

**DAS DORES E DELÍCIAS DO TRABALHO DOCENTE:  
UMA ANÁLISE DO TRABALHO**

*The pains and the delights of teaching work: an analysis of work*

DIAS, Deise de Souza<sup>1</sup>  
BARROS, Maria Elizabeth<sup>2</sup>  
SILVA, Olga Inês Vianna<sup>3</sup>  
CAMPOS, Gioconda Machado<sup>4</sup>

**RESUMO**

Este texto relata uma experiência de assessoria/intervenção numa escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, cujo objetivo foi auxiliar o coletivo da escola na consolidação de um padrão de relações entre a direção e os professores que priorizasse a construção de um plano comum, a partir do princípio ético-político da ampliação de mundos. O objeto dessa intervenção foram os processos de trabalho na escola, vislumbrando a desnaturalização da tríade dor-desprazer-trabalho docente. Os princípios da Ergologia foram o nosso referencial teórico-metodológico. Ao nos aproximarmos das situações de trabalho, foi possível conhecer o contexto no qual ocorria a atividade de trabalho docente, ou seja, o meio social, as condições e a organização do trabalho, o perfil dos profissionais e dos alunos. Realizamos quatro encontros com o coletivo da escola, nos quais foram apontadas tanto questões dificultadoras do trabalho docente como questões que o potencializavam. O confronto de ideias e opiniões deram visibilidade aos conflitos cotidianos e abriram caminho para a instituição de novas maneiras de realizar o trabalho docente, criando estratégias que permitissem superar o que ali se apresentava como sofrimento.

**Palavras-chave:** Trabalho docente; Saúde; Ergologia.

**ABSTRACT**

This paper reports an experience of counseling/intervention in a school of the municipal system of education of Belo Horizonte, whose aim was to help the collective of the school in the consolidation of a pattern of relations between management and teachers to prioritize the construction of a common plan, from the political-ethical principle of extension of worlds. The object of this intervention were the work processes of the school, seeing the denaturalization of the triad pain-displeasure-teaching work. The principles of ergology were our theoretical and methodological framework. As we approached the work situations was possible to know the context in which occurred the activity of teaching, ie, the social environment, conditions and work organization, the profile of professionals and students. We held four meetings with the collective school, in which the difficulties and facilities in relation to teaching work were identified. The confrontation of ideas and opinions gave visibility to everyday conflicts and paved the way for the introduction of new ways of doing the teaching work, creating strategies that would enable to overcome what was presented, in the work, as suffering.

**Keywords:** Teaching work; Health; Ergology.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Educação pela FaE/UFMG, Professora da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte. E-mail: <deise.souzadias@yahoo.com.br>.

<sup>2</sup> Pós-Doutorado em Saúde Pública pela FIOCRUZ, Doutorado em Educação pela UFRJ, Mestrado em Psicologia Escolar pela UGF. Professora Titular do Departamento de Psicologia do Centro de Ciências Humanas e Naturais da UFES. E-mail: <betebarros@uol.com.br>.

<sup>3</sup> Professora da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte. E-mail: <oivianna@terra.com.br>.

<sup>4</sup> Graduação em História pela UFMG, Professora da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte. E-mail: <gioconda.machado@pbh.gov.br>.

## INTRODUÇÃO

Do que falamos ao usar a expressão “trabalho”? Muitos consideram que o trabalho é uma espécie de “segunda natureza humana”. O nosso pressuposto é de que o trabalho não tem nada de natural ou mesmo de evidente. Ao contrário, consideramos que ele precisa ser entendido a partir das realidades sócio-históricas que o constituem, pois é produto de uma determinada forma dos humanos se relacionarem com a natureza e com os outros humanos, em momentos específicos da nossa história, num processo permanente de coengendramento.

Por outro lado, o trabalho também não se refere, apenas, às atividades que se desenvolvem sob o controle estrito do intelecto. Ele é engajamento do corpo nas relações com o mundo. Assim, trabalhar implica ter em conta um mundo muito mais complexo do que o mundo ideal, previsto pelos planejadores, pois os conhecimentos acumulados e socialmente estabilizados não são suficientes para definir o que fazemos em situação de trabalho e, portanto, para que as instituições funcionem, é necessário que os humanos apelem aos recursos enraizados na singularidade da sua história.

O compartilhamento da experiência, sua transformação em conhecimento generalizável, constitui um aspecto muito importante nos processos de trabalho e depende da forma como as relações sociais se efetivam. Tais relações podem sustentar ou se opor a uma socialização que leve à cooperação entre os membros dos grupos nos diversos estabelecimentos. Trabalho é, dessa forma, sempre uma experiência social, compartilhada, não só mobilização dos humanos, mas, também, mobilização coordenada dos humanos face ao que não é dado pela organização prescrita do trabalho. Portanto, a cooperação só se efetiva quando há confiança na equipe de trabalho. Confiança que se constrói no curso das ações cotidianas.

Nesse sentido, consideramos que o trabalho pode afirmar a vida como criação, obra de arte, mas também, ao negar seu caráter inventivo, pode dificultar a caminhada em direção à saúde e a uma vida com qualidade. Quanto mais as formas de trabalhar se incompatibilizarem com as nossas expectativas e o ambiente de trabalho se distanciar de nossas necessidades e desejos, maiores serão essas dificuldades. Nesses casos, o trabalho poderá representar um risco para a saúde – uma vez que as situações de trabalho tornar-se-ão nocivas aos coletivos de trabalhadores e, conseqüentemente, para o funcionamento das instituições. A compreensão desse quadro exige uma análise cuidadosa do trabalho na escola, que leve em conta o processo e as relações de trabalho, mais especificamente as relações entre os trabalhadores.

A escola é um espaço, como tantos outros, formado por uma diversidade de relações e de criações que sinaliza para um funcionamento híbrido. Assim sendo, as estratégias criativas precisam ganhar visibilidade para provocar a transformação da atual organização do trabalho.

Foi a partir dessa direção ético-política que realizamos um trabalho junto a uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Com o objetivo de melhor entendermos como os docentes enfrentam as situações de

trabalho, nos aproximarmos do cotidiano escolar, buscando uma interlocução entre os diferentes saberes.

Esse quadro, do qual derivamos as questões para esta discussão é, na verdade, a explicitação do modo como entendemos estar colocada hoje a questão do trabalho nas escolas e os efeitos produzidos nos planos político e subjetivo, dada a indissociabilidade desses planos.

Nosso ponto de vista é, portanto, produzido no diálogo com interlocutores que partilham de uma perspectiva conceitual-metodológica acerca do trabalho do ponto de vista da atividade. Tal concepção está pautada na ideia de que as intervenções/assessorias que efetivamos são a nossa contribuição para a transformação social. Transformação cujo sentido é de emancipação (ZARIFIAN, 1995). O movimento do real é indicador dessa transformação, na qual as modalidades de relações que não só prefiguram, mas configuram uma outra forma de sociabilidade.

Não se trata de pensar uma sociedade futura, sobre o modo de utopia irrealizável, nem mesmo da pura revolta. Propomo-nos a pensar o que é a sociedade na sociedade, o que não é da ordem do futuro, mas da construção. Trata-se de levar a sério a ideia de Marx, segundo a qual a transformação social reside no movimento do real.

Nossa proposta foi, então, conhecer mais de perto o que estava sendo vivido no cotidiano escolar diante das novas configurações do capitalismo e das exigências que se colocam para o trabalho no campo da educação e, ainda, avaliar quais as novas relações ou que modalidades de relações existentes nessa escola faziam frente a essa situação, mesmo que de forma ínfima, ou seja, relações que indicam “outros” possíveis.<sup>5</sup> Existe um mundo a ser conhecido nos ambientes de trabalho: questões, conceitos, tentativas práticas, criação. E foi isso o que priorizamos. O fundamental nessa estratégia, portanto, foi criar esses possíveis. Acreditamos que grande parte, tanto do sofrimento como do potencial de criação e recriação do que está instituído, bem como o alcance de outras formas de trabalhar, vem desses possíveis. Esse potencial existe e ele constitui o real, está no saber da experiência, não é uma invenção de profissionais otimistas.

Assim, consideramos que é necessário e urgente criar estratégias metodológicas que deem conta da especificidade das questões dos mundos do trabalho, uma vez que as limitações do conhecimento científico sobre essa temática só podem ser superadas se partirem dos “desafios e das indagações advindas da experiência daqueles que vivem as relações que investigamos” (BRITO; ATHAYDE, 2003, p.240).

O objetivo da intervenção/assessoria que aqui apresentamos foi, então, discutir o processo de trabalho na escola e, ao mesmo tempo, buscar meios de consolidar um padrão de relações entre a direção da escola e os

---

<sup>5</sup> É importante destacar que, quando usamos a expressão “possíveis”, não estamos nos referindo a possibilidades, ou seja, à disponibilidade atual de um projeto por realizar. A palavra possível não está designando, aqui, “a série de alternativas reais e imaginárias (ou... ou...), é preciso entendê-la como emergência dinâmica de novo” (ZOURABICHVILI, 2000, p.337). Não se tem o possível antes de tê-lo criado. Assim, o campo dos possíveis não se confunde com a delimitação do realizável num determinado momento.

professores que priorizasse a construção de um plano comum, a partir do princípio ético-político da ampliação de mundos, a fim de que a vida pudesse se expressar na sua radicalidade.

#### **A ERGOLOGIA COMO SUPORTE PARA A INTERVENÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR**

Nas duas últimas décadas tem havido, por parte do governo brasileiro, um movimento de implementação e de reformulações de políticas educacionais em todo o país. Paralelamente a tal movimento, tem ocorrido um processo de incorporação e permanência das camadas populares no interior da escola pública, fato que tem exercido grande influência na forma como o trabalho docente tem sido realizado no interior da escola.

Os docentes, ao viver o confronto com situações novas, têm sido levados a atribuir novos sentidos à sua atividade de trabalho. No cotidiano escolar eles têm que, cada vez mais, responder à demanda por maior disponibilidade de tempo para o exercício da docência, dedicando-se a novos estudos, ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, aos trabalhos de campo e, ainda, ao planejamento e execução de uma prática mais dinâmica e processual, o que tem desencadeado um processo de (re)trabalho do saber.

Nesse contexto de novas demandas feitas ao trabalho docente, é possível observar uma situação de “mal-estar”<sup>6</sup> e, ainda, de agravamento dos processos de adoecimento desses profissionais. Acreditamos que fatores tais como o distanciamento entre a formação do professor e a realidade socioeconômica e cultural do aluno, as condições objetivas do trabalho, a organização do trabalho no espaço escolar, a relação subjetiva do profissional com o seu trabalho e o relacionamento interpessoal contribuem, de alguma forma, para agravar ainda mais tal quadro de “mal-estar” e de adoecimento.

Também na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) é possível verificar que uma situação de instabilidade profissional vem afetando a saúde dos docentes, o que contribui para aumentar os índices de faltas ao trabalho, algumas acompanhadas de licenças médicas e outras não.

O que pretendemos destacar aqui é o nosso entendimento de que o processo saúde/adoecimento não ocorre *dentro* de um sujeito, estando intrinsecamente associado às *relações* que cada indivíduo estabelece com o seu trabalho, inclusive com os demais sujeitos nele presentes e, ainda, à forma como a organização desse trabalho é definida e efetivada. Como diz Enguita (2003), os professores não constituem a totalidade, mas o essencial dos recursos da atividade escolar. Se por um lado não existe escola se não houver aluno, é verdadeiro que a existência de unidades escolares e alunos estará destituída de significados se um terceiro elemento, de fundamental importância – o professor –, não estiver presente. Não existe outra atividade profissional em que haja tamanha coexistência entre o serviço prestado e o cliente. Docência e discência coexistem no tempo:

---

<sup>6</sup> Segundo José Manuel Esteve Zarazaga, o mal-estar docente descreve os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência (1999, p.25).

[...] o tempo de aprendizagem do aluno é, sobretudo, o que passa com o professor, e o tempo de trabalho do professor é, antes de mais nada, o que passa com os alunos, tanto mais quanto mais precoce for o ciclo de ensino considerado. Uma pessoa não passa esse tempo, é claro, nem com o médico, nem com o juiz, nem com o advogado, nem com a polícia, nem mesmo nesses tempos em que as turbulências da vida levam a uma relação mais intensa e prolongada com eles (ENGUITA, 2003, p.107).

Essa convivência se dá num espaço – a sala de aula – que Vasconcellos (2002) define como o centro do acontecimento da educação escolar, onde a formação do educando ocorre pela interação entre os sujeitos, mediados pela realidade. Lugar em que o professor, cotidianamente, tem sua prática, seleciona conhecimentos, passa posições políticas, ideológicas, transmite e recebe afetos e valores. Onde, segundo Enguita (2003), se vive com intensa proximidade com os outros. É na sala de aula que acontece, de forma mais próxima e imediata, o processo educativo. E a aula, enquanto unidade metodológica do processo educativo, transforma-se no locus privilegiado da educação. Nesse tempo-espaço, a convivência e a relação professor-aluno são fundadoras do processo de ensino-aprendizagem e adquirem tamanha força que qualquer espécie de incidente tem “sua importância multiplicada” (ENGUITA, 2003).

A partir do exposto, é fundamental compreender que as manifestações de adoecimento ocupacional no magistério mantêm relação direta com a atividade de trabalho docente, apontando um quadro, dentre outros diagnósticos, de estresse e transtornos mentais entre os professores e demais profissionais ligados à educação.

O que temos dito até aqui é que o aspecto histórico da relação saúde-doença pode ser empiricamente comprovado ao nos aproximarmos do cotidiano do trabalho. Nessa aproximação, os sujeitos, através de seus depoimentos, revelam questões que precisam ser discutidas e elaboradas pelo coletivo, sempre buscando a construção conjunta de alternativas para os problemas que se apresentam no cotidiano escolar. Assim, faz-se a gestão coletiva do trabalho, favorecendo a promoção da saúde.

Foi a partir dessa concepção de saúde/doença que nos propusemos a desenvolver um trabalho de assessoria/intervenção numa escola da RMEBH, a fim de auxiliar o coletivo na construção de estratégias de prevenção, promoção e produção de saúde. Ao tomar o conceito de atividade, tal como ele é tratado pela abordagem ergológica, para analisar o trabalho coletivo docente, focamos o que escapa às prescrições e se configura, no trabalho, como (re)criação. Nessa perspectiva, os espaços/tempos coletivos da escola foram considerados como instâncias potencialmente formadoras, nas quais é possível a socialização dos problemas enfrentados no cotidiano, levando os docentes a entrarem em contato com novas formas de trabalho e oferecendo pistas para a resolução de tais problemas, por meio da troca de experiências.

Nesse sentido, o trabalho coletivo é tido como espaço de afirmação da identidade cultural e profissional dos sujeitos que trabalham, favorecendo sua capacidade de intervenção no espaço escolar. Segundo Arroyo (2000), “a identidade do ser humano é fortemente condicionada pelos atos produtivos, pelas intervenções produtivas. Não é possível imaginar sua identidade desvinculada dos objetos concretos e de sua ação como sujeito produtivo” (p.78).

Nos momentos coletivos, os docentes refletem sobre as dificuldades específicas enfrentadas no cotidiano de trabalho e, conjuntamente, vão tecendo novos saberes, que lhes servem de arsenal para desempenhar o trabalho de forma mais segura. O confronto de ideias e opiniões dão visibilidade aos conflitos cotidianos e possibilitam a instituição de novas maneiras de realizar o trabalho docente, criando estratégias que lhes permitem superar o que se apresenta, no trabalho, como sofrimento.

Na prática, isso implica defender espaços de discussão coletiva, a fim de incentivar a gestão do trabalho pelos próprios trabalhadores, estimulando as práticas inventivas. O dinamismo da organização do trabalho pressupõe a garantia das condições objetivas para que o trabalho coletivo ocorra. Esses espaços/tempos coletivos favorecem uma análise permanente do cotidiano, com vistas à sua transformação, na recriação do que já existe. Favorecem, ainda, a expressão de valores, crenças, opiniões e escolhas. As indagações que os docentes fazem cotidianamente sobre o próprio trabalho podem ser coletivamente analisadas, o que lhes possibilita rever as estratégias adotadas, avaliar quando é possível seguir na mesma direção e quando é preciso trilhar novos caminhos, (re)criar maneiras de organizar e gerir o trabalho e adotar novas práticas educativas, ou seja, reinventar formas de intervir no espaço escolar.

Sem desconhecer a grande influência das normas impostas pelas políticas públicas sobre o cotidiano escolar, a nossa proposta é destacar a dinâmica da vida de um coletivo docente específico que, apesar dos inevitáveis conflitos, é capaz de (re)definir formas próprias de (re)elaboração dos saberes necessários ao seu trabalho.

Para o desenvolvimento desse trabalho, adotamos como postura epistemológica os princípios da ergologia, que considera o trabalho como atividade humana, e como percurso metodológico o dispositivo a três polos, proposto por Schwartz (2001).

Segundo esse autor, no primeiro polo desse dispositivo estão os saberes disciplinares, os conceitos, as prescrições para o trabalho. No segundo polo se fazem presentes os saberes gerados nas atividades, na experiência de trabalho. Aqui, os trabalhadores testam e avaliam os saberes que tentam antecipar a atividade de trabalho. Já no terceiro polo encontram-se as exigências éticas e sociais que, nascidas do encontro fecundo dos outros polos, se expressam por meio da aceitação do outro como seu semelhante. Desse outro, não se supõe saber, antecipadamente, o que ele faz, por que faz e como tem convocado seus saberes e valores na atividade. Ao nos aproximarmos da atividade, tomamos o outro como alguém com quem vamos aprender algo sobre o que ele faz.

Portanto, o dispositivo a três polos traz a ideia de que, para realizar transformações e para dar um quadro efetivo à consideração da inteligência dos trabalhadores, é preciso construir dispositivos que vão permitir coproduzir as problemáticas, os objetivos e os resultados das intervenções nas situações de trabalho junto com as pessoas às quais estas transformações dizem respeito. Isso quer dizer que há necessidade de uma coprodução sistemática entre todos os envolvidos neste projeto, em todos os níveis.

Nessa perspectiva, a aproximação dos sujeitos e das situações de trabalho nos permitiu conhecer o contexto no qual ocorria a atividade de trabalho docente, ou seja, o meio social, as condições e a organização do trabalho, o perfil dos profissionais e dos alunos etc. Por considerarmos que todo ser humano é *potencialmente* ativo e dinâmico e, portanto, desejoso de realizar a gestão de si no trabalho, a nossa perspectiva foi a de construir com o coletivo da escola estratégias para a melhoria das suas condições de trabalho.

#### **A INTERVENÇÃO**

O trabalho de intervenção/assessoria no espaço escolar foi desenvolvido no período de agosto a novembro de 2010, numa escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, com um grupo de aproximadamente 20 docentes, que lecionava para o 1º e 2º ciclos,<sup>7</sup> todas do sexo feminino. Foram realizados quatro encontros que tiveram como principal objetivo desenvolver, juntamente com o coletivo da escola, estratégias que contribuíssem para a melhoria das condições e transformação dos processos de trabalho, bem como para a prevenção do adoecimento, a promoção e manutenção da saúde de seus profissionais. Durante todo o processo tivemos como foco propiciar espaços para o aparecimento de possíveis tensionamentos que, de alguma forma, poderiam dificultar a efetivação dos trabalhos daquele grupo de docentes na direção da produção de saúde.

No primeiro encontro, levamos algumas questões para iniciarmos reflexões coletivamente: *O que se apresenta como constrangimento na realização do seu trabalho nesta escola? O que tem te incomodado? Como você tem construído estratégias de enfrentamento dos desafios que o trabalho nos coloca?*

Na fala das docentes aparecem temas como: violência, dificuldades de ensinar, higiene das crianças, alimentação dos alunos, absenteísmo docente, relação família/escola, (in)disciplina dos alunos, famílias que abandonam seus filhos. Uma queixa partilhada por muitas professoras foi a de que suas angústias se relacionavam aos problemas que vão além do pedagógico, “pois o sistema colocou para a escola algo que é mais do que o pedagógico. Há diferenças entre o aluno ideal e o aluno real.”

Ao final desse encontro ficou um questionamento colocado por uma docente: *Como fazer para que a família se implique mais no processo escolar do filho? O que acontece com essas famílias para abandonarem seus filhos, deixando-os aos cuidados da escola?*

No segundo encontro, fizemos uma exposição enfocando a concepção de trabalho que adotamos ao fazer intervenções no espaço escolar, ou seja, elementos da concepção ergológica de trabalho/atividade. Apresentamos, ainda, alguns resultados de uma pesquisa realizada com docentes na Grande Vitória/ES.

Na sequência o grupo foi levantando questões relativas ao próprio trabalho e fomos pontuando alguns aspectos. Lembramos sempre ao grupo que os

---

<sup>7</sup> Na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, o 1º ciclo é formado por crianças de 6, 7 e 8 anos, e o 2º ciclo, por crianças de 9, 10 e 11 anos.

caminhos para resolver tais questões deveriam vir do coletivo. Salientamos que é preciso ir além da constatação dos problemas/do adoecimento e que o trabalho coletivo é importante para a vida dos humanos, inclusive no trabalho. É no coletivo, na força do grupo, que podemos “virar o jogo”, “viver em rede”.

Retomando elementos da abordagem ergológica, destacamos que trabalhar, diferentemente do que normalmente se pensa, não é obedecer, mas sim inventar. Isso significa que quanto menor a autonomia no trabalho, maior o adoecimento. Na atividade de trabalho, temos que gerir a imprevisibilidade (SCHWARTZ, 2001).

As professoras falaram de suas angústias diante do que chamaram de “ausência de tudo” e citaram a falta de participação dos alunos nas aulas, o descompromisso de muitas famílias em relação à vida escolar de seus filhos, a falta de desejo de alguns alunos de aprender o que a escola ensina e, às vezes, até de viver. As temáticas mais recorrentes entre as docentes foram indisciplina e violência por parte dos alunos.

No terceiro encontro passamos um pequeno filme mostrando a prática/atividade de duas docentes que lecionavam na Grande Vitória/ES. Após assistirem ao filme, iniciamos uma discussão, e a tarefa seria confrontar a experiência das docentes naquela escola com a experiência das docentes que apareciam no filme. E isso foi feito. À medida que falavam das práticas das docentes vistas no filme, refletiam sobre a sua própria prática, colocando questões, indagando práticas endurecidas.

Ao final do encontro, fizemos a proposta de elaboração coletiva de um plano de ação para 2011, considerando três questões que surgiram com mais ênfase durante os encontros, quais sejam: indisciplina dos alunos, principalmente fora da sala de aula; necessidade de colocar limites também para os pais, que não respeitavam as rotinas da escola; e como fazer para convocar outros professores para participarem dos encontros coletivos da escola. Os docentes ficaram de pensar em como poderiam ser encaminhadas essas ações para discutirmos no próximo encontro.

Iniciamos o quarto encontro fazendo uma retrospectiva dos encontros anteriores e, em seguida, lembramos ao grupo que era preciso pensar o plano de ação para 2011. É retomada a questão da (in)disciplina dos alunos fora da sala, principalmente no horário do recreio, no turno da tarde.<sup>8</sup> Por haver dois horários de recreio nesse turno, nos quais se distribuem as turmas, as professoras pediram ajuda da coordenação e da direção para lidar com os alunos naqueles espaços. A partir daí houve sugestões para um recreio direcionado. Sugeriram que os alunos tivessem o que fazer na hora do recreio, como bater corda, jogar damas, cantar, ler revistas em quadrinho. Uma docente lembrou que no turno da manhã já estava sendo implementado um projeto chamado “Recreio com qualidade”. A escola havia comprado material que ficava no pátio, como quatro mesas com tabuleiros de dama e xadrez. Ela sugeriu que esse material fosse usado para realização de um recreio dirigido com os alunos da tarde. Mas lembrou ao grupo que todos os professores deveriam participar desse projeto, fazendo um trabalho com os alunos para conscientizá-los da necessidade de conservação do material.

---

<sup>8</sup> Pela manhã não havia esse problema, pois havia apenas um horário de recreio.

Afirmou que se o projeto fosse mesmo estendido para o turno da tarde, seria preciso comprar mais material: corda, peteca, boneca, carrinho, jogos. Foi sugerido, ainda, que a coordenação pedagógica também se envolvesse nesse projeto, fazendo um trabalho com os alunos da tarde para que tivessem um outro comportamento no horário do recreio. Que passasse nas salas falando com os alunos e/ou criasse um “dia temático” ou, ainda, enviasse bilhete pedindo a ajuda dos pais.

Lembrando a importância dos alunos aprenderem a doar algo a alguém, uma docente sugeriu que os alunos utilizassem o tempo de recreio dirigido para fazer bonecos e doar para as crianças atendidas pela Pastoral da Criança.

Quanto à necessidade de dar outro tratamento aos pais que iam à escola para conversar sobre os seus filhos, foi proposto um trabalho coletivo, que envolvesse todos os setores da escola, inclusive os servidores responsáveis pelo controle da portaria. O objetivo era evitar que os pais entrassem na escola e se dirigissem direto para as salas de aula, solicitando a atenção do professor num momento em que ele estivesse ocupado com a sua turma. Alguém lembrou que essas mudanças têm que ser construídas e que, para isso, seria preciso que todas as professoras encontrassem estratégias comuns no trato com os pais.

Quanto à necessidade de trazer outros professores para participar dos encontros coletivos da escola, houve a sugestão de se reforçar esse convite com os colegas ausentes, dizendo da importância desse momento para a construção de um ambiente de trabalho mais saudável. A direção falaria disso na hora do recreio com todos os docentes e cada um que esteve presente nesses quatro encontros também falaria com os colegas mais próximos, com os quais tivesse mais intimidade. Nesse momento foi lembrado que alguns colegas já haviam expressado interesse em participar dessas reuniões que aconteciam fora do horário de trabalho,<sup>9</sup> mas não podiam, pois moravam muito distante da escola e o retorno para casa se tornava perigoso.

Ao final foi feita uma avaliação dos encontros e o retorno que tivemos foi muito positivo. As docentes avaliaram que na correria do dia a dia nem sempre dava para saber das coisas interessantes que aconteciam na escola. Daí a importância dos momentos coletivos, pois nesses espaços é possível refinar o olhar sobre as questões do cotidiano da escola e construir projetos coletivos. Afirmaram, ainda, que o grupo havia caminhado muito a partir dos encontros que tiveram conosco e que dividir as ansiedades com as colegas foi muito importante, como também vislumbrar outras possibilidades de trabalho, saindo das naturalizações que marcavam muitas posturas.

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De um modo geral avaliamos que com essa assessoria/intervenção foi possível produzir análises de alguns aspectos que têm gerado insatisfação e descrença entre os profissionais da escola. Os momentos coletivos, ao permitir o confronto de ideias, possibilitaram às docentes lidar com alguns

---

<sup>9</sup> As reuniões aconteciam a cada duas semanas, das 18h às 21h.

tensionamentos, vislumbrando-se a construção de vias para seu enfrentamento.

Diferentemente de uma visão hegemônica que se satisfaz em associar saúde à manutenção de certas condições biológicas e ambientais, a nossa intervenção se deu a partir do princípio segundo o qual os processos de saúde se vinculam à potência do vivo em atender ao desafio de criar e recriar normas que lhe permitam melhor lidar com um meio que a todo instante se transforma, apresentando sempre desafios e situações com as quais se deve lidar. A possibilidade de movimentação e criação no trabalho, bem como sua qualidade, apontam para um espaço onde se encontram facilitados ou incitados processos de promoção de saúde. Desse modo, poder interferir nos processos e na organização do trabalho, quando se apresentam como indesejáveis, provocando sua transformação e reformulação pelos diversos profissionais, significa estar no trabalho considerando a variabilidade dos ambientes laborais e a potência inventiva dos humanos. Foi com essa direção que o trabalho na escola se desenvolveu.

Assim, essa concepção de saúde/doença e seu intercâmbio com a organização do trabalho divergem das concepções hegemônicas sobre o tema por tentar levar em consideração que a promoção de saúde abarca toda uma rede de práticas sociais e saberes que extrapolam, e muito, o viés tradicional queixa-conduta. Ela se relaciona à promoção de autonomia, à análise dos aspectos que afetam o cotidiano, analisando seus efeitos. Não se separam, portanto, processos de produção de saúde e processos de produção de subjetividades protagonistas e autônomas que se engajam na produção e invenção dos modos de cuidado, de gestão, de vida, enfim. Compreende-se, assim, que (re)criar normas e ordens sempre provisórias para lidar com um meio infiel não significa necessariamente *adaptar-se* a ele, mas, sim, colocar em funcionamento mecanismos provocadores de efetivas *transformações*.

Tal concepção de saúde interroga práticas muito arraigadas no mundo do trabalho como a de fundamentar sua organização em hierarquias mais ou menos rígidas, com divisão de saberes em que a uns são delegados maiores poderes/saberes e, portanto, autoridade para falar sobre diversos aspectos do cotidiano do trabalho e a outros pouca possibilidade de interferir nessa organização. Promover saúde, pois, relaciona-se à possibilidade de os trabalhadores poderem ser propositivos, de terem seus saberes sobre o viver-seu-trabalho efetivamente afirmados nas reformulações e reorientações do próprio trabalho. Relaciona-se, ainda, ao fato de poderem ter seus desejos e anseios expressos e passíveis de se vincularem suficientemente a seus fazeres cotidianos. *Como criar espaços de trabalho efetivamente democráticos na escola? Como criar com os educadores um protagonismo distribuído?*

Em várias ocasiões os educadores mostravam-se desanimados e não apostavam na força de suas intervenções. Os espaços de conversa instituídos na escola foram uma oportunidade para ampliar a potência interventiva daqueles profissionais, criar um corpo que, com maior grau de afetabilidade, se faz mais potente para que as transformações necessárias se fizessem.

Consideramos que o processo saúde/adoecimento não ocorre *no interior* de um sujeito, estando intrinsecamente associado às *relações* que se estabelece com o trabalho, com os demais sujeitos que compõem o coletivo de trabalhadores e a forma como a organização desse trabalho é definida e efetivada. Essa aproximação com o cotidiano, com as situações concretas e por meio dos depoimentos revela questões que precisam ser discutidas e elaboradas pelo coletivo, sempre buscando a construção conjunta de alternativas para os problemas que se apresentam no cotidiano escolar. Só assim é possível fazer a gestão coletiva do trabalho, favorecendo a promoção da saúde.

Foi a partir desta concepção de saúde/doença que nos aproximamos do coletivo da escola, na perspectiva de auxiliá-lo na construção de estratégias de prevenção, promoção e produção de saúde. Ao tomar o conceito de atividade – tal como ele é tratado pela abordagem ergológica – para analisar o trabalho coletivo docente, focamos o que escapa às prescrições e se configura, no trabalho, como (re)criação. Nessa perspectiva, os espaços/tempos coletivos da escola foram considerados instâncias potencialmente formadoras, nas quais foi possível a socialização dos problemas enfrentados no cotidiano, levando as docentes a entrarem em contato com novas formas de trabalho e oferecendo pistas para a resolução de tais problemas, por meio da troca de experiências.

Nesse sentido, o trabalho coletivo foi considerado como espaço de fortalecimento do gênero profissional (CLOT, 2006), favorecendo sua capacidade de intervenção no espaço escolar.

Nos momentos coletivos, os docentes refletiram sobre as dificuldades específicas enfrentadas no cotidiano de trabalho e, coletivamente, foram tecendo novos saberes, que lhes serviram de arsenal para desempenhar o trabalho de forma mais segura. O confronto de ideias e opiniões deram visibilidade aos conflitos cotidianos e possibilitaram a instituição de novas maneiras de realizar o trabalho docente, criando estratégias que lhes permitiram enfrentar os desafios que se apresentavam no trabalho como sofrimento paralisador. Isso porque os “espaços/tempos coletivos favorecem uma análise permanente do cotidiano, com vistas à sua transformação, na recriação do que já existe” (DIAS, 2010).

Nossa proposta de trabalho junto com o coletivo da escola esteve pautada, basicamente, em um compromisso ético com a vida. Admitimos, prioritariamente, que os espaços coletivos deveriam ser utilizados para pensar o cotidiano, os modos de vida e para produzir estratégias compartilhadas e promover saúde.

A partir desse trabalho, concluímos que as rodas de conversa nas escolas, que reúnam os trabalhadores regularmente para discutir o movimento do cotidiano de trabalho, são recursos que podem instrumentalizar a dinâmica grupal. Daí a nossa proposta de constituição de espaços de discussão nas escolas, nos quais os projetos, os interesses individuais e as tensões ou forças internas e externas em relação encontrem um eixo de compartilhamento em torno de uma tarefa (PICHON-RIVIÈRE, 2000) objetiva, tomada como problema a ser resolvido pelo grupo. Em função dessa tarefa comum, passa a ser possível compartilhar objetivos comuns, alterar as

dinâmicas de relação entre as pessoas e experimentar processos mais solidários de trabalho. Recomendamos que esses espaços de discussão operem na escola com o “método da roda” (CAMPOS, 2000), produzindo diagnósticos compartilhados, análises, sínteses e encaminhamentos para intervir na realidade do cotidiano escolar.

As formas de administração/gestão dos estabelecimentos verticalizadas/autoritárias produzem sentimentos de desqualificação do trabalho, levando ao adoecimento e à inoperância/apatia. Ora, o trabalho nunca é totalmente expectativa do mesmo e repetição do que é prescrito. A gestão está presente onde há variabilidade, vida, história. Ela é um problema humano que se coloca sempre que é necessário fazer alguma coisa funcionar sem recorrer, unicamente, a padrões preestabelecidos.

A dimensão inventiva da gestão está sempre presente nos ambientes de trabalho. Há gestão informal, sempre, para corrigir as limitações da prescrição e regular o que surge de surpresa, as variabilidades. Esse é, pois, o movimento da vida. Então, entendemos que essa dimensão precisa ser analisada a partir de suas especificidades, a partir da maneira única em que ocorre dentro de uma determinada instituição.

Nessa direção, temos procurado melhor compreender as relações saúde-trabalho nas escolas, tendo como base dados e análises produzidos por inúmeras pesquisas nesse campo. Partindo do que já foi possível alcançar – tendo como referência o que já foi realizado -, consideramos fundamental avançar na análise e investigação das estratégias utilizadas pelos educadores no sentido de resistir às tentativas de desqualificação do trabalho nas escolas. Nessa perspectiva, não entendemos que as lutas cotidianas produzam necessariamente o adoecer. Ao contrário, essas batalhas podem e devem ser uma possibilidade de escapar à servidão, à obediência e à impotência e, assim, criar outras possibilidades de vida/trabalho.

Portanto, há urgência de serem repensadas as diretrizes que devem nortear os processos de trabalho/saúde no âmbito das escolas no Brasil, no sentido de poder subsidiar e adotar a construção permanente de relações e ambientes de trabalho saudáveis. As pesquisas sobre a saúde do trabalhador docente são ainda muito escassas em nosso país e aquelas que encontramos, em sua maioria, têm como foco a doença e não a produção de saúde.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Ação Política sobre a Educação Profissional. **Outras Falas** - Revista de Formação Escola Sindical 7 de Outubro/CUT, Belo Horizonte, n.3, p.70-79, ago. 2000.

BRITO, Jussara; ATHAYDE, Milton. Trabalho, educação e saúde: o ponto de vista enigmático da atividade. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n.2, p.239-266, set. 2003.

CAMPOS, Gastão Wagner de Souza. **Um método para a análise e co-gestão de coletivos**: a constituição do sujeito, a produção de valor de uso e a democracia em instituições: o método da roda. São Paulo: Hucitec, 2000.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.

DIAS, Deise de Souza. Trabalho coletivo docente: saberes e valores em ação. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL TRABALHO, RELAÇÕES DE TRABALHO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE -

SITRE, 3, 2010, Belo Horizonte. **GT7. Trabalho, Saberes e Experiência**. Belo Horizonte : CEFET-MG, 2010.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ESTEVE ZARAZAGA, José Manuel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do Vínculo**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SHWARTZ, Yves. Trabalho e Educação. **Presença pedagógica**, v.7, n.38, p.5-17, mar./abr. 2001.  
VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 13.ed. São Paulo: Libertad, 2002.

ZARIFIAN, Philippe. Travail, événement et rapports sociaux. **Le travail et l'événement**, Paris, L'Harmattan, juin 1995.

ZOURABICHVILI, François. Deleuze e o possível (sobre o involuntarismo na política). In: ALLIEZ, Éric (Org.). **Gilles Deleuze**: uma vida filosófica. São Paulo: 34, 2000. p.333-355.

**Data da submissão:** 04/10/2012

**Data da aprovação:** 19/02/2013