frigotto²⁰², um novo trabalhador coletivo tem ainda que surgir. Para esse autor, a crise sindical (fragmentação e dispersão) é um sinal claro de que a configuração sindical clássica foi atacada internamente em suas instituições e organizações.

No conjunto de falas a seguir, os trabalhadores afirmam a necessidade de uma indispensável interlocução com o governo e apontam para um conjunto de questões que precisam ser mais claramente definidas pelo SEPE, com especial destaque para a expressão *melhores condições de trabalho* – afinal, que condições são essas? Consideram que essa máxima sindical caiu no vazio – é vaga e imprecisa. Os trabalhadores questionam e enfatizam a descrição e o detalhamento do que é necessário para melhorar as condições de trabalho.

Eu acho também que a forma como o próprio Sepe conseguiu discutir com a prefeitura do Rio, com a mudança dos quadros de giz, isso também foi muito importante; eu acho que, enquanto sindicato, se você consegue fazer essa interlocução com o governo, você consegue mudanças maiores, porque o governo, ele tem como modificar todos os quadros; se bem que os quadros de giz que foram mudados... Mas, antes, você tem um problema que é aquela caneta, aquele pincel que falta. A gente sabe como é que é isso, porque a gente vai cair de novo naquele problema da falta de visão, da visão míope que tem os governos do que é você implementar saúde e não breçar a doença. Então, eles acabaram implementando, mas a gente sabe que hoje o profissional reclama que falta o pilot, não chega em número suficiente para você dar suas aulas. Mas, enfim, é uma mudança. [R]

Acho que falta uma maior pressão de baixo pra cima. Ajudaria muito, senão nunca vai acontecer nada naturalmente de cima pra baixo. Então, acho que tem que haver uma pressão, uma pressão política dos professores e funcionários das escolas, do sindicato. Passar a colocar isso como pauta de reivindicação dos governos seria fundamental. Tantos por cento de aumento, que geralmente vêm assim melhores condições de trabalho. Mas que condições? Que condições são essas? Fica aquela coisa vaga e sempre tá lá no máximo: melhores condições de trabalho, aquela coisa vaga. Mas é o quê? Melhorar o quê? Mudar o giz, mudar o quadro branco, a acústica da escola... A reclamação do professor é a que aparece mais. A cozinha... A gente fica muito na cozinha. Muitos professores não vão à cozinha; quando vão, ficam naquele outro lado, comem e vão embora. Aí, ficam ali entre elas, eu sinto muito isso. O professor, não; o professor ainda reclama, vai ao sindicato. O pessoal da cozinha não vai ao sindicato. Difícil. [M]

Percebe-se, nas falas a seguir, que os sindicalistas usaram algumas medidas de pressão contra o governo, a partir do Programa de Formação, que possibilitaram uma argumentação mais qualificada. Enfatizam aquelas pequenas mudanças ocorridas nas escolas, como a substituição do quadro de giz e pequenas obras.

E as outras transformações – que é um pouco aquilo que a gente idealizou quando fizemos a proposta de trabalho conjunto – se referiam a que os próprios funcionários [...] comessem a buscar o que era necessário modificar naquele seu espaço, no ambiente escolar, que, evidentemente, é um princípio da proposta mais ampla. Nosso sonho é que possamos, de fato, transformar o conjunto das escolas, chegar a um patamar de exigir do governo as mudanças significativas no ambiente escolar. Mas essas pequenas mudanças, em cada uma das escolas que a gente passou, eu acho que acabou formando um caldo de reação, aquilo que incomoda dentro da escola e acabava levando ao adoecimento. [S]

Por exemplo, a última vez que eu participei do Conselho da merenda, na gestão passada – e daquela gestão a gente podia exigir várias coisas... A própria secretaria, ao terminar aquela gestão, já dizia que as obras nas escolas, de um certo ano pra cá, já são feitas segundo um trabalho que fizeram com a Fiocruz. Quer dizer, a pressão foi tamanha que eles estão fazendo obras já observando algumas recomendações da pesquisa. Então, as mudanças já estão acontecendo, eu acho que estão acontecendo. Eu acho, não: eu tenho certeza. Eu tenho podido ver algumas delas. [S]

Uma coisa que é positiva pro movimento sindical é que, a partir daquilo ali, a gente se instrumentalizou. É como eu dizia no início: o fato da prefeitura substituir o quadro-de-giz por esse quadro [para uso com caneta pilot], já é uma resposta. [...] A gente publicizou isso, jogamos na mídia, na própria categoria e isso de certa forma fez com que a prefeitura tentasse responder de alguma maneira. Hoje em dia, a gente vê assim: chegam às escolas convites para que as pessoas participem do programa de educação da voz com fonoaudiólogo. Isso também tem sido uma coisa mais freqüente, que antes não era comum. Isso, sem dúvida, foi porque nós conseguimos instrumentalizar aquelas informações para a categoria e a prefeitura teve que responder de alguma maneira. [T]

Neste ponto, eu desenvolvo o argumento, no âmbito de uma reflexão específica do campo da Saúde do Trabalhador, sobre algo que poderia ser interpretado como um paradoxo: uma ação que tenta conciliar as conquistas políticas estruturais com ações emergenciais de pequenas mudanças. Reafirmo o pressuposto, com base em observações de campo, de que as intervenções nos ambientes de trabalho, no que se refere à saúde, exigem soluções rápidas. A saúde não pode esperar a mudança de modelo do Estado, por isso, é urgente o retorno do protagonismo dos órgãos de representação sindical (com a ressalva de novas relações a partir de uma reorganização interna), de forma insistente, tanto nos espaços de debate e negociação junto aos órgãos públicos, quanto nas próprias escolas, junto à base de trabalhadores, para uma constante (re)formulação da ação de mudança do trabalho, sob o interesse dos diferentes segmentos de trabalhadores.

Oddone et al.² nos colocam que um dos produtos do diálogo ocorrido entre trabalhadores e técnicos na experiência sindical italiana foi o conhecimento sobre a relação saúde-trabalho, caracterizada principalmente por autonomia de opinião e capacidade de contestação dos trabalhadores. Dos saberes construídos nesse processo, é importante destacarmos, com Freire⁹⁵, o desenvolvimento de capacidades dialógicas que devem se revigorar constantemente com o uso da palavra e a tomada de decisão por meio da participação e da deliberação coletiva. Nesse sentido, o processo de formação vivenciado contribuiu para uma intervenção política mais consistente e qualificada, buscando soluções para problemas concretos apontados pelo debate coletivo. As mudanças operadas pelos órgãos públicos são ainda bem tímidas. As alterações substantivas na organização de trabalho nas escolas são conquistas que precisam se manter ativas, sustentadas pela resistência dos trabalhadores em seus locais de trabalho.

Uma das coisas que considero uma mudança significativa foi na nossa ação enquanto dirigente do Sepe. Depois daquele curso, nunca mais a gente sentou numa mesa de negociação sem argumentos convincentes – que antes os argumentos eram muito militantes. Não estou dizendo que o argumento militante deixou de cumprir o seu papel, pelo contrário. Chegamos até aqui, né? Mas isso nos ajudou a ter argumentos um pouco mais precisos e percebemos por parte do governo que eles deveriam estar avançando. Um exemplo concreto: prefeitura do Rio de Janeiro. De tanto que a gente subiu na audiência e pautava a questão, não só salarial, mas o conjunto das deficiências que a gente identificava nas escolas, não só com respeito à infraestrutura, mas também no quantitativo em relação a aluno, no fazer cotidiano de cada trabalhador/trabalhadora, a gente percebeu que a própria prefeitura do Rio [de Janeiro], depois, foi buscar a Fiocruz, porque ela também precisava, pelo menos, ter o mesmo grau de acúmulo que a gente acabou adquirindo. Então, eu acho que isso foi uma transformação que a gente vê, inclusive, no âmbito governamental. [S]

Outro ponto de discordância que a fala dos trabalhadores traz para análise é relativo às negociações sobre as condições de trabalho, que incluem o dissídio coletivo da categoria. Ressaltam a necessidade de se adotar um argumento pautado também em uma racionalidade econômica da questão saúde, ou seja, colocar em números o prejuízo do governo, por exemplo, em relação aos readaptados. Observei certo desapontamento, por parte de alguns entrevistados, no que se refere à efetividade de mudanças nas condições de trabalho.

Os depoimentos se dividem entre aqueles que estão na militância e os que estão afastados do sindicato (desiludidos). Esses últimos tecem críticas (e autocríticas) de caráter mais contundente sobre a ausência de uma ação sindical mais efetiva para se mudar o trabalho nas escolas, até porque muitos deles ainda permanecem trabalhando e sentindo os efeitos do agravamento da situação de degradação do trabalho nas escolas:

Nada visível. Você pode ter atingido um pequeno número de pessoas, mas não tem nada visível para que se possa dizer: “Ah, mudou”. Passou a ser ponto de pauta na questão das reivindicações? Tanto que não é. Você já viu? Pega a pauta de reivindicações do Sepe, nada. Não falam nada dessa questão. Eu acho que seria importante o sindicato fazer a nível estadual, esclarecer para o estado e para as prefeituras o prejuízo que eles estão tendo. Não estão tratando disso. Quantos são readaptados? Quantos estão fora da sala de aula, fora da cozinha? Eles têm que contratar outros para substituir esses, quer dizer, estão tendo prejuízo sem necessidade. Poderiam cuidar dessa parte mais preventiva, não aconteceriam tantos casos. Agora, a questão principal, que é a condição de trabalho: nada. Eu acho que eu não consigo dar esse número de aulas que estou dando hoje mais cinco anos; eu não consigo; eu acho que não agüento. [M]

Quando você vai para um dissídio coletivo, nós temos as cláusulas que vamos discutir com os governos, tanto municipais quanto estaduais, que não são somente cláusulas salariais, mas também qualidade de trabalho e isso nunca é colocado. Tem denúncia – o denunciismo é grande. Foi para a imprensa, se falou da síndrome de *burn-out*, se falou das doenças ocupacionais, se falou das várias doenças de garganta, coração; fala-se que os profissionais de educação estão adoecendo. Isso foi denunciado, mas um denunciismo que vai para o jornal, mas não vai para uma pauta, por exemplo, de uma assembléia, [...] que a categoria pare o trabalho, por exemplo, e faça uma greve contra as condições de trabalho. As pessoas estão morrendo em sala de aula, estão morrendo nos refeitórios e ninguém faz nada e só se luta por salário, salário, salário... A pauta sindical é emprego, é sobrevivência, é não ter emprego e se tem emprego público, que tenha pelo menos o salário, como se isso bastasse. Você tem um emprego: “Sinta-se feliz meu filho, pelo menos você tem uma matrícula pública”. [I]

Eu relembro uma observação, a partir das conversas com os trabalhadores, sobre uma “crença” gerada pela aproximação entre ciência e trabalho; uma expectativa (ingênua) de que todos conseguiriam, a partir do conhecimento gerado, alcançar transformações na realidade. Talvez algumas representações comuns sobre a ciência comportem uma credibilidade em soluções (mecânicas), o que certamente contribui de forma significativa para a mobilização e participação dos trabalhadores, mas podem também, por outro lado, gerar descrenças e sentimento de impotência frente ao aprofundamento dos problemas. O trecho a seguir reproduz a fala de um sindicalista sobre a dificuldade de realizar a multiplicação, ou seja, de conseguir a adesão de outros trabalhadores:

Fomos, mas não conseguimos levar à frente; quebrou a cadeia, eu fiquei chateado. A gente não conseguiu seduzir as pessoas pro projeto; a princípio, elas acharam interessante. Aí, começaram a se afastar, cada um com o seu problema: “Ah, falta de tempo. Vou ter que trabalhar na Ilha, agora não dá”. Cada um com um motivo – motivos particulares. Mas eu fiquei chateado comigo e com o “R”. A gente não conseguiu segurar ninguém para continuar esse trabalho. A gente não conseguiu fazer com que as pessoas ficassem mesmo, o nosso poder de sedução não rolou legal. Onde nós erramos? Acho que seria interessante a gente ter continuado, até pra gente ver, mostrar os erros. Tentar continuar de outra forma com outras pessoas. Acho que a gente podia ter levado isso pra frente; estou disposto a isso. [M]

Paradoxalmente, Oddone et al.² mencionam, de forma idealizada, a imagem de um dirigente sindical como um novo intérprete, entendido como especialista e político, cujo modo de ser está estreitamente ligado à vida prática e que é também um tradutor, no sentido de interpretar o projeto de conhecer e intervir no trabalho. Questiono, com isso, se também os pesquisadores não produziram suas crenças.

Oddone e seus colaboradores² acreditam na possibilidade de a ação social-política ser realizada por trabalhadores. Seriam persuasores que enfrentam ativamente a nocividade dos

ambientes de trabalho pela combinação entre formação, pesquisa, estudo e documentação. Sobre isso, eu constatei, durante os anos de Programa de Formação, a dificuldade em se efetivar um projeto com tais dimensões (não conheci esse dirigente; suponho que seja, de fato, uma imagem idealizada). Talvez o sugerido por Oddone et al.² seja mesmo a representação de um sujeito coletivo, consubstanciada por um amplo movimento participativo, que defenda os interesses dos trabalhadores no decurso de uma ação em rede, resgatando o papel histórico dos sindicatos e que hoje, certamente mais do que antes, também se configura como um ideal.

Acredito na necessidade de se inverter prioridades da luta sindical, dada a preeminência da situação de saúde dos profissionais da educação e o agravamento do quadro de adoecimento de trabalhadores, mas é preciso, também, considerar o real da atividade da militância: existem variabilidades e dificuldades de toda ordem, como as que são formuladas a seguir por parte de sindicalistas que estão ativos (alguns com licença sindical) e que argumentam sobre as dificuldades reais para se intervir no chão da escola. Eles apontam tanto empecilhos e barreiras para se alcançar o trabalhador na ponta, como o fato *de existirem escolas nas quais o sindicato não consegue entrar*:

Mas você ir nas escolas e tentar também tem o impedimento; nós também temos que olhar sobre isso, que é a dificuldade de, às vezes, o diretor do sindicato fazer atividade dentro da escola. Eu quero desenvolver um entendimento que muitos não vêm no nosso seminário, não vêm nas nossas conferências e estão na escola. Eu tenho que levar isso pra escola e eu não consigo chegar na escola e passar, por exemplo, o vídeo onde está toda a informação do que é o Programa de Formação. Então, lá dentro da escola, muitos não estão sabendo. Assim, de que forma nós vamos entrar nas escolas para desenvolver a segunda parte do Programa, que é os olhares e o desenvolvimento das mudanças? De que forma a gente vai entrar nas escolas, passar os vídeos e desenvolver o Programa de Formação até chegar na parte que a gente caracteriza como necessidades de mudanças para essa situação, para essa problemática de saúde? Porque a direção não deixa você entrar e passar o dia e começar a desenvolver. Primeiro, não dá para você, em 10, 15 minutos desenvolver um trabalho de tantos anos. Agora, se eu pudesse passar o vídeo e a partir do vídeo fazer o debate, aí era diferente; mas nem sempre a gente consegue fazer isso nas escolas, porque existe o impedimento das direções. [U]

Os sindicalistas se queixam da dificuldade de entrar nas escolas e continuar realizando a multiplicação. Persiste uma forte discriminação contra os sindicatos e seus representantes, embora muitas vezes alguns deles sejam estimados pelos companheiros. Oddone et al.² relatam que [na década de 1970] os sindicalistas eram personagens evitados nos locais de trabalho. Havia uma intimidação patronal e que isso era um fator de limitação da ação. Ainda hoje essas mazelas são sentidas, mas a ação sindical encontra caminhos próprios na singularidade de cada militante, nos valores de cada sindicalista. Certamente se constrói na

vivência das situações de confronto com a hierarquia, com o concreto e com o contexto das escolas. Existe, portanto, uma dimensão que é subjetiva, que exige habilidade e astúcia do sindicalista para trabalhar a saúde de muitas formas, por meio de mediações cotidianas, quase espontâneas. Eu penso com Heller¹⁹⁹ que toda obra significativa se volta à cotidianidade e seu efeito sobrevive na cotidianidade dos outros.

A próxima fala é o relato de um pequeno episódio que mostra um caminho de se fazer ação no cotidiano da militância e que pode se expressar em uma linguagem própria da saúde:

Não olha o lado do trabalhador, não olha o outro como companheiro de trabalho, como igual, que sofre a mesma coisa, que tem os mesmos problemas. Um pouco antes das férias, a minha diretora fez uma cirurgia de mama e ela estava indo trabalhar. Ficou um dia em casa e foi trabalhar mesmo assim, mas ainda estava com secreção. [...] Uma outra colega, uma merendeira, estava de licença porque estava com tendinite [...]. Ela [a merendeira] entrou de licença e no mesmo momento tinha outra funcionária, na secretaria, que estava com tendinite, mas não pegou licença. Aí, a diretora [...] e a funcionária da secretaria, que estava com o braço engessado, entraram na cozinha. Uma outra colega merendeira perguntou para a funcionária da secretaria: “O que houve com você?” A funcionária da secretaria respondeu: “Eu estou com tendinite”. Aí, a colega merendeira, se referindo à merendeira licenciada, falou assim: “Mas a “M”, nossa colega, está com tendinite e está em casa”. Aí, na mesma hora, eu entrei na conversa: “A colega que trabalha na secretaria vai ter um trabalho mais ameno, mas a que trabalha na cozinha vai ter que pegar panela, cortar carne, pegar panela de água; ela vai ter outro tipo de trabalho. Isso não quer dizer que a dor da outra seja menor. As duas estão sofrendo do mesmo problema, só que a função de uma não requer tanto esforço. A dor dos outros, a gente não vê”. A minha diretora estava parada, ouvindo tudo. Por isso, eu falei devagarzinho. Aí, a diretora falou: “Realmente – ela estava com os olhos cheios de lágrimas –, eu nem sabia o que estava acontecendo com ela”. Naquele momento, ela desabafou... E ali, naquele momento, ela pôde entender o problema do outro no seu próprio corpo, na sua própria dor. [N]

Observa-se, por meio do relato de trabalhadores, que mudanças (sobre a relação trabalho-saúde) em curso na ação sindical, muitas delas sem visibilidade, estão incorporadas à visão de mundo dos trabalhadores. Além disso, algumas regionais do sindicato continuam realizando debates com a promoção de fóruns específicos sobre saúde. Este é um tema que vem sendo, lentamente, aquecido na ação sindical e as regionais, por estarem distantes das brigas da direção central (as regionais são administradas por grupos políticos homogêneos, não reproduzem a gestão colegiada), parecem sofrer menos interferências das disputas e brigas internas no que se refere à tomada de decisões e novas escolhas para a ação sindical.

Ocorreram, sim, mudanças, porque acontece que na nossa regional, na Regional 2, todo encontro que a gente faz, sempre – seminários, encontros – [...] a gente leva esse assunto, leva o trabalho que nós fazemos junto com a Fiocruz e as pessoas se interessam. E essa é uma maneira de nós estarmos divulgando. As pessoas querem saber uma porção de coisa: “Poxa, mas nós nunca escutamos falar nisso, sobre saúde do trabalhador da educação, é primeira vez”. Então, cada vez que a gente faz um movimento e leva esse assunto, é sempre novidade. É sempre um grupo diferente que está indo e escutando aquilo tudo e podendo entender um pouco. Essa é a forma que a gente faz de estar multiplicando isso. No dia três de fevereiro, nós vamos ter um outro seminário na Regional 2, no qual o assunto está inserido, está sempre em pauta e é sempre novidade. As pessoas querem saber onde encontrar o livro, como ter acesso às fitas. Lá, na Regional 2, a gente tem a videoteca, onde tem a fita que está disponível. A escola que desejar, pode ir lá, pegar emprestada, passar na sua escola e devolver para a regional. Essa é uma forma da gente divulgar o trabalho. [N]

A análise desse bloco de entrevistas contribuiu para conhecermos, de forma panorâmica, as principais dificuldades e problemas da ação sindical, com foco no Programa de Formação. Em linhas gerais, pudemos identificar que existem intervenções, em uma linha sindical, aparentemente de forma tímida, pouco relatada e compartilhada. Há experiências de negociações que resultaram em pequenas mudanças. Observamos que a saúde ainda não é prioridade da agenda sindical, do que resulta que debates com a categoria e tentativas de diálogo com gestores se restringem a algumas lideranças que dedicam parte de seu tempo a uma militância preocupada com a saúde e com a vida.

Assim, não podemos afirmar que há uma política sindical ativa para a saúde no SEPE – mesmo com uma secretaria específica de saúde na estrutura do sindicato. Há políticas (no plural) que se pautam na iniciativa de alguns sindicalistas (sobretudo aqueles que passaram pelo Programa de Formação) que continuam acreditando e defendendo que o tema “saúde” é estratégico para uma intervenção política no trabalho (consistente e responsável). Realizaram-se congressos, seminários, encontros, oficinas e campanhas que evoluíram para intervenções nos próprios ambientes de trabalho.

Contudo, esbarramos em outras dificuldades. Silva e Athayde²⁰³, em estudo realizado com sindicatos de trabalhadores da educação no estado da Paraíba, verificaram que há um discurso recorrente por parte dos dirigentes sindicais de que a “questão econômica” é fundamental (às vezes, é mencionada como a única saída), para que a categoria alcance um padrão de vida que a dispense de se submeter a determinados fatores que podem comprometer sua saúde, como, por exemplo, ter de dar aula em várias escolas. Com isso, todos nós concordamos, mas a expectativa de uma melhora salarial em curto prazo é remota e, enquanto

isso não acontece, assistimos ao aprofundamento dos problemas de saúde e ao abandono de certos ideais do trabalho nas escolas que gerariam prazer e saúde.

Ademais, é preciso que nos lembremos de que, mesmo bem remunerados, caso as condições de trabalho – que geram a situação de morbidade – não melhorem, os profissionais da educação continuarão a adoecer. A doença dos profissionais da educação é, hoje, seguramente, um grave problema de saúde pública que vem se tornando cada vez mais intrincado, produzindo sofrimento nos próprios sindicalistas, conforme se observa nos relatos a seguir.

Infelizmente o número de adoecimento está maior e o número de funcionários não aumenta nas escolas [...] Em cada escola da Regional 2 [refere-se à regional do Sepe que abrange a região do bairro de Madureira e adjacências] que a gente visita, está trabalhando uma merendeira por turno, independente do tamanho da escola. É muito sacrifício. Se vocês pudessem sair com a gente para fazer visita, vocês iriam verificar: uma merendeira por turno em escolas com 1.200 alunos. Também em escolas pequenas – a gente chama de pequenas aquelas escolas com cinco turmas –, a mesma coisa: uma merendeira por turno. Então, as pessoas estão morrendo assim... Inclusive, eu tenho uma experiência de uma escola estadual que eu fiz uma visita, acho que na sexta-feira. Uma merendeira me pediu uma informação. Quando eu cheguei, ela tinha terminado o expediente e estava sentada, esperando a hora de ir embora. Ela me falou: “Ah! Vem aqui pra dentro que eu não consigo nem me levantar da cadeira”. Aí, ela me fez umas perguntas sobre o [Programa] Nova Escola. Eu fiquei de levar informações para ela. Quando eu voltei na outra semana, a escola estava fechada: ela tinha morrido. Eu fiquei, assim, arrasada. Enfartou. O CIEP estava todo fechado. Só estavam os porteiros. Eu perguntei a eles: “O que está acontecendo: não tem aula?” Eles me contaram que ela tinha morrido naquela sexta-feira, que eu estive visitando a escola. Ela estava bem. À noite, ela passou mal em casa, foi levada para o hospital, ficou internada, mas morreu. Eu fiquei arrasada. Eu tinha voltado com as informações para passar para ela. Aí, os funcionários que estavam na portaria me contaram o que aconteceu: “Poxa, N, você esteve aqui na sexta-feira e aquela colega faleceu”. Então, está acontecendo isso. Serventes, não tem serventes, até porque nem faz mais concurso para servente e quando a Comlurb manda uma pessoa, é para limpar a parte externa da escola [refere-se ao convênio entre Comlurb e Secretaria de Educação, que prevê que alguns garis limpem as áreas externas de escolas municipais]. Inclusive, tem escolas em obra e tem um funcionário da Comlurb para limpar a parte externa e um servente para limpar a escola toda. Então, tem piorado bastante. [N]

Os problemas de saúde vêm se aprofundando. Assim, muito empiricamente, pelo que você conversa com as pessoas e as ouve falando na escola, na sala de professores... Você fica sabendo que as pessoas estão tomando remédio tarja preta e comentam isso com uma certa tranqüilidade: “Ah, hoje eu estou tranqüilo, porque eu tomei o meu tarja preta”. Na semana passada, a gente estava conversando – eu e duas professoras na faixa dos 50 anos de idade, já com 30 de magistério – e elas falando: “Olha, hoje em dia, eu falo cada coisa para os meus alunos em sala que, depois, eu penso: ‘Meu Deus, eu falei aquilo, eu nunca falei isso para um aluno, eu tô ficando descontrolada’”. E não é só elas não. Eu também me vejo nessa situação de perder o controle mesmo: “Meu Deus, eu quase pirei naquela hora”. Eu me vejo nessas situações, só que eu ainda estou no “passiflora”, não tomo tarja preta ainda. Mas a situação tá assim hoje. [T]

Durante as entrevistas, delineou-se uma proposta para a atuação sindical que gerasse um movimento mais amplo de comunicação junto à base dos trabalhadores:

Falta mais comunicação com a base dos trabalhadores sobre a pesquisa e seus resultados. Mas, no momento, eu diria que a dificuldade maior é a divulgação. Temos muita dificuldade em divulgar material e colocá-lo à disposição dos profissionais. Eu diria que quando a gente coloca, o resultado aparece. Eu estava falando com um amigo sobre todas as experiências que eu já tive, os profissionais que eu consegui que fossem minimamente expostos a esse material, ou com o vídeo, no Centro de Estudos da escola. Porque nós levamos, né? Colocamos nossa pastinha a tiracolo e os levamos para o Centro de Estudos. A gente explica do que se trata, o histórico do Programa e mostramos o material. Uma escola levou e não devolveu o material até hoje. Deve estar rodando para os profissionais da própria escola, porque depois eu passei lá e falaram: “Ah, não; eu não posso dar porque a “J” levou pra casa”. O material está circulando. [...] Eu acredito que cada um que é exposto ao material apresenta mudança. De algumas eu tive retorno, outras, não; mas a coisa está acontecendo. [D]

Por exemplo, o Sepe tinha a Secretaria de Saúde que, de vez em quando, fazia um jornalzinho pra gente levar para a cozinha, para os profissionais de apoio, mas não era uma coisa efetiva. O Sepe podia ter bancado mais isso: nos resultados das nossas pesquisas; ter investido mais na informação do pessoal de apoio da cozinha, o servente, o zelador, o porteiro, todos os trabalhadores de apoio das escolas. [M]

De lá pra cá, a gente fez vários painéis. Teve uma das campanhas que a gente colocou um *bus door* mostrando o resultado da pesquisa; fizemos cartilhas. Quando o material ficou pronto, não só a fita, mas as publicações dos cadernos, houve um grande interesse das escolas que participaram do projeto junto com a gente. Enfim, a gente vem multiplicando esse trabalho, que parece um trabalho de formiguinha, mas a gente tá vendo que tá surtindo efeito. [S]

Segundo os trabalhadores, há necessidade de efetivação de espaços e veículos permanentes no interior da própria estrutura sindical que sustentem e divulguem as experiências de mudança no trabalho e de promoção da saúde. Enfatizo, ainda, a idéia de que a transformação não virá de cima para baixo, mas de uma integração nos vários níveis de

intervenção, com especial destaque para aqueles que estão mais próximos à base, como nos locais de trabalho e nas regionais do sindicato.

Coloca-se ainda, como desafio, a concretização de uma rede de trabalhadores sob a liderança do sindicato que compartilhe resultados e soluções que garantam que a promoção da saúde deva ser um processo contínuo e inclusivo de trabalhadores na elaboração da ação criadora do homem sobre o trabalho, já que este é potencialmente aberto ao mundo cotidiano da experiência. Socializar soluções sobre problemas relacionados ao trabalho possibilita um processo dinâmico de aprendizagem, pois um problema pode exigir diversos caminhos para se alcançar uma solução. Os homens, apesar de estarem submetidos a atividades de trabalho semelhantes, não as vivenciam da mesma forma, e o estímulo ao debate, a partir de diferentes opiniões, possibilita uma formação democrática e de responsabilidade mútua. Segundo Fávero e Semeraro⁶, a democracia como sistema de relações políticas é complexa e difícil, sendo árduo também o esforço teórico para nela pensar e concretizá-la. Devemos respeitar a multiplicidade tensa de suas expressões, mas investir na recriação contínua de suas formas de unidade de sua ação.

Finalizo, parcialmente, com Coutinho¹³⁰, quando ele assegura que a forma de organização sindical tem de ser repensada. Entretanto, não se trata de inventar um novo sujeito revolucionário. Trata-se, hoje, de se construir uma nova intersubjetividade revolucionária, ou seja, um conjunto de sujeitos que são plurais e diferentes, mas que convergem e se unificam na mesma luta e essa vocação (de sujeito de transformações) deve ser buscada, principalmente, no próprio mundo do trabalho.

5.2.4. Eixo IV: Políticas governamentais

Nas entrevistas, os trabalhadores se referiram a um quarto aspecto fundamental a ser considerado no trabalho nas escolas, para que ocorram mudanças no quadro de saúde dos trabalhadores: as políticas governamentais^(xiii). Os entrevistados as designaram, genericamente, como “políticas” – referiram-se a elas ora como “políticas de educação”, ora como “medidas do governo” ou, simplesmente, como “políticas”, que, no geral, traduzem-se como um conjunto de medidas normativas existente no âmbito da gestão pública, seja por meio de programas e práticas pedagógicas (*stricto sensu*), ou de normas administrativas (portarias, regulamentações gerais e específicas). Todas têm em comum terem sido citadas por afetarem o cotidiano das escolas e, particularmente, a saúde dos profissionais que nelas

trabalham. Complementarmente, é-nos útil a definição de Cury²⁰², segundo a qual as políticas de educação abrangem desde a sala de aula até os planos de educação de largo espectro. As políticas mais citadas pelos entrevistados foram as políticas administrativas relacionadas à saúde – como a readaptação profissional e a licença médica – e as políticas relacionadas a práticas pedagógicas – como o Programa Nova Escola e a Política de Aprovação Automática e o Sistema de Ciclos.

Um dos aspectos citados repetidamente nas entrevistas é o que se refere às saídas individuais, predominantemente, para resolver problemas relativos à saúde, renegando-se formas coletivas de mudar a situação: cada um vai buscando isoladamente soluções para a sua situação, como se ausentar temporariamente do serviço com licenças médicas ou por meio de acordos com a chefia. A incontornável exigência de sustento da vida material e os baixos salários fazem com que os profissionais da educação se submetam às mais variadas e precárias condições de trabalho, como confirma a fala a seguir:

Eu tenho duas matrículas, município e estado, que oferecem dupla regência, que eu aceito. Para eu atender à demanda das minhas necessidades pessoais de alimentação, casa, comida, saúde, eu tenho que dobrar, triplicar, quadruplicar a minha jornada de trabalho. Volto novamente para o ciclo vicioso. Fico esgotado. Não consigo resolver meu problema de saúde e sempre buscando de que forma, individualmente, eu resolvo meu problema e nunca no coletivo. [...] Nós, profissionais de educação, nos desagregamos e cuidamos cada um da própria pele. Cada um busca a sua saída, até pra não adoecer mesmo. Cada um vai buscando as saídas individuais. [G]

Na fala seguinte, o entrevistado cita, como exemplo, duas políticas de governo – uma estadual e outra federal – com efeitos na administração de esfera municipal: o Programa Nova Escola e o FUNDEB, respectivamente, que condicionam o direito de recebimento de seu benefício e de suas gratificações ao fato de o trabalhador não ter registro de abono médico em determinado período:

Mas são coisas que acabam sendo brecadas pela própria administração da rede estadual e da rede municipal. Por exemplo, onde você tem o Programa Nova Escola com a gratificação vinculada a uma produtividade que não pode ser interrompida: se você tira uma licença médica, por exemplo, você perde a gratificação. Agora, na rede municipal de Volta Redonda, a gente tem a mesma questão, onde, de três em três meses, a gente tem absurdamente uma gratificação que era para ser continuada do Fundeb e que já tá ali amarrado que quem tiver um abono médico perde essa gratificação. Assim, por mais que tenha se transformado a visão crítica do trabalhador nesse sentido – “Olha, precisa registrar, precisa ir lá” –, ele acaba não registrando: “Olha, não vou fazer porque vou perder dinheiro”. Aí, muito mais importante do que não adoecer é comer e as pessoas precisam garantir a comida dentro de casa, até para não adoecer. Acho essa questão muito séria. [O]

Certas medidas de controle administrativo, como as citadas pelo entrevistado, têm, em última análise, efeitos punitivos e desagregadores sobre a vida das pessoas que trabalham em escolas. É fato que esse quadro de faltas constantes, conforme afirma Schwartz¹⁹⁰ (p. 197), comporta um *drama*, pois é, em última análise, o que permite que o trabalho se desenvolva, “senão não haveria trabalho, ou todo mundo estaria doente”. Para a perspectiva ergológica, todo trabalho é problemático – e frágil – porque é sempre uso: uso de si “por si” e uso de si “pelos outros”. Todo universo de atividade de trabalho é um universo em que reinam normas de todos os tipos, quer sejam científicas, técnicas, organizacionais, gestórias, hierárquicas, quer remetam a relações de desigualdade, subordinação, poder. As imposições são muito fortes, não se faz o que se quer. Essa dramática do uso de si que é vivida permanentemente é, por vezes, angustiante, porque é preciso escolher, escolher como reagir. Para Schwartz¹⁹⁰ (p. 197), estamos sempre vivendo essa dramática que é *quase* rotina (*quase* porque, a todo momento, lida-se com variabilidades).

Então, é necessário responder à questão: como é que eu situo meu próprio uso nesta tensão: “por si e pelos outros”? Em toda atividade de trabalho existem dramáticas particulares, a cada dia e a cada momento. É na atividade de trabalho que você faz valer algumas normas de vida, algumas escolhas de valores. Mas, sobretudo, eu penso que essas escolhas se dão a partir dos valores de se “viver juntos”, do “bem-viver”. É aí que os vazios ou as deficiências de normas precisam ser debatidos(as) com o pólo da atividade.

Segundo os entrevistados, as faltas ao trabalho são percebidas como fuga, não se enfrentando o problema com envolvimento do coletivo. Quando a situação se torna insuportável, a escolha é se ausentar, o que se consegue por meio do artifício de repetidas licenças médicas. Entretanto, apenas se adia a solução para um problema que não é percebido como de saúde coletiva.

Quando chega na questão de saúde e de condições de trabalho, as pessoas não se questionam, não buscam as soluções e acabam aceitando o que está acontecendo e vêem como fuga aquilo que nós já colocamos na nossa documentação: pedir licença médica: “Bem, eu estou com problema, não estou a fim de acordo; vou pedir uma licença médica; pelo menos, eu fujo um pouquinho desse problema que estou passando na escola”. Mas ela não busca em si a mudança. A professora, por exemplo, está com problemas de relacionamento, de autoritarismo com a direção. Ela não questiona; ela foge. Muitos ficam se questionando: “É assim mesmo?!” “Olha, a minha colega está licenciada!”. Mas você não assimila no sentido de brigar pela sua saúde. [...] Quando quer salário, faz greve; faz paralisações por isso e aquilo, mas não faz, por exemplo, uma paralisação em relação à questão da saúde. Há um índice muito grande de profissionais licenciados por problemas de saúde, mas não questionam; apenas se licenciam e buscam uma melhora dentro de casa; depois, voltam pra trabalhar. [U]

Muitos continuam porque não têm outra coisa para fazer e vão empurrando com a barriga e, aí, os famosos atestados médicos que a gente chama de “bombri”. Chega lá, passou e vai empurrando. Falta pra caramba, tira licença médica; sempre que tiver um probleminha, aproveita para dar uma esticada naquele problema. Vai arrancar um dente, pede pro médico dar duas semanas. São vários e vários casos. Eu conheço caso até de gente que está entrando no município do Rio de Janeiro com pedido de depressão, de licença, que é a coisa mais fácil. Você acaba dando ataque mesmo, porque as condições estão piores ainda. Ataque, no final, porque o cara tá mal mesmo, ele não agüenta; ainda mais que o município agora foi para quatro dias de trabalho. [I]

Outra queixa dos entrevistados se refere ao fato de ainda persistir, nas relações de trabalho nas escolas, “uma desconfiança generalizada”. Predominam preconceitos e imagens que distorcem a realidade de que todos enganam para faltar.

A funcionária falou: “A dor da gente ninguém sente”. Ou seja, ninguém acredita que você está doente, só quando você cai de vez. Aí, fala: “Não, fulana tá doente”. [...]. Acham que você está enganando, que está fingindo. Então, é exatamente isso: eu estou consciente do problema e ao que ele está relacionado, mas não busco ajudar na solução do problema [...] Eu posso não poder ajudar você pessoalmente, mas posso ajudar na mudança do que propiciou essa situação. Se eu sei que aquele espaço ali está te prejudicando, mas eu não busco a melhoria, porque esse problema não está me atingindo, eu acabo me omitindo de qualquer ação, contradizendo o que está acontecendo ali. Então, é isso: o individualismo das pessoas hoje está muito grande; é aquele negócio: você tem mil coisas para fazer, você acaba não querendo se envolver em mais nada. [U]

Aqui cabe um breve debate sobre o papel do Estado^(xiv), ou melhor, sobre a ausência do Estado como formulador de políticas adequadas à realidade dos problemas da educação e de seus trabalhadores. No Brasil, existe uma tradição secular, marcada por instituições com traços excludentes e clientelistas, que se consubstancia pela prática de *política da não-política* em educação pública²⁰⁴.

Colocamos esse debate em uma perspectiva ergológica nos parâmetros do esquema tripolar de interpretação da história. Segundo Schwartz¹⁴⁸, o verdadeiro espaço em que se dá a compreensão dos processos históricos é o espaço tripolar, onde estão situadas as três matrizes da história:

- Pólo I: pólo das gestões, da atividade humana. Esse pólo está colocado em primeiro plano. É aquele que dá voz a quem sofre, a quem quer mudar; é o lugar dos debates de normas e valores.
- Pólo II: também chamado “pólo mercantil”.
- Pólo III: pólo político, dos organismos da democracia, o que oficialmente se encarrega dos valores “sem dimensão”.

Cada pólo tem sua especificidade, mas, ao mesmo tempo, seria ininteligível em si, em sua vida, em seus debates, fora do contexto da relação com os outros dois pólos.

Com relação às políticas públicas de educação, que inclui aquelas voltadas para os trabalhadores da educação, há o sentimento de que elas se orientam em função dos valores quantificáveis, de mercado (pólo II), quando, na verdade, pertencem ao pólo do político (pólo III), responsável por tentar fazer valer os valores do bem comum. Segundo Schwartz¹⁴⁸, para o campo do político e das instituições (pólo II), são necessárias regras, normas e hierarquias, o que, desse ponto de vista, aproxima-o do pólo mercantil. O autor lembra também que, no Brasil, assim como na França, existem na política de educação fortes componentes taylorista e fordista, cuja ênfase está nos valores mercantis econômicos ou *economicistas*, como na observação deste entrevistado:

Esse aspecto econômico, economicista, que o governo aplica à escola, na minha visão é que determina o que acontece hoje dentro da escola. Todo projeto pedagógico que o governo tem, não tem como finalidade a aprendizagem do aluno e sim aplicar o mínimo possível das verbas públicas na educação pública. Por exemplo, a construção de escolas. Nesses mais de 20 anos, o número de escolas da rede municipal variou muito pouco, ou seja, se há 20 anos nós tínhamos 1.024 escolas – porque, inclusive, eu fui diretor de distrito de educação –, hoje nós temos 1.060 escolas, ou seja, em 20 anos, a população teve um grande crescimento e o número de escolas permaneceu praticamente o mesmo. Tínhamos quase a metade da rede no atendimento nos Cieps em tempo integral. Hoje, praticamente não existe mais atendimento em tempo integral. Tínhamos um documento da própria secretaria, uma portaria que regulava o número de alunos por série e por turno; isso não vem sendo aplicado, as salas continuam superlotadas. A questão da merenda escolar... Existe dentro da merenda escolar também diminuição da aplicação das verbas da merenda escolar, mesmo essas verbas não saindo dos cofres dos municípios, ou seja, da arrecadação municipal, elas vêm da arrecadação federal. Elas poderiam ser colocadas integralmente e não diminuiriam em nada os fundos criados pela arrecadação municipal, mas, mesmo assim, acontece isso, inclusive discriminação na aplicação. Nós temos 1.060 escolas; algumas escolas, por exemplo, na zona sul, ou escolas que servem de vitrine; lá, elas têm três ou quatro refeições, têm desjejum, o almoço, o leite. Nas outras escolas, você vem agora para a zona oeste... Ali é ovo com arroz. Tiraram o desjejum por completo: aquele leite, aquele café que a criança tomava de manhã, não existe mais; ela só vai se alimentar na hora do almoço e, aí, também, é uma merenda mais pobre. [G]

Os pólos II (mercado) e III (político) representam o campo das normas antecedentes, das regras constituídas, ligadas a relações de hierarquia e de poder, em oposição à necessidade de gerir o real da atividade, que se coloca na ordem dos valores não-dimensionáveis. O problema é que, no âmbito do Estado, é impossível não dimensionar valores (como nas políticas de saúde e educação), à medida que há alocações de recursos financeiros que precisam *prestar contas* à sociedade. Trata-se, então, de criarmos dimensões (relacionadas à

saúde) que atribuam novos valores à educação. Segundo alguns entrevistados, falta um novo sentido, um novo conceito de saúde (e de trabalho) por parte do governo, que oriente a adoção de novas medidas governamentais de educação:

Tem uma dificuldade ideológica. As políticas educacionais e as políticas públicas não estão afinadas com esse Programa no sentido da conjuntura mais ampla. Elas estão afinadas com o mercado, com a desvalorização do ser humano. Então, é um embate ideológico. O Programa tem todo um viés humanístico que não é contemplado, certamente, na rede pública de educação desse país, eu diria. Então, isso aí complica certamente, porque a formação ideológica todinha dos profissionais é pra ter uma visão alopatia da doença. De repente, até essa dificuldade deles conseguirem associar o que estão sentindo ao trabalho, é porque estão sendo orientados: “Vamos dizer assim”. Estão sendo encaminhados pra fazer essa dissociação; não é a troca de nada, há toda uma orientação pra dizer: “Isso é problema teu, você vai ao médico, você resolve, toma remédio, toma antidepressivo, fica de licença um mês e resolve”. E não é por aí, porque quando volta, os problemas estão lá. Quer dizer, isso aí é muito sério e tem essa dificuldade. [D]

Você hoje não tem uma visão dentro do governo, que seria, na verdade, o conceito de saúde. O governo aponta e detecta e, às vezes, até faz medidas pra barrar que você saia de licença, quando já se instalou a doença. Então, acho que a primeira coisa seria mudar esse conceito do próprio governo do que é saúde. Saúde não é a perda dela; é você trabalhar para que você consiga continuar a ter saúde, ou seja, de que forma você tem um espaço que te permita não adoecer. Essa é uma forma que acaba impedindo você de avançar, porque se você continua com péssimos salários, se você continua com a falta de uma estrutura dentro do teu local de trabalho, seja na cozinha, na limpeza, no portão, na própria direção da escola, na sala de aula... Se você não tem essa forma de utilizar um dinheiro, de partir pra um investimento, para que as pessoas continuem a ter saúde, continuem a serem trabalhadores saudáveis, eu acho que se você não consegue fazer isso, você não consegue perceber que você gastaria muito menos do que depois da saúde perdida e da doença instalada. Acho que são investimentos menores; acho que é de uma falta de inteligência muito grande do próprio governo. [R]

Voltemo-nos, agora, tomando por base os relatos dos trabalhadores, para o exemplo de uma política concreta de administração da saúde voltada aos servidores públicos do estado: a readaptação profissional, que ainda persiste gerando discriminações e preconceitos entre os próprios trabalhadores no interior das escolas.

Outro dia, eu ouvi uma crítica: “Esse pessoal tá sempre readaptado”. Parece que é porque eles querem, estão readaptados porque querem ficar readaptados, como se eles estivessem fazendo de propósito para não trabalhar. A crítica do professor, o professor falando isso, quer dizer, ele não tem noção do que acontece dentro da escola, da cozinha. Vamos dizer assim que é o maior número de readaptados. [M]

É difícil você diminuir, muito difícil. Tudo é ligado diretamente à questão salarial. Você vai diminuir? Você vai perder? Porque se você ficar readaptado na sua matrícula, você não pode dobrar. Todos os professores hoje dobram como eu. Você tem a sua matrícula e dobra em sala de aula; você não pode dobrar fora de sala. Essa questão é muito séria. [M]

Alguns estudos, como o de Brito et al.¹³⁵ e de Nunes et al.²⁰⁷, mostraram, por meio de dados levantados junto à perícia médica do estado (Superintendência de Saúde e Qualidade de Vida), que a readaptação decorre de um longo processo, realizado de acordo com princípios administrativos, baseada em laudos periciais, cujo enfoque é individual e que adota como principais critérios os utilizados (legitimados) por algumas poucas especialidades médicas (psiquiatria, reumatologia, cardiologia, ortopedia, neurologia, otorrinolaringologia, além da clínica geral). A prática adotada por esse serviço demonstra um atendimento descolado das questões gerais do trabalho e, principalmente, alheio ao que vivem os trabalhadores.

Até então, a gente tinha a readaptação, mas não tinha um tratamento específico pro tipo de doença. Continua não tendo, sendo que está mais limitado ainda. Não sei como digo pra você, esse tipo de readaptação. Por exemplo, se a pessoa tem uma dor na perna, se tem um enfraquecimento das pernas e vai para ser readaptada, o médico diz o que ela pode fazer. E o que ela pode fazer se tem problema nas duas pernas? Ela não faz a comida, mas descasca os legumes e lava os pratos. Descascar os legumes, você até pode descascar sentada, mas lavar os pratos, não dá. Então, continua essa questão, a condição da pessoa estar ali trabalhando. Parece que está mais severa a questão da readaptação. Já era rigoroso, agora está pior. Quando você tem que passar pela junta médica, é uma humilhação. Eles duvidam. Nessa última vez que eu estava de licença por causa de estresse, tive 22 furúnculos. E o que aconteceu? Eu fui e teve uma questão burocrática para eu resolver e pra pegar o BIM, que eu tive de licença sem vencimento. Então, tive que passar o dia todo com esses 22 furúnculos, passando pra lá e pra cá, na parte burocrática, para pegar o BIM. Já estava chorando, porque estava com dor, porque não tinha mais gás para trocar o curativo. Quando cheguei na última doutora, já entrei chorando na sala, porque eu já estava cansada. Aí, ela olhou pra mim e falou: “Minha filha, psiquiatria não é nesse consultório, é no outro”. Sabe o que é você querer morrer? Eu queria, sabe... [N]

Prosseguindo nessa linha de interpretação, eu penso que as políticas públicas que incorporam os chamados “valores dimensionáveis” deveriam procurar mensurar alguns aspectos do processo saúde-doença das escolas tomando por base outras unidades de medida, por exemplo, dimensionando o desempenho do setor educação; considerando os casos de readaptação existentes; construindo políticas sérias para a saúde dos trabalhadores; investindo em ações para diminuir os afastamentos, as licenças médicas e as aposentadorias precoces por motivo de saúde. Para isso, é necessário um conjunto de medidas: programas que gerem intervenções diretamente nas condições de trabalho nas escolas, o que é determinante desse quadro; rever a legislação que “pune” os trabalhadores por adoecerem; qualificar os

profissionais da perícia médica para um atendimento mais humanizado, em uma perspectiva de saúde coletiva apoiada no conhecimento sobre o trabalho nas escolas; novas pesquisas que atualizem informações e produzam novos conhecimentos.

O que estou afirmando é que, sob uma lógica de valores dimensionáveis (lógica do atual modelo de Estado), a racionalidade econômica deveria se empenhar para a redução do quadro de adoecimento e afastamento nas escolas. Os dados das pesquisas retromencionadas revelam que as readaptações relacionadas a situações de trabalho “explodem” com apenas cinco anos de serviço (principalmente, a ortopedia, para as merendeiras e serventes, e a otorrinolaringologia, para as professoras), o que, sob uma lógica quantificável, representa grandes prejuízos para o estado. Deve-se alinhar, dessa forma, a inteligência com a vontade^{208,209}, pois, sem a vontade, não se muda efetivamente.

É preciso, também, olhar para outros efeitos, sociais e econômicos, originados da ausência de uma política pública de saúde voltada para os trabalhadores, que são aqueles relativos à garantia de direitos para quem adocece, para quem se readapta por não suportar mais as situações de mal-estar geradas pelo processo de organização do trabalho, como o que propõe esta sindicalista:

Uma coisa que foi importante nesse curso foi a gente ver o efeito perverso [...] das políticas públicas nas condições de afastamento do trabalho para quem é readaptado. A gente conseguiu fazer uma primeira plenária de readaptados; depois, com essa loucura do Sepe, a gente não convocou a segunda, mas, para o início do ano letivo, a gente vai fazer. Porque quem participou do primeiro, está cobrando a continuidade daquilo, até pra ver se a gente arranca alguma coisa em termos de direito dos readaptados, as pessoas não se conformam em ser desrespeitadas. Por exemplo, o tempo de aposentadoria pra quem é readaptado é uma briga, que agora a gente está tentando travar. A readaptação, a gente tem que caracterizar como doença do trabalho, para não perder o direito à aposentadoria, que já não é especial. [S]

Outras políticas de governo, como alguns projetos educacionais específicos, foram mencionadas como fatores que geram estresse e que incidem sobre a saúde dos trabalhadores de escolas. Por exemplo: a política de aprovação automática e o sistema de ciclos. Do ponto de vista pedagógico, os profissionais não se opõem a essas políticas. As queixas dizem respeito às condições de trabalho em que elas se realizam. Referem-se, principalmente, às turmas superlotadas, que impedem a realização de um trabalho de qualidade, haja vista que o acompanhamento e a avaliação dos alunos propostos por essas políticas são realizados por aluno, individualmente, com registros caso a caso, o que gera sobrecarga de trabalho, com a exigência do preenchimento de relatórios específicos, além de diários de classe intermináveis:

Eu acho que houve uma piora no número da quantidade de alunos em sala. A resolução da prefeitura que institui aprovação automática, isso tem sido um fator mesmo de adoecimento da categoria. Você percebe que o nível de estresse dos profissionais aumentou muito esse ano por conta disso. Existe uma pressão por parte das CRES no sentido de fazer, ao final de cada mês, uma contagem dos alunos; se houve evasão dos alunos das escolas, é possível, no meio do ano, que eles acabem com turmas e reagrupem alunos. Isso acaba mexendo com a vida do profissional. De um modo geral, eu percebo que houve algumas mudanças, sim, mas pequenas. Por outro lado, algumas coisas que a categoria apontava antigamente como fatores de adoecimento, eu acho que pioraram. Tirando a questão do quadro, no restante não houve muita melhora. [T]

Uma coisa que a gente percebe é que o professorado não é contra a questão dos ciclos por uma questão de princípio. A maior parte do professorado já tem algum conhecimento da política de ciclos em outras prefeituras. O que as pessoas questionam é a forma como vem sendo implementada, com a quantidade absurda de alunos. Porque você não tem como fazer um trabalho ciclado numa turma de 50 alunos – em turma de 20, você faz. A questão agora dos relatórios que estão sendo exigidos... Você tem que fazer relatório de aluno por aluno. Vem no diário de classe, tem lá umas 50 páginas; para cada aluno você tem que escrever alguma coisa, nem que seja uma frase, uma linha, você tem que ter algum registro sobre o aluno. Então, quer dizer, isso é sobrecarga de trabalho, o diário único que não é novo, já existia naquela época. [T]

As políticas que não levam em consideração as condições em que se realizam, que não consideram o trabalho real, correm o risco de produzir efeitos incompatíveis com a idéia de uma gestão pública responsável, como o caso da geração de alunos que estão sendo formados pela política de aprovação automática. Segundo os entrevistados, muitos desses alunos chegam ao ensino médio sem o domínio de capacidades básicas, como ler e escrever. Isso gera um quadro intermitente, no qual o aluno perde o interesse pelas aulas, torna-se indisciplinado e os professores se sentem cansados e insatisfeitos.

As condições... Hoje, você tem mais alunos em sala; hoje, é comum você encontrar 50 alunos numa turma e a disciplina do aluno também mudou muito; hoje, você tem alunos que chegam ao segundo segmento do ensino fundamental que muito mal lêem e escrevem. E aí, como é que você vai ter adesão daquele aluno para a sua aula? Ele está ali, diante de letras que não entende direito o que dizem; mapas que ele não sabe instrumentalizar. E aí? Como é que você ganha a adesão do aluno para a sua aula? Isso tem mexido muito com a disciplina. A queda da qualidade, a aprovação automática tem se refletido muito nessa relação do dia-a-dia do aluno com o outro aluno, com o professor, com os inspetores, com os funcionários. [T]

Mas, hoje, o professor vai para a escola para cumprir o seu horário e, no final do mês, receber o seu salário, tal é a dificuldade que está sendo imposta a ele. Não estou culpando o professor, estou dizendo que ele tem muita dificuldade de pôr em prática o projeto pedagógico. Ele acaba se cansando, adoecendo e aí ele acaba cumprindo apenas seu horário, cumprindo apenas a sua rotina de trabalho. E cada vez mais os alunos aprendem menos e os professores cada vez mais estão insatisfeitos, ou seja, os três campos – os alunos, os pais e a comunidade escolar –, porque os alunos não estão aprendendo; os professores, não estão ensinando e também não são reconhecidos. [G]

Outra política levada a cabo pelo atual modelo de gestão pública diz respeito à terceirização dos serviços escolares e atinge, principalmente, o grupo de serventes e merendeiras. Conforme já mencionado, os terceirizados sofrem em maior escala os efeitos da hierarquia, além de não terem direito a algumas conquistas históricas da categoria dos funcionários públicos, como a estabilidade. Alguns relatos apontam retrocessos da administração pública, como a prática de “apadrinhamento”, com a contratação de pessoas conhecidas, o que provoca distorções nas tarefas dos trabalhadores terceirizados e problemas de relações nas escolas.

Por exemplo, correndo escola há pouco tempo, eu estive conversando com uma amiga que também está para se aposentar em outra escola. Devido ao autoritarismo por conta dos terceirizados na maioria das escolas, por conta de serem os afilhados. Sem critério algum, as pessoas arrumam emprego via direção de escola. Então, por exemplo, eu cheguei numa escola para entregar um papel do Sepe. A funcionária me recebeu muito bem: “Ah, que bom; entra, entra. A diretora não está, não, porque o pai dela morreu; ela está de licença, senão eu não poderia nem te receber; mas, aqui, tem que falar baixo, que tem o fulano aí e o fulano é afilhado dela, é do grupo dela”. Entendeu? Tem os grupos nas escolas: “Senão, eu não podia nem estar te recebendo, porque você vem e bota coisa do Sepe. Aí, eles mandam arrancar tudo, porque aqui não pode falar em Sepe”. [A]

Porque [...] a terceirização ficou uma coisa muito estranha dentro da escola; não para a gente, que nós recebemos nossos companheiros terceirizados numa boa, mas eles cumprem uma função que vai além daquela função deles; eles são “o olho da direção”. [A]

Com os resultados desse eixo de análise, verifica-se, parcialmente, o quanto as políticas e as medidas governamentais que são realizadas no âmbito da educação são motivadoras das atuais condições de saúde dos profissionais da educação, além de atuarem como obstáculos à efetivação de mudanças. É preciso reconhecer que, na ausência de uma política (abrangente) de valorização dos profissionais de educação, existe uma outra (pequena) “política”, no microcosmo da atividade de trabalho, que, se de um lado permite que o trabalho aconteça, por outro pode ser interpretada como uma prática que contribui para

reprodução do poder e da dominação nos locais de trabalho. A alta frequência de faltas e de acordos (informais) entre direção de escola e trabalhadores favorece sempre aqueles que “caem nas graças” e na simpatia da direção. Assim, conceder dias de afastamento (faltas) é visto como benesse por parte de quem está na direção. Esse cenário mostra que os inúmeros casos – não-oficiais – de afastamento do trabalho por motivo de saúde precisam ter visibilidade, tornarem-se objeto de estudo, mas com a participação ativa dos trabalhadores. É preciso trazer a público o fato de que os profissionais de educação faltam ao trabalho por se sentirem doentes, por não conseguirem trabalhar.

Retomo o esquema tripolar da ergologia. Com Schwartz¹⁴⁸, penso que é indispensável aprofundar o debate com o pólo da atividade – das gestões – para conhecimento dos problemas e reconhecimento compartilhado das formas de superação, por exemplo, adotando estratégias no dia-a-dia que diminuam a sobrecarga de trabalho, como aquelas apresentadas na experiência de gestão de “L”. Por sua vez, essas medidas deveriam fornecer elementos para formulação de políticas governamentais orientadas à solução de problemas reais e urgentes e que tenham efeito nos locais de trabalho.

Sabemos que é no Estado, em suas instituições e órgãos, o lugar do exercício do poder. Vimos que esse poder oscila entre a extrema rigidez, o abandono e os formalismos burocráticos. Com Santos²¹⁰, entendo que o poder de Estado em países como o Brasil (“capitalista semiperiférico”) configura-se diferente de países centrais, como a França. Trata-se de uma oscilação entre o Estado-dominação e o Estado-protetor, segundo uma lógica de racionalidade às vezes muito próxima da racionalidade do espaço doméstico, o que confere particularismo às ações, como o clientelismo e o nepotismo. Ademais, o autoritarismo estatal (salvo exceções), por ser relativamente ineficaz, é não só incompleto, como contraditório. A fragmentação é outro aspecto importante a ser considerado, pois o confinamento das instituições pode impor limites à esfera pública, neutralizando seu ideal democrático e emancipador. Por conseguinte, penso que a aproximação entre o pólo da atividade e o pólo político é fundamental para que se mude essa história, sendo necessária a ampliação do espaço do pólo da atividade, dando voz a quem sente e conhece os problemas da educação no estado do Rio de Janeiro.

5.2.5. Eixo V: Mas... O que de fato é mudar o trabalho nas escolas?

Observamos que os quatro eixos de análise apresentados foram construídos como núcleos primários e basilares, a partir dos quais várias observações e propostas dos trabalhadores sobre a relação saúde-trabalho se abriram para um complexo leque de questões, que, embora possam parecer antigas e conhecidas, suscitaram um conjunto de novas idéias e teses que poderão germinar na fecundidade da combinação entre o real e o ideal; entre o que “é” e o que “deve ser”. Finalmente, neste último bloco de entrevistas, reuni de forma objetiva e resumida o que responderam muito diretamente e com poucas palavras à última pergunta do questionário: o que de fato é mudar o trabalho nas escolas?

Eles voltaram a afirmar, ao final das entrevistas, a importância dos processos formativos para o conhecimento e para a mudança de olhar sobre o trabalho. Segundo eles, o conhecimento e o olhar investigativo contribuem para a construção de novas relações de trabalho: “O espírito se abre para se viver plenamente o mundo do trabalho e o mundo interior de cada ser humano”.

Mudar o trabalho para se obter saúde é você ter esse olhar; é você poder transformar o teu olhar e isso só vem a partir do conhecimento; isso não vem de uma outra forma, não é por osmose, entendeu? É você treinar o teu olhar para você perceber aquilo que silenciosamente transita em torno de você, é não naturalizar mais determinadas violências que você sofre no dia-a-dia; é você poder perceber-se enquanto agente transformador, enquanto agente difusor do conhecimento que se obteve. Isso, pra mim, é mudar o trabalho. É uma coisa que está intrinsecamente ligada, entendeu? Você não muda o trabalho se você não tiver um olhar treinado, um pensamento crítico, aberto pra visão e aberto pra escutar com um espírito de investigação aquilo que adoce teu colega e poder estar junto com ele fazendo uma interlocução para que ele saiba também um pouco daquilo que você sabe e você também adquirir um pouco do conhecimento que ele tem. Então, se você não tem esse olhar investigativo, se você não tem esse espírito aberto para outras relações de trabalho, para outras formas de militância, para outra forma de viver plenamente o mundo do trabalho e o teu mundo enquanto ser humano, você não consegue mudar o trabalho. [R]

Contudo, apesar da valorização da formação, houve a proposta de que a continuidade do Programa de Formação incorpore a idéia de remunerar alguns profissionais, com a adoção de “bolsas”, para que haja maior dedicação desses trabalhadores, que passariam a receber uma ajuda de custo (prescindindo de realizar outras atividades remuneradas), incentivando-os a se engajarem, com mais tempo e menos preocupação, nos processos que buscam mudanças e intervenções nas escolas, deixando de ser uma atividade somente voluntária, embora tenha sempre como princípio a participação pela adesão espontânea.

Mas aquelas pessoas de Angra [dos Reis], elas não entraram no processo, no projeto, não participaram, sumiram. Não entendi isso; a gente não conseguiu a adesão deles. Então, aquela idéia de multiplicadores não aconteceu. Eu acho que um dos motivos é a falta de tempo livre das pessoas. Não sendo algo remunerado, é assim: “Ah, se tiver tempo, eu faço”. Acho que isso é fato. Se tivesse uma bolsa, uma ajuda de custo pelo menos, a pessoa teria um compromisso. [M]

Acho que uma bolsa ajudaria. Acho que isso está diretamente ligado ao tempo. As pessoas acabam tendo que se virar. Então, se você tem uma coisa que é voluntária, está trabalhando ali, mas não tem remuneração, então qualquer outra coisa que ocupe o tempo e seja remunerada, você vai optar por essa coisa – a não ser que seja muito ideológico, algo em que a pessoa acredite muito. Por isso, eu fiquei frustrado, por não ter conseguido passar isso pra essas pessoas, de abraçar o projeto. [I]

Uma das idéias que se repetiu nas entrevistas foi a de que mudar o trabalho nas escolas é de fato mudar as condições de trabalho. Os trechos a seguir recompilam um quadro conciso e claro de propostas, entre elas a utilização de tecnologias em substituição ao diário de classe. O mais importante: destacam que a mudança nas condições de trabalho exige a adoção de uma política de trabalho para os profissionais da educação.

Mudar o trabalho é mudar as condições. A gente ter um melhor dia-a-dia de trabalho. Eu acho que é ter mais pessoas trabalhando dentro das escolas, mais professores, mais salas de aula, mais prédios, mais escolas, mais funcionários. A gente precisa de um concurso público e que as pessoas que vêm para trabalhar fiquem realmente. Que tenha uma política de trabalho para o professor, para os funcionários, para todos os trabalhadores. Que tenha um plano de carreira; condições de trabalho, segurança. Isso tudo é importante para que aconteça melhor o trabalho dentro da escola. Na rede estadual tem pouquíssimos prédios. Geralmente, os prédios são alugados dos colégios particulares para o estado trabalhar nas escolas. As coisas são limitadas: as salas de aula, o banheiro para o aluno, tudo isso é muito limitado. Sem condições para o aluno e para os trabalhadores. Então, a gente precisa do quê? De trabalhadores, a realidade é essa. Concurso para professores, para funcionários e que tenha mais gente para poder dividir o nosso trabalho. [N]

Mas acho que pra mudar, acho que seria isso: trabalhar em menos escolas e mudar um pouco a dinâmica do trabalho. Por exemplo, essa coisa do diário, eu acho que poderia ser mudado; é uma bobagem; não é que não tenha que ter nenhum tipo de controle, mas tem tecnologias hoje que poderiam controlar a entrada de aluno. Diário é burocracia mesmo, cansa fazer. Você fica com medo de errar aquilo ali e não pode trocar a caneta, tem que seguir regra, cansa. A mudança seria nesse sentido... Eu só acho que a gente deveria fazer um trabalho para continuar. [L]

Nos trechos a seguir, condensam-se e reiteram-se os aspectos políticos de possíveis mudanças no trabalho nas escolas em propostas como: maior participação da base dos trabalhadores e na exequibilidade de *mesas de negociação* com os gestores. Menciona-se que

mudar o trabalho é alterar as relações interpessoais e de poder existentes no nível local. Resumiram a idéia de mudanças na expressão “fatores de mudanças do trabalho”, colocando no plural a possibilidade e a perspectiva de se intervir no trabalho.

E as direções de escola, elas acabam mesmo tendo um processo, entre aspas, de eleição. Elas estão muito submetidas ao governo. Felizmente, há exceções, evidentemente que tem, mas elas acabam seguindo o que o governo determina. Então, acho que temos que prosseguir nesse trabalho e continuar exigindo nos dois pólos. Tanto na mesa de negociação, que a gente pressiona por cima, mais a pressão que a gente chama pela base. A pressão precisa continuar, pois a gente não conseguiu atingir nem um décimo do que seria o nosso sonho e aumentar esse tipo de trabalho. [S]

Eu chamaria de fatores de mudanças do trabalho nas escolas. Primeiro, para mudar o trabalho na escola, é preciso mudar a consciência dos trabalhadores. Porque você só faz mudança a partir da conscientização, da necessidade das mudanças que você quer fazer; nesse sentido, para mudar o trabalho na escola são necessários diversos fatores. Um deles é atuar nas relações interpessoais e nas relações de poder. [U]

Encerro este capítulo com as falas que resvalam o sentido de uma “mudança profunda” como “transformação”, como um sonho a ser alcançado e que ressoa na utopia de uma escola administrada pelo coletivo; em um novo sentido de ser educador; de ser trabalhador da educação:

A gente nunca quer transformar, a gente quer adequar. Mesmo quando a gente vai discutir a questão de saúde nas escolas, a gente não quer transformar a saúde, fazer com que as pessoas realmente não adoçam; a gente quer dar um jeito para que a coisa vá da melhor maneira possível, mas é jeito, não é transformação. Transformação é outra coisa. Talvez a grande mudança seja a gente conseguir administrar uma escola. Aí, sim, no sentido de colegiado, que todos, desde o faxineiro, menor situação de estudo mesmo, até o maior tivesse o mesmo peso na administração, que se resolvesse a situação de maneira coletiva. [O]

O sentido seria você ser educador, ter a oportunidade de ser educador. A gente não tem sido educador. Dentro do que você vê na escola, o que se faz menos é educar. Você administra problemas, evita que coisas mais sérias aconteçam dentro da sala – é o que dá para fazer. E preencher papel, que é essa parte dos relatórios individuais dos alunos. Você não consegue mais ser educador hoje, ser professor hoje. Eu acho que isso seria o sentido de uma mudança profunda hoje, que a gente pudesse se realizar como educador, como trabalhador da educação. [T]

Paulo Freire²¹¹, em seu texto “Educação: o Sonho Possível”, afirma que os educadores nunca devem deixar de sonhar, mesmo se correrem o risco de parecerem ingênuos. O critério da possibilidade ou da impossibilidade dos sonhos é um critério histórico-social e não individual. O sonho viável, segundo Paulo Freire, exige que se reflita diariamente sobre a

prática educativa; exige a descoberta constante dos limites da prática. A questão do sonho possível e da utopia vive da unidade dialética e dinâmica entre a denúncia e o anúncio dos sonhos possíveis. De acordo com Freire, todos os educadores devem visitar um amanhã possível em sonhos, mas sempre engajados profundamente com o hoje. Concluo fazendo minhas as suas palavras: “Agora, permitam-me sonhar”.

NOTAS

- ⁱ O primeiro grupo de trabalhadores do Programa de Formação (realizado em 2000) era composto por 14 participantes. Entretanto, por motivos alheios à minha vontade, não consegui entrevistar duas trabalhadoras, apesar de sucessivas tentativas de localização e de agendamento.
- ⁱⁱ Trata-se de uma escola da rede pública de ensino médio (um CIEP), localizada no município de Volta Redonda. Cabe registrar o clima comemorativo ao receberem “L” na escola, na ocasião em que fui apresentada ao grupo, antes da entrevista coletiva. Todos na escola, alunos e trabalhadores, expressavam contentamento ao vê-lo de volta.
- ⁱⁱⁱ Segundo Minayo¹⁸¹, a abordagem dialética está pouco desenvolvida, particularmente no que concerne ao tratamento de dados das representações sociais. Isso leva a que os estudos substantivos realizados a partir dessa perspectiva sejam um desafio que enfrenta o pesquisador, pois exige dele superação das ferramentas de pesquisa usualmente empregadas (sobretudo, pelas correntes compreensivistas ou funcionalistas) e induz à criação de outros instrumentais.
- ^{iv}. Esclareço que a escolha por uma obra literária (de ficção), de um escritor ganhador de Prêmio Nobel, pouco usual em estudos acadêmicos, deve-se por considerá-la significativa para a construção do meu argumento neste eixo de análise. Trata-se de um auxílio nobre para ilustração de idéias. “Ensaio sobre a Cegueira” é um romance do escritor português José Saramago, publicado em 1995. O autor desenvolve um enredo em que todos, em uma cidade não-identificada, acabam cegos e perturbados com os dilemas da obscuridade humana, metaforicamente tratada como cegueira. Na trama, somente a mulher do médico não é afetada pela cegueira, e ela sofre exatamente por poder enxergar. Esse paradoxo coloca em debate as várias faces da natureza humana diante da situação de uma epidemia que expõe visceralmente as fragilidades que emergem nesse contexto. Os personagens são obrigados a buscar saídas e a confiar uns nos outros quando os seus sentidos físicos os deixam. Na contracapa da obra, o autor apresenta uma citação do “Livro dos Conselhos”, de El-Rei Dom Duarte: “Se puderes olhar, vê. Se podes ver, repara.” Seguem alguns trechos do livro:

O medo cega, disse a rapariga dos óculos escuros, São palavras certas, já éramos cegos no momento em que cegámos, o medo nos cegou, o medo nos fará continuar cegos, Quem está a falar, perguntou o médico, Um cego, respondeu a voz, só um cego, é o que temos aqui. Então perguntou o velho da venda preta, Quantos cegos serão precisos para fazer uma cegueira. Ninguém lhe soube responder.

Alguns irão odiartes por veres, não creias que a cegueira nos tornou piores.

Se tu pudesses ver o que eu sou obrigada a ver, quererias estar cego.

E como poderá uma sociedade de cegos organizar-se para que viva? organizando-se, organizar-se já é, de uma certa maneira, começar a ter olhos.

Por que foi que cegamos, Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão, Queres que te diga o que penso, Diz, Penso que não cegamos, penso que estamos cegos, Cegos que vêem, Cegos que, vendo, não vêem.

^v Expressão comum usada na linguagem sindical para designar as visitas às escolas.

^{vi} Essa experiência de gestão perdurou um ano e meio, após o Programa de Formação, primeira turma (2000), em um CIEP do município de Volta Redonda. O entrevistado é professor de Língua Portuguesa e leciona matérias da área pedagógica e supervisão de estágio. Nesse período, foi diretor-adjunto.

^{vii} No que se refere aos funcionários, eles citam principalmente os terceirizados como exemplo de vínculo provisório da escola; já entre os professores, o tempo médio de permanência na mesma escola é também curto, mas essa situação é ainda mais grave quando eles são contratados temporariamente, permanecendo na escola por, no máximo, dois anos.

^{viii} Schwartz e Durrive¹ (2007) denominam as renormatizações de *registro dois*: tudo aquilo que diz respeito à ressingularização e à desneutralização das normas antecedentes, as quais denominam *registro um* – tudo aquilo que preexiste à atividade, que a predetermina; o *registro um* visa a guiar a atividade, orientá-la. Para esses autores, há uma dialética permanente entre os dois registros, já que a atividade é vida e nela renovam-se, continuamente, as variabilidades ou as infidelidades da atividade, sempre inelimináveis.

^{ix} Em que cenário e sob que circunstâncias na história da educação brasileira os funcionários de apoio começam a existir? Segundo Monlevade¹⁹³, havia nas escolas dos jesuítas os “irmãos coadjutores”, que eram religiosos que também faziam votos de pobreza, castidade e obediência, mas não estudavam nem filosofia nem teologia e, por isso, não eram professores. Eram eles que produziam os bens necessários à manutenção e desenvolvimento dos colégios, que eram gratuitos; também não recebiam salários do governo. Os coadjutores eram autênticos funcionários das escolas, exercendo, na prática, as mesmas funções que existem nas escolas de hoje, e até outras mais sofisticadas: bibliotecários, escriturários, arquivistas, encarregados da disciplina, responsáveis pela cozinha e pela enfermaria. Havia uma discriminação interna entre a classe dos sacerdotes e a dos coadjutores, devido à origem social e às diferenças de estudo entre eles. Expulsos os jesuítas, a escola pública elitista e religiosa, mas de inegável qualidade, entrou em colapso. Durante anos as cidades ficaram sem escolas. O marquês de Pombal introduziu as aulas régias, que se realizavam em escolas improvisadas. Não havia preocupação em educar crianças e jovens, mas somente em instruir. Não havia colégios, mas salas de aula. Para mantê-las limpas e providas, havia escravos e escravas doméstico/as. Após 1945, já na República, nasceu a categoria dos funcionários da educação, agora não mais escravos nem religiosos, mas funcionários públicos. As escolas primárias se reuniram em grupos escolares e se fundaram colégios secundários na maioria das cidades. Foi o momento da multiplicação dos funcionários das escolas que, nessa nova fase da educação pública, começavam a

admiti-los por dois caminhos diferentes: o clientelístico e o burocrático. O primeiro, até hoje praticado na rede pública, consiste na troca de empregos por votos, sem exigências de escolaridade. No burocrático, os funcionários passaram a ser selecionados por concursos públicos.

^x Tomemos como exemplo a obra de Aristóteles. Segundo Alberti¹⁹⁷, não nos restou de Aristóteles nenhuma teoria propriamente dita do riso, somente passagens dispersas em sua obra. Mas a influência de Aristóteles talvez seja a mais marcante na história do pensamento sobre o riso, principalmente no que concerne à definição do riso como especificidade humana: “O homem é o único animal que ri”. O livro II da “Poética” se perdeu – aquele que, segundo o próprio Aristóteles, tratava da comédia. Faltam-nos, em decorrência dessa perda, as idéias de Aristóteles sobre o enigma do cômico, ausência ainda mais significativa por sabermos que ele se ocupou do tema do riso. A própria perda do livro II da “Poética” foi tema para um romance bastante difundido de autoria de Umberto Eco¹⁹⁸ e, posteriormente, adaptado para filme: “O Nome da Rosa”. Trata-se de uma história de ficção cuja trama se desenvolve em torno do suposto desaparecimento do livro II da “Poética”. No livro, há passagens muito ilustrativas e significativas sobre o riso:

– Mas, pergunta Guilherme, o que te assustou nesse discurso [de Aristóteles] sobre o riso? Não eliminas o riso, eliminando o livro.

– Claro que não, responde o velho monge. O riso é a fraqueza, a corrupção e a insipidez de nossa carne [...] Mas aqui, batia o dedo em cima do filósofo, aqui a função do riso é invertida, elevada à arte. Este livro poderia ensinar que libertar-se do medo do diabo é sabedoria. Quando ri, enquanto o vinho borbulha em sua garganta, o aldeão sente-se patrão, porque inverteu as relações de senhoria [...] este livro poderia legitimar a inversão [...] e quantas mentes corrompidas como a tua tirariam o silogismo extremo pela qual o riso é a finalidade do homem¹⁹⁸ (p. 535).

^{xi} Sobre o aspecto das medidas relativas ao comportamento dos alunos, teríamos de ter mais elementos para aprofundar a nossa análise e compreensão, como, por exemplo, entrevista com o supervisor pedagógico da escola, que faz parte do coletivo de trabalho (e ainda, com alguns pais que participaram do movimento). Contudo, esse assunto não foi propósito deste estudo.

^{xii} Em “Cadernos de Relatos de Experiências: Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas”¹⁵⁸, reunimos relatos de participantes de diversas escolas do Rio de Janeiro e da Paraíba, com diferentes experiências, proporcionando um complexo material em que se privilegiam as percepções que os trabalhadores têm de sua própria situação. Nele, a expressão *soluções* (usada pelos trabalhadores) é repetida diversas vezes e com a conotação de oferecer respostas rápidas a problemas que podem ser solucionados no âmbito da própria escola. A coletânea está organizada em 19 subtítulos/textos, distribuídos em 171 páginas (sem figuras). Os trabalhadores-autores de “Cadernos de Relatos de Experiências...” são todos aqueles que fazem parte das equipes de trabalho das escolas (professores, merendeiras, serventes, administrativos, inspetores, vigias e bibliotecários).

- ^{xiii} Não apresentarei aqui nenhuma formulação normativa (o texto das leis ou das normas) das políticas mencionadas pelos trabalhadores, por não se constituir em uma questão central deste estudo. Apesar de entendê-la como fundamental, essa formulação nos afastaria de nosso propósito principal, haja vista que são leis complexas que assumem diferenciações nos níveis federal, estadual e municipal. Exemplos a serem aprofundados são as regulamentações do repasse de verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e suas exigências no que se refere ao afastamento por motivo de saúde. Entretanto, o caminho está aberto para outros estudos.
- ^{xiv} Esboço aqui as bases da minha compreensão de Estado: é ele uma arena de disputa de interesses; não há uma dominação absoluta por parte de determinados grupos, como bem preconizava Gramsci com o conceito de “Estado Ampliado”^{205,206}. Postula-se, com isso, a idéia de um Estado construído sobre bases democráticas; um Estado realmente público que não venha a sucumbir nos velhos rumos do verticalismo autoritário ou de práticas tecnocráticas que desvalorizam e desprezam aquilo que pensam e sentem os trabalhadores. Cabe, assim, aos trabalhadores e suas organizações, ocuparem esses espaços e serem propositivos em termos de formulação de políticas, tendo por base o conhecimento, como aquele gerado no âmbito do Programa de Formação.

CONCLUSÃO

Embarquei na *aventura* de conhecer melhor o trabalho dos profissionais da educação em 1994. De lá para cá, com o benefício de um olhar retrospectivo, estou segura do sentido de *aventura* a que me referi no título da tese: não faço uso da expressão por mera retórica nem tampouco se trata do recurso a uma figura de linguagem apenas para chamar a atenção quanto aos problemas relacionados à saúde e ao trabalho nas escolas. Enfrentamos – permitam-me passar para a primeira pessoa do plural por ora, pois o que estou aqui escrevendo é parte de uma memória coletiva construída por muitas pessoas (e cabeças) que passaram ou que ainda permanecem no Programa de Formação – as mais diversas e adversas situações para conhecer por dentro aquilo que vivem e *sentem* os profissionais da educação, tendo eles próprios como principais sujeitos desse processo de produção do conhecimento.

Das jornadas que marcaram este estudo, cito dois exemplos ilustrativos. O primeiro se relaciona à visita a uma escola localizada na Cidade de Deus – periferia da cidade do Rio de Janeiro –, local bastante conhecido pela violência relacionada ao tráfico de drogas, onde entrávamos sempre acompanhadas por trabalhadores da escola pesquisada, aqueles mais antigos e mais conhecidos pela comunidade local, pois, somente desse modo, obtínhamos licença do “comando do tráfico”. O fato curioso a ser mencionado é que eles se referiam a nós como as “pesquisadoras de escola” (na época, o grupo de pesquisadores era formado somente por mulheres). O segundo exemplo diz respeito ao curso realizado em Ilha Grande (5º distrito do município de Angra dos Reis), cenário paradisíaco de ilha tropical. É comum a circulação intensa de turistas pela Ilha Grande, principalmente nos fins de semana, períodos em que, invariavelmente, realizávamos os cursos do Programa de Formação. Naquela paisagem, o grupo de participantes do Programa de Formação se destacava. É claro que os visitantes da ilha – local de lazer e descontração – estranhavam aquelas pessoas circulando com roupas consideradas não-apropriadas para praia, carregando pastas de trabalho, além de material nas mãos ou sob os braços. Certa vez, após um dia de trabalho e já tomando o rumo de volta à pousada onde estávamos hospedados, ouvimos a forma como se referiam a nós: “crentes” – o que muito nos divertiu.

Entendo que ambas as rotulações são advindas de olhares externos e alheios ao Programa de Formação, mas são observações que realçam, astutamente, alguns aspectos relacionados ao fato de que nós éramos os *aventureiros* (“estranhos”) em cada um daqueles contextos. Poderia aqui citar outros significados para as nossas expedições, como: ousadia, insistência, curiosidade e, sobretudo, convicção de que é possível perseverar no ideal de

compreender o trabalho e transformar a vida. Seja nas visitas às escolas, seja nos cursos ou nos encontros das CAPs, confirmei o vigor das análises que se concentram sobre o trabalho real e concreto, nas quais são estimulados o diálogo e a confrontação dos vários saberes, não se restringindo àqueles gerados pela ciência.

Com a consecução desta tese, procurei contribuir com o enriquecimento da temática adstrita às mudanças no trabalho e formação de trabalhadores, acreditando que as transformações são possíveis, essencialmente porque são ações que incidem diretamente nas pessoas, ou seja, são potencialmente ativadoras de outras *subjetividades*, mas que dependem de um esforço coletivo. Como afirmaram os trabalhadores: “A grande mudança, proporcionada pelo Programa, foi em nós mesmos”. Em última análise, acredito que o tema da *formação* relacionado à preservação da saúde e da vida no trabalho nas escolas, matéria nada trivial, insere-se em um jogo em que o que está em risco é a saúde e a vida de milhares de trabalhadores e, por isso, defendo como sendo necessárias, a esse estilo de pesquisa, virtudes como determinação, realização e *aventura*.

Seguindo nessa linha de interpretação, a partir do Programa de Formação eu pude aprofundar, nesta tese, a idéia da indissociabilidade entre trabalho – como produtor de conhecimento – e mudança, entendida como qualidade intrínseca do próprio trabalho, e também como corolário da capacidade criativa humana. Reconheceu-se, com isso, um tipo de “re-criação” permanente, por meio da qual as pessoas vivem e trazem como contribuição para a vida no trabalho. Com efeito, os relatos e os casos apresentados corroboraram a idéia de que as mudanças não são unívocas nem fixas: elas variam em função do contexto – histórico e social –, bem como do jogo entre o que é possível e o que é conquistado. Afirmei como necessário aceitar a idéia de que não se tem um modelo de interpretação única, porque não se trata de apenas uma mudança – mas de *mudanças*.

A expressão *mudanças no trabalho*, nesta tese, converteu-se em um complexo objeto de análise no campo da Saúde do Trabalhador, tendo contribuído para a visibilidade de distintas intervenções acontecidas em escolas públicas. A tese fundamental que eu pus em relevo foi justamente a de que o trabalho, primordialmente, deve ser concebido como um *princípio formativo*. Nela, a compreensão substancial consiste na assunção segundo a qual o trabalho, em sua acepção concreta e real, é o elemento material primordial na construção, histórica e socialmente orientada, da *natureza humana* – tese capital da obra de Marx e Gramsci.

Afinada com Freire¹⁰², defendi que educar é criar as possibilidades para a produção do conhecimento, ou para a sua construção, a partir da realidade concreta. Sendo assim, a experiência assume um caráter imprescindível nos processos formativos de trabalhadores. Afirmei, com isso, que ampliar as fronteiras de ação no trabalho exige, sobretudo, um contínuo exercício de reflexão sobre o próprio poder de ação, servindo-se da experiência como elemento primordial e permanente, para se construir outras experiências¹¹⁷.

Com base nessas perspectivas e ancorada no Programa de Formação, apresentei a minha acepção de processos educativos em Saúde do Trabalhador: estes são atos de produção de conhecimento sobre o próprio trabalho e se realizam na aliança com pesquisadores, por meio de processo coletivo e co-participativo, possibilitando a emancipação e a autonomia do saber a respeito da relação saúde-trabalho. Esses processos assumem a dimensão de práxis educativa na medida em que expressam a possibilidade da ação transformadora do homem na sua relação com a natureza e, principalmente, na relação com os demais indivíduos do seu próprio ambiente de trabalho.

Procurei refletir sobre as várias contribuições de teorias, disciplinas e abordagens existentes no campo da ST e que auxiliaram na fundamentação da noção de “mudanças no trabalho”. Essa noção, amparada pela linhagem teórica apresentada neste estudo, tem suas bases construídas sobre a tese dialética de que tudo é passível de mudança a partir de sujeitos históricos (coletivos e individuais). Nessa vertente, o campo da Saúde do Trabalhador está, potencialmente, relacionado à análise e às formas diversas de intervenção sobre o processo saúde-doença no trabalho e ainda com a formação dos trabalhadores compreendida em sua dimensão política. Esse enfoque contribui para atualização do pensamento sanitário contemporâneo, o qual exige a compreensão dos indivíduos em sua capacidade de escolha em relação à intervenção sobre o mundo e em sua complexa organização da vida cotidiana, incluindo o trabalho.

Em síntese, a produção de conhecimento a propósito da relação saúde-trabalho que leve a mudanças se estabelece em íntima relação com a análise e a reflexão – dialética – sobre o contexto mais amplo da sociedade e em estreita articulação com a peculiaridade de cada situação de trabalho. Os aspectos do método do Programa de Formação potencializaram a percepção crítica (dos trabalhadores-participantes) sobre caminhos que existem e que podem ser inventados, no dia-a-dia do trabalho, para se alcançar um ambiente de trabalho menos nocivo. As situações de trabalho são reconhecidas como uma realidade em processo,

tornando-se objeto de uma constante ação transformadora, a partir deles mesmos, dos próprios trabalhadores. Logo, a produção de conhecimento sobre a relação saúde-trabalho combina o ato de conhecer a realidade com a possibilidade real de sua transformação. Confirmou-se que o conhecimento materializa-se, continuamente, nas ações de mudar o trabalho, como contraponto às abordagens teóricas educativas que congelam os objetos cognoscíveis para estudá-los. Com Paulo Freire, afirmei que esse é um movimento que, dialeticamente, desconstrói dualidades como teoria-prática; particular-geral; individual-coletivo; concepção-execução.

Advoguei a tese de acordo com a qual mudanças, nos ambientes de trabalho, são possíveis, sobretudo, dentro de contextos particulares e que os processos formativos em ST, pautados nos pressupostos aqui desenvolvidos, podem se mostrar como uma estratégia facilitadora para a emancipação cotidiana do trabalho, visto que se realizam pela ação e pela disposição dos trabalhadores. Nessa linha de raciocínio, transformar o trabalho significa um desafio, mas refletir sobre ele e compreendê-lo já coloca em prática um processo de transformação. Ambos os elementos – compreender e transformar – estão intimamente relacionados.

Os resultados das entrevistas e dos diálogos com os trabalhadores confirmam que, ao tratar de processos formativos a respeito da relação entre saúde e trabalho, estamos buscando desenvolver (ou recuperar), em última análise, formas de *sensibilidades* que estão em contradição, geralmente, com o embrutecimento das relações no trabalho: voltamo-nos para um processo de formação que contribui para tornar visíveis algumas dimensões eclipsadas pela rotina de trabalho, como a saúde. Assim como na experiência do MOI, as principais mudanças ocorreram, principalmente, no modo de *ver* e pensar os problemas do trabalho em relação à saúde. Com isso, confirmei que o dispositivo metodológico empregado no Programa de Formação transforma a elaboração subjetiva dos trabalhadores em relação ao seu próprio trabalho, pois eles já não o percebem nem o pensam da mesma forma de antes de o terem vivenciado.

No decurso da análise do caso acerca de *uma experiência de gestão do trabalho*, convalidei a importância de se respeitar o que pensam, sentem e decidem os trabalhadores, tornando possível uma forma diferente de trabalho na escola. Segundo os depoimentos do principal entrevistado em pauta, o que se fez, em princípio, foi se preocupar o tempo inteiro com a dinâmica do trabalho: *com o fazer do professor e com o fazer dos funcionários*, visão

que adotou após o Programa de Formação. Com isso, criou-se um clima favorável para que se tentasse executar o trabalho de outras formas, inclusive havendo um apelo à mudança e à experimentação de novas maneiras de conduzir o trabalho. Dentre os elementos que marcaram as relações de gestão do caso apresentado, vale a pena lembrar um em especial: o riso, que se sobressaiu sugerindo um sentido diferente para o trabalho em escolas, provou que a alegria, a confiança e o apoio mútuo são virtudes humanas perenes, que podem ser, do mesmo modo, cultivadas nas relações no trabalho.

Eu enfatizei, ainda, a idéia de formação de redes de trabalhadores, afastando-me das comissões ou outro tipo de organização por locais de trabalho. Uma das formas de sustentação das redes, além de se adotar os trabalhadores como referência, seria ativar um espaço em cada escola para se debater “saúde”. Meu intento é o de avigorar, prevalentemente, as chamadas mudanças simples (por exemplo: quadro-de-giz por quadro branco e caneta pilot; aquisição de carrinhos para transporte de panelas pesadas; completar as meias-paredes de salas de aula dos CIEPs etc.), que podem ser alcançadas com negociações nos locais de trabalho com efeito direto sobre a saúde. E mais: pode-se presumir que essas mudanças, de caráter *pragmático*, venham a produzir, como parte do processo de formação, uma *zona de aprofundamento comum* sobre a própria experiência de mudanças, como sustenta a ergologia. Vimos que quase sempre as mudanças no trabalho não são definitivas – afinal, o contexto muda e as pessoas, também –, o que exige uma posição permanentemente crítica, vigilante e indagadora sobre a experiência de mudanças. Daí a importância da continuidade do processo de investigação e de diálogo, concebido no formato de redes permanentes entre trabalhadores e pesquisadores.

Por intermédio das análises das falas referentes à ação sindical, verifiquei que o Programa de Formação proporcionou aos sindicalistas uma argumentação mais qualificada sobre as condições de trabalho nas escolas, o que, como consequência, levou-os a se sentirem mais bem preparados para a objeção a políticas governamentais que são antagônicas aos interesses dos profissionais de educação. Os trabalhadores enfatizaram, em seus relatos, aquelas ações que tentam conciliar conquistas políticas (de caráter estrutural) com intervenções emergenciais de pequenas mudanças, apesar de considerarem essas últimas como descontínuas e frágeis.

Em que pesem todas as dificuldades e obstáculos à efetivação de mudanças no trabalho em escolas, reafirmei a idéia de que as intervenções relativas à saúde, nos ambientes de trabalho, devem priorizar as questões que exigem soluções rápidas. Com isso, mais uma

vez é oportuno observar o êxito, em certos aspectos, de uma gestão voltada para os trabalhadores, como aquela descrita e analisada nesta tese.

Igualmente, discuti o incontornável engajamento de trabalhadores de “chão de escola” em encontros acerca do trabalho para possibilitar o alargamento das experiências de mudanças que têm como norte a conquista de saúde e que contribuem para se empregar “no plural” os modos de se intervir no trabalho. Com essa proposição, contestei o modelo do Estado – burocrático e ineficaz – e, ainda, a atual forma dos órgãos sindicais – fracionados e limitados no sentido de dar respostas aos problemas de saúde. Restando, então, a busca pelo fortalecimento criativo das ações de mudança do trabalho, em rede, sob o interesse dos diferentes segmentos de trabalhadores. Trata-se de um cenário no qual o trabalhador se encontra em um impasse, inclusive vivido pelos próprios sindicalistas, cujo drama o empurra para a necessidade de criar estratégias que garantam que o trabalho aconteça.

Insisto, por fim, na asserção de que o problema de saúde dos profissionais da educação é hoje, seguramente, um grave problema de saúde pública que vem se tornando cada vez mais intrincado. Até então predominam, nas escolas, as saídas individuais para resolver os problemas relativos à saúde, renegando formas coletivas de mudar as condições de trabalho: cada um vai buscando isoladamente soluções para a sua situação, como recorrer ao expediente de se ausentar temporariamente do serviço, por meio de licenças médicas ou de acordos com a direção da escola, recursos estes que encobrem a real extensão da problemática de saúde dos profissionais de educação.

Na avaliação dos próprios trabalhadores, o Programa de Formação contribuiu para o reconhecimento da centralidade do trabalho como categoria de análise para se compreender a sua saúde, tanto por meio da apreensão individual quanto por um amplo esforço de debate coletivo. A relação entre formação e mudança, que vivemos e pensamos nessa experiência, confirmou o pressuposto de que a práxis formativa deve ser capaz de refletir criticamente as ações empreendidas, mas nunca reduzir a riqueza/complexidade das experiências de intervenção, medindo-as e/ou comparando-as. O conhecimento produzido é como o próprio processo: aberto, sem certezas, não-linear. Identificamos um conjunto de saberes sobre o trabalho na perspectiva dos trabalhadores da educação, que é plural e fecundo. As mudanças são construídas passo a passo, alterando de feição conforme mudam os sujeitos e os contextos; ora são atravessadas por dogmatismo, ora por criatividade que tende a emancipar o

trabalho. É certo que o processo formativo é mais amplo que o Programa de Formação, indo além do que a nossa vista alcança e de nossa competência descritiva, inclusive.

Os resultados e os achados deste estudo, decerto, ultrapassaram nossa capacidade de sistematização (metodológica e conceitual). Por vezes, eu tive a sensação, durante os diálogos com os trabalhadores, de que faltavam palavras e de que nossas noções são insuficientes frente ao que relatam os trabalhadores. Mas também senti, nos encontros com os trabalhadores, a sinergia que é disseminada ao falarem sobre seu trabalho – o Programa de Formação possibilitou encontros de visões de mundo. Produziu-se uma mudança profunda nas pessoas, nas relações, nos vínculos e, principalmente, na forma de olhar o trabalho na escola, incluindo a mim mesma.

Resta-nos viver e escrever outras histórias do trabalho.

REFERÊNCIAS

- 1 Schwartz Y, Durrive L, organizadores. Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana. Niterói: Editora UFF; 2007.
- 2 Oddone I, Marri G, Gloria S, Briante G, Chiattella M, Re A. Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde. São Paulo: Editora Hucitec; 1986.
- 3 Antunes R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: Gentili P, Frigotto G, organizadores. A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez/Buenos Aires: CLACSO; 2001. p. 35-48.
- 4 Gentili P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: Gentili P, organizador. Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Editora Vozes; 1998. p. 228-252.
- 5 Santos BS. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Editora Cortez; 2000. v. 1.
- 6 Fávero O, Semeraro G, organizadores. Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis: Editora Vozes; 2002.
- 7 Souza KR. Para uma pedagogia da saúde no trabalho: elementos para um processo educativo em saúde do trabalhador [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: Núcleo de Tecnologias Educacionais para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2000. 156p.
- 8 Freire P. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra; 1977.
- 9 Frigotto G. Educação e a crise do capitalismo real. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez; 1996.
- 10 Arroyo M. Trabalho: educação e teoria pedagógica. In: Frigotto G, organizador. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes; 1998. p. 138-165.
- 11 Heráclito. Os pré-socráticos. São Paulo: Abril Cultural; 1973. (Coleção Os Pensadores v. I).
- 12 Minayo MCS. Mudança: conceito-chave para intervenções sociais e para avaliação de programas. In: Minayo MCS, Assis SG, Souza ER, organizadores. Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2005. p. 53-70.
- 13 Konder L. O que é dialética? São Paulo: Editora Brasiliense; 1981. (Coleção Primeiros Passos).
- 14 Konder L. O marxismo na batalha das idéias. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira; 1984.
- 15 Konder L. Limites e possibilidades de Marx e sua dialética para a leitura crítica da história neste início de século. In: Frigotto G, Ciavatta M, organizadores. Teoria e educação no labirinto do capital. Petrópolis: Editora Vozes; 2001. p. 98-114.

- 16 Macciocchi MA. A favor de Gramsci. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra; 1980.
- 17 Arendt H. Da revolução. Trad. Fernando Dídimo Vieira. São Paulo: Editora. Ática; 1988.
- 18 Marx K. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Editora Abril Cultural; 1974a. (Coleção Os Pensadores). p. 7-54.
- 19 Marx K. Processo de trabalho e processo de valorização. In: Antunes R, organizador. A dialética do trabalho. São Paulo: Editora Expressão Popular; 2004. p. 35-70.
- 20 Dejours C. O trabalho como enigma. In: Lancman S, Sznelwar L, organizadores. Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Brasília: Editora Paralelo 15; 2004. p. 127-140.
- 21 Brito J. Saúde do trabalhador: reflexões a partir da abordagem ergológica. In: Figueiredo M, Athayde M, Brito J, Alvarez D, organizadores. Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: Editora DP&A; 2004. p. 91-114.
- 22 Marx K, Engels F. A ideologia alemã. São Paulo: Editora Hucitec; 1986.
- 23 Semeraro G. Tornar-se 'dirigente': o projeto de Gramsci no mundo globalizado. In: Coutinho CN, Teixeira AP, organizadores. Ler Gramsci, entender a realidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira; 2003. p. 261-274.
- 24 Gramsci A. Cadernos do cárcere. Vol. 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira; 2006b.
- 25 Gramsci A. Os intelectuais e a organização da cultura. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira; 1978.
- 26 Lajolo L. Antonio Gramsci: uma vida. São Paulo: Editora Brasiliense; 1982.
- 27 Guérin F, Laville A, Daniellou J, Duraffourg A, Kerguelem A, organizadores. Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia. São Paulo: Editora Edgar Blücher/Fundação Vanzolini; 2001.
- 28 Duraffourg J. Introdução: questões epistemológicas acerca da ergonomia. In: Daniellou F. A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos. São Paulo: Editora Edgar Blücher; 2004. p. 1-19.
- 29 Daniellou F. A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos. São Paulo: Editora Edgar Blücher; 2004.
- 30 Wisner A. Questões epistemológicas em ergonomia e em análise do trabalho. In: Daniellou F. A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos. São Paulo: Editora Edgar Blücher; 2004. p. 29-56.

- 31 Leplat J. Aspectos da complexidade em ergonomia. In: Daniellou F, organizador. A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos. São Paulo: Editora Edgar Blücher; 2004. p. 57-78.
- 32 Dejours C. O fator humano. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas; 1997.
- 33 Dejours C. O trabalho como enigma. In: Lancman S, Sznelwar L, organizadores. Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Brasília: Editora Paralelo 15; 2004. p. 127-140.
- 34 Figueiredo M, Athayde M, Brito J, Alvarez D, organizadores. Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: Editora DP&A; 2004.
- 35 Brito J. Trabalho e saúde coletiva: o ponto de vista da atividade e das relações de gênero. Ciênc. saúde coletiva 2005; 10(4): 879-890.
- 36 Duraffourg J. O trabalho e o ponto de vista da atividade. In: Schwartz Y, Durrive L, organizadores. Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana. Niterói: Editora UFF; 2007. p. 47-82.
- 37 Carvalho SR. Saúde coletiva e promoção da saúde: sujeito e mudanças. São Paulo: Editora Hucitec; 2007.
- 38 Paim JS, Almeida Filho N. Saúde coletiva: uma “nova saúde pública” ou campo aberto a novos paradigmas? Rev. Saúde Pública 1998; 32(4):299-316.
- 39 Nunes B. Merendeiras e serventes em situação de readaptação e o sentido do trabalho [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz; 2000.
- 40 Minayo-Gomez C, Thedim-Costa SMF. A construção do campo da saúde do trabalhador: percurso e dilemas. Cad. Saúde Pública 1997; 13 (supl. 2):21-32.
- 41 Maeno M, Carmo JC. Saúde do trabalhador no SUS: Aprender com o passado, trabalhar o presente e construir o futuro. São Paulo: Editora Hucitec; 2005.
- 42 Bottomore T, organizador. Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar; 1983.
- 43 Wunsch Filho V. Saúde do trabalhador como liberdade. Cad. Saúde Pública 2002; 18(5):1157-1158.
- 44 Sato L. Prevenção de agravos à saúde do trabalhador: replanejando o trabalho através das negociações cotidianas. Cad. Saúde Pública 2002; 18(05):1147-1156.
- 45 Minayo-Gómez C, Thedim-Costa SMF. Incorporação das ciências sociais na produção de conhecimentos sobre trabalho e saúde. Ciênc. saúde coletiva 2003; 8(1):125-136.
- 46 Rigotto R. Um outro trabalho é possível. Cad. Saúde Pública 2002; 18 (05):1159-1160.

- 47 Dias EC et al. Processo de trabalho e saúde dos trabalhadores na produção artesanal de carvão vegetal em Minas Gerais, Brasil. *Cad. Saúde Pública* 2002; 18(1):269-277.
- 48 Porto MFS, Junca DCM, Gonçalves RS, Filhote MIF. Lixo, trabalho e saúde: um estudo de caso com catadores em um aterro metropolitano no Rio de Janeiro, Brasil. *Cad. Saúde Pública* 2004; 20(6):1503-1514.
- 49 Porto MFS, Almeida GES. Significados e limites das estratégias de integração disciplinar: uma reflexão sobre as contribuições da saúde do trabalhador. *Ciênc. saúde coletiva* 2002; 7(2):335-347.
- 50 Osório C, Machado JMH, Minayo-Gómez C. Proposição de um método de análise coletiva dos acidentes de trabalho no hospital. *Cad. Saúde Pública* 2005; 21(2):517-524.
- 51 Facchini LA, Dall'Agnol MM, Fassa AG, Lima RC. Ícones para mapas de riscos: uma proposta construída com os trabalhadores. *Cad. Saúde Pública* 1997; 13(3):497-502.
- 52 Clot Y. Ivar Oddone: os instrumentos de ação. *Les Territoires du Travail: Les Continents de l' Experience* 1999; 3:33-42.
- 53 Manfredi SM. Formação sindical: história de uma prática cultural no Brasil. São Paulo: Escrituras Editora; 1996.
- 54 Tumolo PS. Da contestação à conformação: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. São Paulo: Editora Unicamp; 2002.
- 55 Agostini M, D'Acri V, organizadores. Trabalho feminino e saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 1994.
- 56 Mattos UO, Simoni M. Roteiro para construção do mapa de risco. Rio de Janeiro: CESTE/IOCROUZ - COPPE/UFRJ; 1993. 17 p. Mimeografado.
- 57 Brito J. Saúde, trabalho e modos sexuais de viver. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 1999.
- 58 Vidal MC. Conceitos básicos para uma engenharia do trabalho, ou seja, uma ergonomia contemporânea. Rio de Janeiro: Grupo de Engenharia do Trabalho e Ergonomia/Coordenação de Programas de Pós-Graduação em Engenharia, Universidade Federal do Rio de Janeiro; 1995. Mimeografado.
- 59 Souza KR, Brito JC, Santos MBM. Saúde do trabalhador e práxis educativa: a formação no processo de produção de conhecimento em saúde. In: Brito J, Barros ME, Neves MY, Athayde M, organizadores. *Trabalhar na escola? "Só inventando o prazer"*. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA; 2001. p. 103-122. 324p.
- 60 Souza KR, Rozemberg B, Kelly-Santos A, Yasuda N, Sharapin M. O desenvolvimento compartilhado de impressos como estratégia de educação em saúde junto a trabalhadores de escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro. *Cad. Saúde Pública* 2003a; 19(2):495-504.

- 61 Kelly-Santos A, Rozemberg B. Comunicação por impressos na saúde do trabalhador: a perspectiva das instâncias públicas. *Ciênc. saúde coletiva* 2005; 10(4):929-938.
- 62 Hökerberg YHM, Santos MAB, Passos SRL, Rozemberg B, Cotias PMT, Alves L, Mattos UAO, organizadores. O processo de construção de mapas de risco em um hospital público. *Ciênc. saúde coletiva* 2006; 11(2):503-513.
- 63 Gómez CM. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: Gómez CM, Frigotto G, Arruda M, Arroyo M, Nosella P, organizadores. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez; 1995. p. 43-59.
- 64 Gomez CM, Frigotto G, Arruda M, Arroyo M, Nosella P, organizadores. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez; 1995.
- 65 Alves RB. Ele vai para o céu porque morreu trabalhando: a atenção à saúde dos trabalhadores no interior do Espírito Santo [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz; 2002. 129p.
- 66 Eskin P. *A medicina na bíblia*. Rio de Janeiro: Editora Medsi; 2003.
- 67 Sabroza PC, Leal MC, Rodrigues RH, Buss PM, organizadores. *Saúde, ambiente e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: ABRASCO/HUCITEC; 1992. V. 2.
- 68 Santos BS. *Um discurso sobre as ciências*. 9ª ed. Porto: Edições Afrontamento; 1987.
- 69 Adorno TM. *Educação e emancipação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra; 1995.
- 70 Cambi F. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP; 1999.
- 71 Puiggrós A. Três artigos sobre a educação socialista. In: Ciavatta MA, organizadora. *Estudos comparados e educação na América Latina*. São Paulo: Editora Cortez; 1992. p. 64-91.
- 72 Gorz A. *Adeus ao proletariado: para além do socialismo*. Rio de Janeiro: Editora Forense; 1982.
- 73 Offe C. Trabalho: a categoria-chave da sociologia? *Rev. bras. Ci. Soc.*, 1989; 4(10):5-19.
- 74 Habermas J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Editora Brasiliense; 1990.
- 75 Zarifian P. Travail et communication dans les industries informatisées. *Formation Emploi* 1991; 36:58-66.
- 76 Deluiz N. *Formação do trabalhador: produtividade e cidadania*. Rio de Janeiro: Editora Shape; 1995.

- 77 Saviani D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Ferreti CJ, Zibas DML, Franco MLPB, organizadores. Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Editora Vozes; 1994. p. 147-166.
- 78 Frigotto G. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Editora Cortez; 1984.
- 79 Frigotto G, organizador. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Editora Vozes; 1998a.
- 80 Frigotto G, Ciavatta M. Teoria e educação no labirinto do capital. Petrópolis: Editora Vozes; 2001.
- 81 Gentili P, Frigotto G, organizadores. A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez/Buenos Aires: CLACSO; 2001.
- 82 Kuenzer AZ. Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Editora Cortez; 1995.
- 83 Antunes R, organizador. A dialética do trabalho. São Paulo: Editora Expressão Popular; 2004.
- 84 Marx K. Processo de trabalho e processo de valorização. In: Antunes R, organizador. A dialética do trabalho. São Paulo: Editora Expressão Popular; 2004. p. 35-70.
- 85 Marx K, Engels F. Crítica ao programa de Gotha. In: Antunes R, organizador. A dialética do trabalho. São Paulo: Editora Expressão Popular; 2004. p. 125-154.
- 86 Engels F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: Antunes R, organizador. A dialética do trabalho. São Paulo: Editora Expressão Popular; 2004. p. 13-34.
- 87 Gadotti M. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo: Editora Cortez; 1997.
- 88 Manacorda MA. O princípio educativo em Gramsci. Porto Alegre: Editora Artes Médicas; 1990.
- 89 Manacorda MA. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Editora Cortez; 1996.
- 90 Cavalcanti PCU. Convite à leitura de Gramsci. Rio de Janeiro: Editora Achiamé; 1985.
- 91 Franco MC. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: Frigotto G, organizador. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis Editora Vozes; 1998. p. 100-137.
- 92 Morrow RA, Torres CA. Teoria social e educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural. Porto: Edições Afrontamento; 1997.

- 93 Carvalho AMC. A questão da transformação e o trabalho social: uma análise gramsciana. São Paulo: Editora Cortez; 1983.
- 94 Gramsci A. Concepção dialética da história. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira; 1986.
- 95 Freire P. Pedagogia do oprimido. 10ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra; 1988.
- 96 Coutinho CN, Teixeira AP, organizadores. Ler Gramsci, entender a realidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira; 2003.
- 97 Freinet C. A educação do trabalho. São Paulo: Editora Martins Fontes; 1998.
- 98 Freinet C. Para uma escola do povo. São Paulo: Editora Martins Fontes; 1995.
- 99 Sampaio RMWF. Freinet: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Editora Scipione; 1989.
- 100 Freire P. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra; 1979.
- 101 Freire P. Pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Paz e Terra; 1992.
- 102 Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra; 1997.
- 103 Gadotti M. Educação e ordem classista. In: Freire P. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra; 2005. p. 9-14.
- 104 Kebir S. “Revolução-restauração” e “revolução passiva”: conceitos de história universal. In: Coutinho CN, Teixeira AP, organizadores. Ler Gramsci, entender a realidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira; 2003. p. 147-156.
- 105 Gadotti M. Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Editora Cortez/Instituto Paulo Freire/Brasília: Unesco; 1996.
- 106 Teiger C, Laville A, Duraffourg J. Trinta anos depois: reflexão sobre uma história das relações entre pesquisa em ergonomia e ação sindical na França (o caso das operárias do setor eletrônico entre 1965 e 1975). In: Figueiredo M, Athayde M, Brito J, Alvarez D, organizadores. Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: Editora DP&A; 2004. p. 135-160.
- 107 Vasconcelos R, Lacomblez M. Entre a auto-análise do trabalho e o trabalho de auto-análise: desenvolvimentos para a psicologia do trabalho a partir da promoção da segurança e saúde no trabalho. In: Figueiredo M, Athayde M, Brito J, Alvarez D, organizadores. Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: Editora DP&A; 2004; p. 161-187.
- 108 Oddone I, Re A, Briante G. Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail? Paris: Messidor/Éditions Sociales; 1981.

- 109 Faïta D, Vieira M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Educ.* 2003; 19(1):123-154.
- 110 Vieira M. Autoconfrontação em clínica da atividade: metodologias de análise dialógica de situações de trabalho. *Revista Intercâmbio* 2003; XII:259-271.
- 111 Teiger C, Laville A. L'apprentissage de l'analyse ergonomique du travail, outil d'une formation pour l'action. *Travail et Emploi* 1991; 47:53-62.
- 112 Vasconcelos R. Analisar o trabalho para formar e transformar: a auto-análise do trabalho no serviço da HSST num contexto de desenvolvimento e transmissão de competência [Dissertação de Mestrado]. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; 2000.
- 113 Schwartz Y. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. *Trabalho & Educação* 2000; 7:38-46.
- 114 Schwartz Y. O trabalho numa perspectiva filosófica. Seminário de Educação; 2003. Cuiabá/Goiás. Mimeografado.
- 115 Jobert G. A inteligência no trabalho. In: Carré P, Caspar P, organizadores. *Tratado das ciências e das técnicas da formação*. Lisboa: Instituto Piaget; 1999. p. 223-240.
- 116 Durrive L. O trabalho se modifica. In: Schwartz Y, Durrive L, organizadores. *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: Editora UFF; 2007a. p. 23-82.
- 117 Durrive L. O formador ergológico ou "ergoformador": uma introdução à ergoformação. In: Schwartz Y, Durrive L, organizadores. *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: Editora UFF; 2007b. p. 295-309.
- 118 Melo JM de. *Teoria da comunicação: paradigmas latino-americanos*. Petrópolis: Vozes; 1998.
- 119 Hobsbawn EJ. *A era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991*. São Paulo: Editora Companhia das Letras; 1995.
- 120 Caldart RS. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. In: Gentili P, Frigotto G, organizadores. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Buenos Aires: CLACSO; 2001. p. 125-144.
- 121 Paranhos KR. Formação operária: arte de ligar política e cultura. *Educ. Soc.* 2005; 26(90):266-288.
- 122 Manfredi SM. As entidades sindicais e a educação dos trabalhadores. *Cadernos de Pesquisa* 1983; 47:64-77.

- 123 Souza JS. Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90. Campinas: Editora Autores Associados; 2002.
- 124 Souza JS. Os descaminhos das políticas de formação/qualificação profissional: a ação dos sindicatos no Brasil recente. In: Antunes R, organizador. Riqueza e miséria do trabalho no Brasil. São Paulo: Editora Boitempo; 2006. 528p. p. 475-498.
- 125 D’Acri V. Os trabalhadores e a questão da saúde: 1890-1920 [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz; 1985. 149p.
- 126 Bobbio N, Matteucci N, Pasquino G, organizadores. Dicionário de política. Brasília: Editora Universidade de Brasília; 2004.
- 127 Nogueira AJFM. Emergência e crise do novo sindicalismo no setor público brasileiro. In: Rodrigues JJ, organizador. O novo sindicalismo: vinte anos depois. Petrópolis: Editora Vozes; 1999. p. 51-72.
- 128 Lacaz FAC. Saúde dos trabalhadores: cenário e desafios Cad. Saúde Pública 1997; 13 (supl. 2):7-19.
- 129 Gohn MG. Educação, trabalho e lutas sociais. In: Gentili P, Frigotto G, organizadores. A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez/Buenos Aires: CLACSO; 2001. p. 89-124.
- 130 Coutinho CN. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: Fávero O, Semeraro G, organizadores. Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis: Editora Vozes; 2002; p. 11-40.
- 131 Neves MY et al. Trabalho e saúde mental: vivência subjetiva dos trabalhadores do setor da manutenção do Hospital Universitário/UFPB. In: Silva Filho JF, Jardim S. A danação do trabalho. Rio de Janeiro: Te Cora; 1997; p. 147-176.
- 132 Oddone I. Reflexiones sobre el modelo obrero italiano. Revista Sindical Salud, Trabajo y Medio Ambiente 2007; 2(5):4-8.
- 133 Neves MY. Trabalho docente e saúde mental: a dor e a delícia de ser (estar) professora [Tese de Doutorado]. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Psiquiatria e Saúde Mental do Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro; 1999.
- 134 Brito J, Athayde M. Trabalho, educação e saúde: o ponto de vista enigmático da atividade. Trab. Educ. Saúde 2003; 1(2):239-266.
- 135 Brito J, Barros ME, Neves MY, Athayde M, organizadores. Trabalhar na escola? “Só inventando o prazer”. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA; 2001. 324p.
- 136 Gomes L. Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz; 2002.

137 Hyppólito A. A experiência de monitoramento em saúde do trabalhador em uma escola do Rio de Janeiro: perspectivas de promoção da saúde a partir dos locais de trabalho [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz; 2003.

138 Silva EF. Trabalhadores/as de escola e a construção de uma “comunidade ampliada de pesquisa”: a busca da promoção da saúde a partir dos locais de trabalho [Tese de Doutorado]. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz; 2003.

139 Costa JD. O programa de formação em saúde, gênero e trabalho em escolas públicas do município de João Pessoa-PB: a construção de novos modos de subjetivação. [Dissertação de Mestrado]. João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba; 2004.

140 Marchiori FM. No pulsar da atividade: uma análise do trabalho e da saúde dos professores numa escola municipal de Vitória/ES [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz; 2004.

141 Bonaldi CM. Discutindo saúde: uma experiência no sindicato dos trabalhadores em educação pública do estado do Espírito Santo (SINDIUPES) [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz; 2004.

142 Sousa DL. Interação professor/aluno: que relações com a saúde? [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz; 2005.

143 Tavares L. O trabalho nas escolas públicas: invenção do prazer e defesa da saúde. In: Brito J, Neves MY, Athayde M, organizadores. Cadernos de relatos de experiência: programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas. João Pessoa: Editora Universitária/UFPb; 2003, p. 13-24.

144 Chaves MF. Vidas negras que se esvaem: experiências de saúde das funcionárias escolares em situações de trabalho [Tese de Doutorado]. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz; 2004.

145 Neves MY, Seligmann E. Trabalho docente: precarização e feminização de uma prática profissional. In: Brito J, Barros ME, Neves MY, Athayde M, organizadores. Trabalhar na escola? “Só inventando o prazer”. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA; 2001. 324p. p. 23-50.

146 Manfredi SM. Educação sindical entre o conformismo e a crítica. São Paulo: Loyola; 1986.

147 Brandão CR, organizador. Pesquisa participante. 6ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense; 1986.

- 148 Schwartz Y. O homem, o mercado e a cidade. In: Schwartz Y, Durrive L, organizadores. Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana. Niterói: Editora UFF; 2007a. p. 247-277.
- 149 Schwartz, Y. O trabalho se modifica. In: Schwartz Y, Durrive L, organizadores. Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana. Niterói: Editora UFF; 2007b. p. 23-47.
- 150 Boito Jr. A. Neoliberalismo, sistema educacional e trabalhadores em educação no Brasil. Espaço Acadêmico 2002; 14:16-28.
- 151 Vale AM. Diálogo e conflito: a presença do pensamento de Paulo Freire na formação do sindicalismo docente. São Paulo: Editora Cortez; 2002.
- 152 Souza KR, Santos MBM, Pina JA, Maria ABV, Carmo MAT, Jensen M. A trajetória do sindicato estadual dos profissionais da educação do Rio de Janeiro (Sepe-RJ) na luta pela saúde no trabalho. Ciênc. saúde coletiva 2003b; 8(4):1057-1068.
- 153 Brito J; Athayde M, Neves MY, organizadores. Cadernos de método e procedimentos: programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas. João Pessoa: Editora Universitária/UFPb; 2003a.
- 154 Corrêa GL. Relato em curso de um olhar investigativo das condições de trabalho nas escolas públicas: gestão democrática por quê? In: Brito J, Athayde M, Neves MY, Muniz HP, Pina JA, Souza KR, Santos MBM, organizadores. Cadernos de relatos de experiências: programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas. João Pessoa: Editora Universitária/UFPb; 2003.
- 155 Freire P. Educação como prática de liberdade. 14^a ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra; 1983.
- 156 Freire P. Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo. 4^a ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra; 1978.
- 157 Brito J, Neves MY, Athayde M, organizadores. Cadernos de textos: programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas. João Pessoa: Editora Universitária/UFPb; 2003b.
- 158 Brito J, Athayde M, Neves MY, Muniz HP, Pina JA, Souza KR, Santos MBM, organizadores. Cadernos de relatos de experiências: programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas. João Pessoa: Editora Universitária/UFPb; 2003c.
- 159 Visotsky J. Analfabetismo-alfabetización en Bahía Blanca Conocer: identidad y cambio. In: Gadotti M, Gomez M, Freire L, organizadores. Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan. Buenos Aires: CLACSO; 2003. p. 161-209.
- 160 Freire P, Faundez A. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra; 1986.
- 161 Freire P. A importância do ato de ler. São Paulo: Editora Cortez; 1982.

- 162 Freire P. Educar: ler, escrever e contar mais ouvir, falar e gritar. In: Gadotti M, Freire P, Guimarães, S. Pedagogia: diálogo e conflito. São Paulo: Editora Cortez; 1995. p. 109-124.
- 163 Campos A. Violência e trabalho. In: Mendes R, organizador. Patologia do trabalho. 2ª ed. São Paulo: Atheneu; 2002. p. 1641-1656.
- 164 Camps V. Paradoxos do individualismo. Lisboa: Editora Relógio d'Água; 1996.
- 165 Brandão CR. A educação popular na área da saúde. In: Vasconcelos EM, organizador. A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede educação popular e saúde. São Paulo: Editora Hucitec; 2001. p. 1-26.
- 166 Vasapollo L. O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In: Antunes R, organizador. Riqueza e miséria do trabalho no Brasil. São Paulo: Editora Boitempo; 2006. 528p. p. 45-58.
- 167 Antunes C. Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender. Porto Alegre: Editora Artmed; 2002.
- 168 Botechia FR. O desafio de compreender-desenvolver um regime de produção de saberes sobre o trabalho e suas relações: a comunidade ampliada de pesquisa [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 2006.
- 169 Brandão CR. A pesquisa participante e a participação da pesquisa. In: Brandão CR, Streck DR. Pesquisa participante: o saber da partilha. São Paulo: Editora Idéias & Letras; 2006. p. 21-54.
- 170 Cornu R. Le voisin sait bien des choses. In: Schwartz Y, organizador. Reconnaissances du travail: pour une approche ergologique. Paris: Presses Universitaires de France; 1997. p. 275-293.
- 171 Severino AJ. O poder da verdade e a verdade do saber. In: Martinelli ML, Rodrigues On ML, Muchail ST. O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber. São Paulo: Editora Cortez; 1998. p. 46-54.
- 172 Capistrano D, Pimenta AL. Saúde do trabalhador. São Paulo: Hucitec; 1988.
- 173 Brandão CR, Streck DR. A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. In: Brandão CR, Streck DR, organizadores. Pesquisa participante: o saber da partilha. São Paulo: Editora Idéias & Letras; 2006. p. 7-20.
- 174 Limoeiro M. A periodização e a ciência da história: observações preliminares. Rio de Janeiro: PUC; 1977. Mimeografado.
- 175 Canguilhem G. O normal e o patológico. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária; 1990.

- 176 Lopes JCC. A voz do dono e o dono da voz: trabalho, saúde e cidadania no cotidiano fabril. São Paulo: Editora Hucitec; 2000.
- 177 Lancman S. O mundo do trabalho e a psicodinâmica do trabalho. In: Lancman S, Sznelwar L, organizadores. Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Brasília: Editora Paralelo 15; 2004. p. 23-34.
- 178 Cattani AD. Trabalho e autonomia. Rio de Janeiro: Editora Vozes; 1996.
- 179 Kosik K. Dialética do concreto. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra; 2002.
- 180 Frigotto G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: Frigotto G, organizador. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Editora Vozes; 1998b. p. 25-54.
- 181 Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco; 1994.
- 182 Goldenberg M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Editora Record; 2001.
- 183 Brandão CR. A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Editora Cortez; 2003.
- 184 Saramago J. Ensaio sobre a cegueira. São Paulo: Editora Companhia das Letras; 1995.
- 185 Mészáros I. A educação para além do capital. São Paulo: Editora Boitempo; 2005.
- 186 Spink MJ, Spink P. Introdução. In: Spink MJ, Spink P, organizadores. Práticas cotidianas e a naturalização da desigualdade: uma semana de notícias nos jornais. São Paulo: Editora Cortez; 2006. p. 7-16.
- 187 Amorim KS. Para além da naturalização, em busca de redes de significações. In: Spink MJ, Spink P, organizadores. Práticas cotidianas e a naturalização da desigualdade: uma semana de notícias nos jornais. São Paulo: Editora Cortez; 2006. p. 189-208.
- 188 Faïta D. A linguagem como atividade. In: Schwartz Y, Durrive L, organizadores. Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana. Niterói: Editora UFF; 2007. p. 133-188.
- 189 Barros MEB de. A transformação do cotidiano: vias de formação do educador – a experiência da administração de Vitória. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo; 1997.
- 190 Schwartz Y. Trabalho e uso de si. In: Schwartz Y, Durrive L, organizadores. Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana. Niterói: Editora UFF; 2007c. p. 189-225.

- 191 Schwartz Y. A dimensão coletiva do trabalho e as entidades coletivas relativamente pertinentes (ECRP). In: Schwartz Y, Durrive L, organizadores. Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana. Niterói: Editora UFF; 2007d. p. 151-166.
- 192 Chauí M. Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Editora Brasiliense; 1986.
- 193 Monlevade J. Funcionários das escolas públicas: educadores profissionais ou servidores descartáveis? Mato Grosso: Edição particular do autor; 1995.
- 194 Santos M. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora Hucitec; 1997.
- 195 Freire P, Shor I. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra; 1986.
- 196 Nosella P. Trabalho e educação. In: Gomez CM, Frigotto G, Arruda M, Arroyo M, Nosella P, organizadores. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez; 1995.
- 197 Alberti V. O riso e o risível na história do pensamento. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar; 2002.
- 198 Eco H. O nome da rosa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 1983.
- 199 Heller A. O cotidiano e a história. São Paulo: Editora Paz e Terra; 2004.
- 200 Santos BS, organizador. Trabalhar o mundo: os caminhos do novo internacionalismo operário. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira; 2005.
- 201 Hobsbawn EJ. Os trabalhadores: estudos sobre a história do operariado. São Paulo: Editora Paz e Terra; 2000.
- 202 Frigotto G. A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: Frigotto G, Ciavatta M. Teoria e educação no labirinto do capital. Petrópolis: Editora Vozes; 2001.
- 203 Silva EF, Athayde M. Saúde? O mestre faltou! Questionando a (não) participação dos sindicatos de trabalhadores de educação na luta pela saúde do trabalhador na Paraíba. In: Brito J, Barros ME, Neves MY, Athayde M, organizadores. Trabalhar na escola? “Só inventando o prazer”. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA; 2001. p. 279-303. 324p.
- 204 Cury CRJ. Políticas da educação: um convite ao tema. In: Fávero O, Semeraro G, organizadores. Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis: Editora Vozes; 2002; p. 147-162.
- 205 Gramsci A. Cadernos do cárcere. Vol. 3. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2006c.

- 206 Liguori G. Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade. In: Coutinho CN, Teixeira AP, organizadores. Ler Gramsci, entender a realidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira; 2003. p. 173-188.
- 207 Nunes B, Brito J, Athayde M. Readaptação profissional e produção de sentido no trabalho de merendeiras e serventes. In: Brito J, Barros ME, Neves MY, Athayde M, organizadores. Trabalhar na escola? “Só inventando o prazer”. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA; 2001. p. 185-214.
- 208 Gramsci A. Cadernos do cárcere. Vol. 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira; 2006a.
- 209 Lester J. Alinhando a inteligência com a vontade. In: Coutinho CN, Teixeira AP, organizadores. Ler Gramsci, entender a realidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira; 2003. p. 157-172.
- 210 Santos BS. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Editora Cortez; 2003.
- 211 Freire P. Educação: o sonho possível. In: Brandão CR, organizador. O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Editora Graal; 1985.

APÊNDICE

INFORMAÇÕES SOBRE OS PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

Entrevistado	Sexo	Função que Exerce em Escola	Tempo de Serviço	Atividade Sindical
01	M	Professor de Língua Portuguesa e de disciplinas da área pedagógica.	Iniciou em 1994, exercendo função administrativa; posteriormente, assumiu como professor primário. Desde 1998 é professor de Língua Portuguesa.	Durante seis anos. Desligou-se em 2003.
02	M	Professor de Matemática.	Leciona há 23 anos na rede municipal de Angra dos Reis.	Em exercício – SEPE Angra dos Reis.
03	F	Merendeira da rede municipal (RJ).	Vinte e dois anos.	Sete anos: SEPE Central e Regional 2.
04	F	Inspetora da rede estadual do Rio de Janeiro.	Trinta anos.	Desde 1999 na direção da Regional 2; atualmente, no SEPE Central, gestão 2006-2009.
05	F	Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Artes Cênicas; orientadora pedagógica (essa última função exercida somente em Duque de Caxias).	Aposentada da rede municipal; na rede estadual do Rio de Janeiro está com 28 anos de serviço.	Desde 1993: SEPE Central.
06	M	Professor de 1ª a 4ª séries e de Educação Especial.	Dezesseis anos. Iniciou como animador cultural. Atualmente, está como professor de classes especiais e de 3ª e 4ª séries (exerce essa última atividade há três anos).	Dezesseis anos: SEPE Central e Núcleo de Volta Redonda.
07	M	Professor de História.	Iniciou com trabalhos administrativos em 1994, passando a exercer o magistério em 2005.	Entrou para o SEPE em 1999, permanecendo até 2004; participou da direção da Regional 4 e do SEPE Central.
08	F	Professora de Língua Portuguesa.	Iniciou em 1978, como professora de 1ª a 4ª séries; desde 2001 é professora do Ensino Médio.	Desde 1992 participa da direção da Regional 2 e SEPE Central.
09	F	Professora de História.	Iniciou em 1988, como professora primária; posteriormente, professora de História.	Na direção sindical desde 1988: SEPE Central e Núcleo de Duque de Caxias.
10	M	Professor de Educação Física.	Professor aposentado pelo município. Está na rede estadual há 41 anos.	Desde 1979, quando iniciou a militância pelo SINPRO (rede particular); no SEPE está há aproximadamente 30 anos.
11	M	Servente da rede estadual; falecido em 2008.	Trinta e cinco anos.	Vinte anos, aproximadamente.
12	M	Atualmente, nenhuma.	Sete anos na rede pública como professor de História. Desde 2002 é professor universitário.	Quatro anos entre o SEPE Central e o Núcleo de Angra dos Reis.