

## Percorrendo o labirinto<sup>1</sup>: trabalho, relações intersubjetivas e a saúde de professores/as de uma escola pública

*Marinete Rosa Pereira Mascarello\* e Maria Elizabeth Barros de Barros\*\**

Resumo: Este estudo qualitativo aborda as estratégias inventivas que professores/as de uma escola pública de Vitória, Espírito Santo, utilizam para lidar com a precariedade das situações de trabalho. Pesquisa as vivências de prazer e sofrimento dos/as docentes, com ênfase nas ações que apontam a recriação da atividade que implica resultados para o trabalho e para o processo de saúde dos sujeitos. Utiliza como estratégias de pesquisa a cartografia e a vivência institucional no cotidiano da escola, entrevistas semi-estruturadas individuais e registros em diário de campo. A pesquisa constata a instituição de diversas estratégias que subvertem as normas prescritas e a precariedade das condições de trabalho, como as relações intersubjetivas que instituem sistema de cooperação entre vários docentes que se integram em projetos comuns, e relações mais próximas e afetivas com o alunado, para facilitar o processo de aprendizagem, produzindo prazer e saúde em sua atividade.

Palavras-chave: Educação; organização do trabalho; trabalho docente; saúde; doença.

Abstract: This qualitative study is intended to show the inventive strategies that teachers in a public school in Vitória, State of Espírito Santo, Brazil, utilize to deal with the precariousness of their working situations. A study was developed about teachers' experiences of pleasure and suffering, emphasizing actions which indicate the re-creation of activities leading to results in the individuals' working and health conditions. Cartography, institutional of the school daily routine, semi-structured individual interviews and records in a field diary have been used as research strategies. The research has verified the institution of several strategies which subvert the prescribed rules and the precariousness of working conditions. These strategies include inter-subjective relations that establish a system of cooperation among several teachers who participate in common projects and closer and tenderer relationship with students in order to facilitate the learning process, producing pleasure and health in their activities.

Key words: Education; working organization; teachers' work; health; illness.

\* Psicóloga, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES e Professora Assistente da Faculdade Salesiana de Vitória. [marinetepsi@hotmail.com](mailto:marinetepsi@hotmail.com)

\*\* Psicóloga, Pós-doutora em Saúde Pública e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. [betebarros@uol.com.br](mailto:betebarros@uol.com.br)

1. O termo Labirinto é uma analogia feita entre a escola pesquisada e o labirinto do Minotauro, devido à sua arquitetura e a seu modo de funcionamento absolutamente imprevisível a cada virar de esquina. Assim, vamos nos referir aos professores e professoras da escola com os nomes de personagens dessa mitologia grega. Disponível em: <<http://molimpo2.sites.uol.com.br/minotauro.htm>>. Acesso em: 25 nov. 2004.

Este texto é resultado de um estudo qualitativo que procurou analisar a Organização do Trabalho e as estratégias utilizadas pelo professorado de uma escola da Rede Pública do Estado do Espírito Santo, para enfrentar as situações adversas vividas no seu cotidiano de trabalho. O nosso interesse investigativo surgiu em razão do atual cenário em que se desenvolve o trabalho educativo, face ao pouco investimento que nossos Governos têm destinado às políticas públicas que, no campo da educação, têm se traduzido num processo de sucateamento da rede física das escolas existentes (rede elétrica destruída, ausência de materiais pedagógicos, falta de manutenção dos equipamentos, etc.); redução do número de professores/as, técnicos administrativos, serventes e merendeiras; não-investimento na construção de novas escolas que atendam à demanda da população por educação escolar; não-reposição salarial ao longo dos últimos anos; alongamento dos contratos temporários e não-realização de concursos públicos, dentre outros aspectos.

Tal realidade tem produzido efeitos na saúde do professorado, gerando aposentadorias precoces, abandono da profissão e afastamentos do trabalho por meio de licenças médicas. Diante desse cenário, as perguntas que nortearam nosso estudo foram: que estratégias professores e professoras criam no seu cotidiano de trabalho para cumprir sua tarefa de ensinar sob condições tão despotencializadoras da vida? Quais dessas estratégias apontam a luta pela normalidade e produção de saúde?

Nossa proposta neste estudo foi apontar que, mesmo trabalhando sob condições limitadoras, os/as professores/as produzem diferentes formas de fazer para se defender dessas nocividades, pois, como sinaliza Barros (2001, p. 7), torna-se importante “Fazer ‘gritar’ os modos que têm construído para lidar com a dor e o prazer de ser educador, pois, ao dar visibilidade, ao fazer falar a realidade instituída, abre-se a possibilidade de um novo estado de coisas”. Entendemos que apontar apenas as atuais condições precarizadas de trabalho na escola não nos ajuda a avançar na compreensão e na transformação dessa realidade, é preciso conhecer as microrresistências (no sentido afirmativo de (re)existência) – já empreendidas pelos sujeitos dentro dessas condições, para efetivar seu trabalho e produzir saúde.

No entanto, não estamos afirmando que as condições de nocividade no ambiente de trabalho não são aspectos importantes a serem investigados, muito ao contrário. Entretanto, consideramos que, para além dessa realidade, deparamos com um processo de luta já em curso, executado pelos/as docentes, que precisa ganhar visibilidade social e força, considerando-se sua potência disruptora e transformadora. Referimo-nos às invenções instituídas pelos/as trabalhadores/as das escolas para driblar essas condições de trabalho, entendendo que as estratégias inventadas pelos/as docentes no espaço da escola é uma tentativa que empreendemos

de ultrapassar uma condição de existência que está colocada, introduzindo outros sentidos, outras perspectivas para a educação.

Alguns estudos, como os de Barros (2002), Neves (1999), Brito (2003), Heckert (2004), Gomes (2002), Silva (2003), sinalizam que, diante dessa situação nociva à saúde, não há conformidade dos sujeitos com essa realidade, na medida em que se inventam, criam-se outras modalidades de relação com esse ambiente, indicando um processo de microtransformações. Em face de uma situação adversa de trabalho, o professorado constrói estratégias, outras formas de trabalhar que indicam outros “possíveis” na realização da atividade. Tais estudos buscam dar visibilidade àquilo que resiste às condições de precarização do trabalho, apontando o potencial inventivo que nasce de um saber construído na experiência. Trata-se do movimento do real presente nos atos de trabalho, que solicita o “[...] recentramento do meio em torno de possíveis singulares do sujeito, recomposição, mesmo no ínfimo, de um mundo à sua conveniência” (SCHWARTZ, 1998, p. 129).

Nessa direção de análise, ancoramo-nos nos estudos de Canguilhem (1990) sobre o conceito de saúde, considerado como capacidade de luta ativa do vivo contra um meio que põe em risco a criação de novas normas de vida. Conforme o autor, o normal exprime uma relação com a normatividade da vida. Portanto, há também normal patológico, que não é idêntico ao normal da saúde, pois são normas diferentes. O patológico expressa uma intolerância, uma redução da capacidade de experienciar novas normas de vida. “Não existe absolutamente vida sem normas de vida, e o estado mórbido é sempre uma certa maneira de viver” (CANGUILHEM, 1990, p. 187). Ou seja, a vida não apenas se submete ao meio, mas também o cria pelo estabelecimento de valores para o meio e para si.

Nesse sentido, não há determinação (prescrição) absoluta das tarefas nem passividade do humano frente a elas, na medida em que a variabilidade do meio nos convoca permanentemente a atualizar nossa história coletiva e experiencial por meio da atividade. Assim, quando nos propusemos a analisar o trabalho do professorado do ensino médio numa escola pública, pensamos o trabalho em seu caráter processual, o que possibilita a coemergência de diferentes sujeitos e objetos no espaço social. O trabalho é este fazer que se renova, transformando uma realidade que se apresenta obsoleta aos movimentos da vida, como nos indica um professor da escola estudada:

– Eu comeci, mas aquilo me dava um pouquinho de medo. Quando eu fui perceber, a minha sala de aula tinha mais de quarenta alunos. Vinham outros alunos assistirem à minha aula. E as aulas delas tinha cinco, seis alunos. Eu falei: “Talvez eu não sei o conteúdo que eu sei mas eu tenho uma coisa que talvez elas não tão... é a metodologia” (DIONÍSIO, professor).

Com o intuito de captar a relação dos docentes com esses acontecimentos em busca da normalidade no trabalho, ou seja, acompanhar os acidentes que constituem o movimento da vida em busca de território, é que elegemos a cartografia como método, visto que nos permitiria acompanhar esse processo de “caça” aos sinais do trabalho que se produz incessantemente na escola e que envolveu nossos diferentes sentidos, como a visão, o olfato, a audição, a gustação, as sensações de diversas ordens. Assim, cartografar a escola-labirinto e o trabalho do professorado só foi possível quando acionamos nosso corpo imerso na sua comunicação com o mundo.

A cartografia é um termo utilizado por Deleuze e Guattari (1996) para designar a ação de acompanhar os movimentos de constituição do real. Ela é suscetível de receber constantes modificações, o que nos permite utilizá-la como um importante instrumento para acompanhar o fluxo constante dos sujeitos, produzindo micro-história no espaço da vida e da escola. A realidade da escola-labirinto é saturada de bifurcações polimorfos em que os fazeres são, admiravelmente, emaranhados. Assim, esta metodologia nos coloca, como pesquisadora, “[...] na adjacência das mutações [...], posição que nos permite acolher o caráter finito ilimitado do processo de produção de realidade [...]” (ROLNIK, 1989, p. 68).

As vivências na escola foram relatadas num diário de campo que contém as entrevistas e nossas impressões sobre as situações que experimentávamos. Foram realizadas quatro entrevistas: duas com professores (contratados) e duas com professoras (concuradas), sendo uma dessas gravada com uma professora afastada por licença médica. A escolha dos sujeitos foi aleatória e todas as entrevistas com os/as docentes e conversas informais com os demais sujeitos da escola foram gravadas, totalizando 35 horas. Procuramos ainda participar de algumas reuniões da escola, como conselhos de classe, planejamento de festas e discussões sobre calendário de provas. Acompanhamos festas, comemorações, exibição de teatro, de coral. Conhecemos o trabalho das merendeiras, serventes e porteiros.

Como referência de análise, apoiamo-nos nos estudos da Psicodinâmica do Trabalho e da Ergologia, na medida em que tais referenciais incorporam uma perspectiva ampliada para as explicações a respeito da relação trabalho/saúde, colocando como eixo fundamental de análise a organização do trabalho e não os trabalhadores como vítimas ou responsáveis pelo seu adoecimento.

A Psicodinâmica do Trabalho (PDT) sinaliza para o compromisso de recomposição do trabalho pelos/as trabalhadores/as como um operador de saúde. Essa abordagem aponta a necessidade dos sujeitos de produzirem macetes, ajustes, quebra-galhos à atividade descrita para realizarem suas tarefas, pois os procedimentos e recomendações não conseguem prever as exigências reais do trabalho. Na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho, uma atividade que inviabiliza ou dificulta este “colocar-se” em ação pode tornar-se um fator de insatisfação e sofrimento, pois “[...] não se permanece normal senão colocando aí

muito de si mesmo” (DEJOURS, 1998, p.1). O recentramento em torno da organização do trabalho coloca em foco os desafios a que os/as trabalhadores/as são convocados, no sentido de produzirem constantes ajustes à situação de trabalho. Portanto, a organização do trabalho passa a ser um espaço em permanente construção social em que se dão as negociações e renegociações entre os atores que se inter-relacionam nesse meio.

Na concepção de Dejours (1994, p. 122), esse é um modelo teórico que concebe homens e mulheres

[...] sujeitos de seu trabalho, pensam sobre sua situação e organizam sua conduta, seu comportamento e seu discurso, com uma coerência fundada na compreensão que se supõe que eles tenham da condição que seu estado traz ao trabalho.

Entretanto, reorganizar o trabalho é situar-se fora das regulamentações da organização do trabalho, colocando-se numa posição de “fraude” em relação às determinações prescritas. O sofrimento diante dessa realidade é inevitável, uma vez que as escolhas constituem também um risco que se corre diante dos/as colegas, de si mesmo/a e da hierarquia. Quando o sofrimento pode ser transformado em criação que reconstitui a organização do trabalho, ele pode se tornar um dispositivo que promove a saúde dos sujeitos. Assim, o meio de trabalho passa a ser um espaço das *vivências subjetivas* de prazer e sofrimento, onde os sujeitos mobilizam “de si”, exprimem-se e experimentam-se, recriando seu trabalho cotidianamente (DEJOURS, 1994):

– Nós temos bons profissionais aqui, pessoas que abrem mão às vezes do sábado e eu sou testemunha porque eu venho várias vezes trabalhar aqui no PAAT (programa de apoio a alunos talentosos) aos sábados. Então eu encontro colegas que vêm aqui aos sábados pra jogar com os alunos, pra trabalhar o outro lado, porque, se você não conquista, não incentiva, você não tem um bom rendimento (PARSIPHAÉ, professora).

Aqui nos apropriamos do conceito de trabalho criador da Ergologia. Segundo Schwartz (2003), a palavra Ergologia tem origem numa palavra grega antiga que quer dizer *fazer* (em geral). Daí que a abordagem ergológica não se dedica unicamente à questão do trabalho, mas também à questão da atividade humana. Com isso, amplia-se o conceito de atividade, que passa a ser assumida como história constituída pelos humanos. Schwartz (2002, p. 125) denomina de processos ergológicos essas “[...] atividades vivas em geral [...]” que se configuram numa constante ressingularização e renormatização dos condensados uniformes da história humana.

Ao redefinirem as normas antecedentes, homens e mulheres produzem alteração na realidade para onde esta se volta, fazendo-os novamente repensar em si e no contexto em que vivem, tornando-se o trabalho, portanto, um processador da história humana (SCHWARTZ, 2000). Assim, a atividade de trabalho aparece como campo de debates em que se confrontam as condições preexistentes da história dos humanos com o trabalho e as “dramáticas do uso de si”, onde cada sujeito ou coletivo deve fazer escolhas e produzir “[...] história de modo dialético e em todos os níveis entre o microscópico e o macroscópico” (SCHWARTZ, 2002, p. 126).

As infidelidades do meio apontam o que Schwartz denomina de “vazio” de normas, o hiato da prescrição de trabalho em que é necessário sempre fazer escolhas, criarem-se novas normas para o seu preenchimento. Portanto, para Schwartz (2000), o meio de trabalho é um campo de “usos” que não se restringe apenas a uma execução de normas instituídas, mas, principalmente, apela continuamente à necessidade de recentramento do meio. Conforme Canguilhem (2000), primeiro o organismo vivo se propõe ao meio e não o contrário.

Quando dizemos que se faz uso no trabalho, estamos falando que o meio onde se realizam as atividades é sempre problemático, há sempre uma tensão entre as normas prescritas – o trabalhar como me dizem – e os imprevistos, os incidentes cotidianos que requerem sempre um fazer de outro modo. Então, nos atos de trabalho, não há execução, mas usos que se fazem dos que trabalham e usos que cada um faz de si mesmo na atividade, a partir do repertório da humanidade, no decorrer da história. Conforme Dionísio, professor da escola labirinto: “Uma escola tem uma norma, mas você tem que quebrar um pouquinho...”.

Desse modo, consideramos que as situações de trabalho são espaços em que a história passada se presentifica, ao mesmo tempo em que é sempre retrabalhada, reconstruída. São as renormalizações das normas instituídas que apontam como a história se (re)escreve continuamente, quando os sujeitos recriam suas atividades.

Aproximar uma situação de trabalho como uma “história”, é nos conduzir a tocar o dedo no que o trabalho nos engaja e nos custa, porque ele nos obriga sempre mais ou menos a criar, a inventar e por aí mesmo a nos re-inventar (SCHWARTZ, 2003, p. 4).

Assim, nas atividades de trabalho, há sempre um “encontro” entre um conjunto de normas e saberes construídos coletivamente que devem ser retrabalhados e um saber singular que remete à história individual dos sujeitos, suas experiências e saberes anteriores. É esse amálgama que vai compor o trabalhar de outro modo, renovando as aquisições da história humana. Trata-se de um compromisso que os sujeitos elaboram para atingir os objetivos da tarefa, usando suas diversas competências, quando se apresenta alguma dificuldade nas situações de trabalho.

“Essa ressingularização em relação às normas antecedentes marca de modo permanente todos os elementos da atividade” (SCHWARTZ, 1998, p. 113):

– Levar os alunos lá pra fora de novo! Quer dizer, isso dava polêmica dentro da escola. É fugir um pouquinho do padrão. São poucas coisas que cativam o aluno. Pouca coisa que agrada. Você vai com o aluno pra fora de sala, no meio da aula, contar uma piada. Então são poucas coisas que tornam a aprendizagem mais fácil (DIONÍSIO, professor).

A variabilidade do meio de trabalho requer o acionamento dos múltiplos vetores que atravessam o corpo do trabalhador, como as linguagens, os valores, a inteligência, o biológico, o psiquismo, a cultura, os quais permitem definir soluções diferenciadas a partir da experiência e da história pessoal – o uso do “corpo si”, no dizer de Schwartz. Conforme Dionísio (professor):

– A gente começava um assunto e eu fazia o assunto fluir. Isso é legal. Eu acho que o principal mérito era não estar em sala. Isso estimulava. Você pegava os alunos e tirava de sala, eles abriam um sorriso até a ponta da orelha. Mesmo que você faça um trabalho mais pesado, com uma cobrança maior fora de sala, mas só o fato de você levar, tirá-los. Olha o que eu falei com você até agora na questão do padrão. Qual é o padrão? Qual é o sistema? Sala de aula. Você leva o aluno pro pátio, você tá quebrando o quê? A regra.

Assim, durante nosso estudo de campo, algumas perguntas continuavam insistindo em relação ao nosso tema de pesquisa: quais normas estão sendo criadas pelos/as docentes que produzem saúde? Que “usos de si pelo si” estão em funcionamento na escola-labirinto?

As bifurcações do fazer

– Sempre procuro levá-los a *conhecer outros locais*, porque, quando você visualiza uma coisa, você fixa muito mais do que uma leitura, do que uma discussão em sala de aula. Então a gente sempre procura levar num *museu*, numa *escola de ciências* ou em algum *monumento histórico*. Isso proporciona uma vivência maior, além de ajudar na relação professor-aluno. Você adquire mais confiança. Você está ali conversando e então você vivencia uma outra situação que não seja a sala de aula. Cria uma *relação até de confiança* mesmo (DÉDALO, professor).

As tarefas que são atribuídas a um/uma professor/a possuem um caráter acadêmico que compreende o exercício de avaliar e ainda ministrar conteúdos com os meios disponíveis (ou não) em espaços e tempos determinados. Aqui encontramos o trabalho prescrito instituído pela organização do trabalho na escola. Entretanto, o trabalho que de fato é feito pelos/as docentes, a fim de atingir o objetivo proposto, assume diversas nuances operatórias.

Diante de tensões e dificuldades diárias, eles vão reinventando suas ações e práticas, fazendo “uso de si pelo si”, por meio da experimentação de novos espaços de sociabilidade e aprendizagem, como museus, escola de ciências, monumentos históricos, ao mesmo tempo em que reconstituem o próprio espaço da escola como local exclusivo de conhecimento. Portanto, a criação dessas estratégias pela ampliação de espaços de ensino também possibilita uma melhor convivência com o alunado, produzindo relações de confiança entre professor/a-aluno/a. Tais relações de proximidade e afetividade tornaram-se dispositivos valiosos para o professorado, sinalizando para a renormalização das regras instituídas de trabalho que dificultam o processo de ensino-aprendizagem:

– Se você for me procurar, você não me encontra aqui dentro (sala dos professores). Eu tô com os alunos. Eu sei o que os alunos pensam. Eu sei a linguagem deles. Eu sei o que eles sentem. Eu sei o que deixa eles alegres. Eu acho que eu criei um *elo de amizade* pra depois criar o de educador. Quando você é amigo de uma pessoa, você não vai barbarizar, você não vai se impor... Então é um caminho íngreme. Aluno me chama pra *igreja*, eu vou. Aluno me chama pra *festa*, eu vou. Me convida pra *casamento*, eu vou. Parece que eu tô vinte e quatro horas ligado (DIONÍSIO, professor).

É por meio dessas novas formas de realizar o trabalho de ensinar que professores/as vão transformando os modelos preconcebidos e antecedentes cristalizados de formação. Esses são postos em questão cotidianamente, na medida em que se experimentam e vivenciam processos singulares de atividades educativas e relacionais, nos quais se manifestam os desejos, valores e interpretações dos sujeitos, deslocando as prescrições que buscam homogeneizar e regular condutas de estudantes e docentes.

O trabalho como uso de si aponta para a política como realização, quando o homem em relação com outros homens, consigo mesmo e também com as regras e normas que regem o seu trabalho, cria diretrizes próprias abrindo novas possibilidades de ação tanto para si como para o grupo (LOPES, 2000, p. 67).

Desse modo, as ações de ensino e as relações de complementaridade e afetividade entre professores/as e discentes passam a se expressar em momentos e espaços diferenciados da/na sala de aula. Assim, o trabalho de formação do alunado estende-se à igreja, ao cinema, aos passeios, às viagens, às festas, ao pátio da escola, no intervalo das aulas:

– Primeiro acho que a relação mais próxima com o aluno, ela cria uma *relação de confiança* entre um e outro e isso te ajuda a ver as coisas de maneira diferente. O aluno passa a ter confiança naquilo que você tá ensinando. Então ele *passa a ter maior interesse*. Ele vê em você como um ensinante mesmo. Como uma troca de aprender e não vê como uma *figura autoritária* que está ali só pra empurrar algum conhecimento. Você acaba *construindo com eles o conhecimento*. Então é por isso que é importante (DÉDALO, professor).

As escolas, pelo processo de disciplinamento, principalmente espacial, instituem a separação dos sujeitos que vai demarcando os lugares de cada um. Assim, na sala dos professores, é proibida a entrada de alunos; na sala do diretor, o professor só entra com sua autorização; na sala de aula, é o/a professor/a que a controla. O lugar de ensino circunscrito ao espaço da escola e da sala de aula constitui uma das prescrições da atividade do professorado. Mas, quando dizemos que o trabalho é “uso de si”, estamos afirmando que ele é sempre o lugar de confrontos/debates de valores em que os sujeitos são constantemente convocados a expressar-se e a colocar em funcionamento suas capacidades diante das questões que sua atividade requer.

Percebemos, assim, que as estratégias criadas pelos/as docentes para conduzir o processo de aprendizagem vão deslocando os espaços preconcebidos e as relações de hierarquia historicamente demarcadas nos espaços escolares. A relação mais próxima entre “um e outro” possibilita o estabelecimento da confiança que cria no alunado maior interesse pelo conhecimento. Entretanto, esse interesse pelo saber passa pela construção de outras modalidades de relação em que se colocam em xeque as relações autoritárias, sempre presentes entre os humanos, em especial no campo da educação.

A fala do professor sinaliza que as relações de parceria entre docentes/discentes no processo ensino-aprendizagem beneficiam não apenas o alunado, mas também os próprios professores e professoras. Dessa forma, sujeito aprendiz e sujeito ensinante produzem-se nessa relação de confiança e proximidade. Conforme Santos (2000, p. 129), “O trabalho concreto é, quotidianamente, o trabalho de um saber: saber a experimentar, saber a produzir, saber a conquistar, saber sempre em aberto”:

Dionísio – [...] o pessoal que vai fazer alguma coisa em cena, tá faltando comprometimento. Cadê roupas, figurinos? Tá

lento. Pela quantidade de aluno que tá aqui, tô vendo pouco material, heim! [toda a ornamentação e os figurinos da peça de teatro foram comprados pelo professor e alunos]. Eu quero coisas completas. Esse cenário tá torto [os alunos dizem o material que têm em casa].

Dionísio – Essa música é uma música que é acoplada a outra. Essa música se chama *Samba pra Vinícius*. Se era pra Vinícius, foi feita por ele?

Alunos – Não.

Dionísio – Então foi uma homenagem prestada por um amigo, que é o Toquinho, que foi um parceiro de composição musical. Mais importante do que a atuação, é vocês aprenderem alguma coisa sobre as músicas.

Durante o ensaio de teatro, o professor aproveita para ensinar os conteúdos prescritos pelo currículo, na medida em que explica o porquê de estar utilizando determinada música e a história de seu surgimento, por que o autor a compôs, etc. Na verdade, ele ministra uma aula sobre literatura e música enquanto dirige o ensaio da peça teatral. Durante todo o ensaio, o professor canta, dança, bate palmas, incentiva os/as alunos/as a participarem das cenas, mesmo que não tenham sido escalados para representarem.

– É por isso que eu tento fazer uma coisa que é pro bem deles, mesmo que seja uma coisa meio empurrada, mas que engrena (DIONÍSIO, professor).

O que encontramos no cotidiano de trabalho na escola foi, como sinaliza Dejours (1997), uma “astúcia” e imaginação que sempre introduzem algo de novo, objetivando preencher a defasagem entre trabalho prescrito e trabalho real. É uma inovação em relação àquilo que já se tornou conhecido, estabilizado e integrado à tradição no meio de trabalho. As reconstituições das formas de ensinar tradicionalmente produzidas na escola ganham visibilidade com o alunado e com os pares e, conseqüentemente, seu reconhecimento. Nas falas de professores e professoras, descobrimos uma atuação de verdadeiros “alquimistas” que transformam metais comuns e degradados – ambiência inadequada, número excessivo de alunos/as por turma, conteúdos desinteressantes e distantes da realidade dos/as estudantes, falta de materiais pedagógicos – em ouro – interesse pela leitura e conhecimento, motivação para a aprendizagem a partir do vivido, etc.

– Eu não quero passar pro meu aluno trinta casos de crase. Isso não vai trazer nada pra ele. *Eu quero mostrar pra eles uma realidade.* Eu acho que língua portuguesa tem que ser o estudo de uma filosofia de vida. Como viver, como comunicar, aprender regras. Nós vivemos numa sociedade em que regras gramaticais dão ascensão social. Eu sei disso. Eu sei do meu papel nesse ponto. Mas eu acredito num português mais lírico, um português mais vivo. *Eu quero mostrar um português pros meus alunos que eles possam usar lá fora.* Eu não quero passar um português que eles vão fechar o caderno e acabou. Eu quero ensinar um português vivo. Um português prático, dinâmico. Eu criei esse trabalho [...]. Eu acho que educação é isso (DIONÍSIO, professor).

Em praticamente todas as aulas de gramática, ao fazer a correção dos exercícios, o professor vai perguntando as respostas aos/as estudantes, problematizando-as, ao mesmo tempo que corrige as dificuldades de cada um e reforça suas conquistas. A aula torna-se dinâmica, pois as explicações do professor são curtas e criativas. Ele utiliza frases do dia-a-dia, músicas que os alunos conhecem e poemas, despertando o interesse pelo conteúdo e a participação de todos durante o período da aula.

Assim, a realidade das situações de trabalho e as possibilidades de recriação de formas de ensinar, por meio dessa busca de novidades, para dar conta da tarefa e que engaja os/as discentes no processo de aprendizagem, constituem o real do trabalho, no qual é sempre possível produzir algo diferente daquilo que lhe é dado como prescrição:

– Eu gostava assim era do contato físico, contato com os alunos. Sempre saía da sala e a maioria me beijava. Era uma coisa muito harmoniosa. *Tinha aluno que hoje já é médico, engenheiro.* Tem uma menina que foi minha aluna que hoje é médica e quando ela estava na quinta série ela falou assim: ‘Ah, professora! eu queria tanto que a senhora fosse a minha mãe’. Eu achei interessante. Hoje *ela é cardiologista infantil.* É isso daí que empurrava a gente um pouquinho pra frente, né? O carinho dos alunos (ARIADNE, professora).

Os antagonismos sociais que diferenciam sujeitos e espaços – ordenação espacial que divide e separa cada um de nós de acordo com suas funções, capacidades e competências individuais – atravessam a instituição escolar, buscando perpetuar a separação entre os espaços da escola e da vida, espaços de ensino/aprendizagem e do afeto. Entretanto, professores e professoras produzem estratégias que desterritorializam esses lugares e relações demarcados na escola, produzindo variadas

adaptações no cotidiano das relações de trabalho.

Quando Dejours (1994) discute o sofrimento psíquico, ele sinaliza para a necessidade de os sujeitos instituírem rearranjos na forma como o trabalho está organizado. Quando não é mais possível “usar de si”, criar estratégias ou novas formas de gerir o cotidiano de trabalho, tem início o sofrimento patogênico, ocasionando sentimentos de desprazer e tensões que podem se expressar em doenças somáticas. Por outro lado, o fato de os sujeitos produzirem ações que transformam as condições dadas de trabalho, nas quais a reapropriação das formas de fazer pelos/as trabalhadores/as podem ser efetivadas, favorece a saúde, o que é denominado por Dejours de sofrimento criador:

– Aí pegava coisas da atualidade, do fantástico. Vocês viram a história daquele animal? Que interessante! Daquele vegetal? Jogava assim os conhecimentos da atualidade (ARIADNE, professora).

O trabalho constitui, portanto, um operador de prazer e saúde, quando homens e mulheres intervêm sobre seu meio. A organização do trabalho instituída na escola, muitas vezes, tenta desqualificar o saber/fazer do professorado, mas a todo instante é colocada em questão, pois surgem situações imprevisíveis que precisam ser retrabalhadas, provocando-os a criarem novas normas que recentram essas variabilidades do meio “pelos novos toques que se dá” (SCHWARTZ, 2000):

– Eu me descobri importante. Puxa! Eu passo na rua: “Aquele ali é o Dionísio”. Isso não tem dinheiro que me dê. Por exemplo, se eu morresse amanhã, penso: “Puxa! Eu fiz um trabalho maravilhoso. Valeu o que eu vivi. *Valeu quem eu conheci*”. O que valeu? Labirinto. Então, os benefícios foram fantásticos... Então *aqui eu me encontrei*. Me encontrei mesmo... Educação mudou muito minha vida. Eu me descobri. Eu me encontrei como ser humano. *Eu queria ter um papel social e eu encontrei meu papel social aqui dentro*. Eu sou educador... Aqui o tempo voa. Eu não sinto o tempo passar... Alegria é um exercício. Isso aqui pra mim é um orgulho. Isso aqui pra mim é um trabalho, é vida. Eu tenho o maior prazer. Eu levo isso aqui com alegria mesmo (DIONÍSIO, professor).

O prazer é expresso pelo reconhecimento social do trabalho do professorado, a partir do contato direto entre docentes/discentes. O investimento na atividade com a instituição de práticas inventivas que agradam e facilitam o aprendizado dos/as discentes produz resultados que afirmam o sentido do trabalho na escola pública. Isso significa que, diante de condições precárias e uma organização do trabalho que, muitas vezes, gera insatisfação e adoecimento, os sujeitos

renormalizam o seu meio, apontando o investimento no trabalho por meio da criação de estratégias que promovem sua saúde. A contribuição que o/a trabalhador/a confere às deficiências da organização do trabalho, por meio da criação de novas normas de ensino/aprendizagem, é um investimento que só se efetiva pela espera de retribuição em forma de reconhecimento pelo alunado. Os/as docentes sinalizam nas entrevistas a emoção e o prazer de saber dos progressos dos seus/as alunos/as no decorrer da vida escolar. É assim que os/as professores/as sentem seu trabalho valorizado pelo cumprimento do seu papel social:

– Esse aqui foi o Vinícius de 2001. Esse foi o Vinícius de Moraes (na peça de teatro sobre a vida e a obra de Vinícius). *Ele está na escola técnica. Alunos meus aqui... tem aluno que é colega meu de Ufes. Faz Pedagogia. E tem uma coisa que isso pra mim não tem dinheiro que pague. Eu tenho seis alunos que saíram do labirinto e estão tentando...estão na Ufes fazendo pré-vestibular tentando letras. Querem ser professores de português. Três ou quatro querendo ser jornalistas. Então eu acho que isso é, de certa forma, uma influência. É uma indução (DIONÍSIO, professor).*

Durante o estudo de campo, percebemos que o vínculo de alguns/as estudantes com a escola e o professorado permanece, na medida em que encontramos vários deles retornando para participar de algumas atividades festivas realizadas pelos/as docentes. Nesses momentos de encontro, os/as professores/as ficam atualizados sobre os progressos que tais alunos e alunas estão trilhando em suas vidas fora da escola. Para os/as docentes, o valor de sua profissão está no reconhecimento pelo alunado – majoritariamente de classes populares e residentes nos morros da cidade – do seu processo de aprendizagem e respectivo uso na vida diária:

– É bom encontrar alguns alunos hoje e *alguns falarem que eu fui o melhor professor da vida deles. Isso pra mim não tem nada que... Olha aqui o meu sorriso, ó... Olha como meu sorriso abre... Não tem nada que valha isso (DIONÍSIO, professor).*

Os/as docentes falam com muita paixão e emoção do seu trabalho, apontando sua significação social, que contribui para contrabalançar as tensões e o sofrimento vivenciados em seu cotidiano.

– Mas aí quando chega no final, eu consegui ver alunos formando. Vejo, acompanho alunos que não são alunos meus, são de outros professores. Mas como é que está? Ah, não, professor, tá bom, tão indo. Quer dizer: conseguiram chegar ao primeiro ano (DÉDALO, professor).

Várias foram as falas dos/as docentes em relação ao resultado do seu trabalho. A satisfação de verem alunos se formando indica terem realizado um trabalho bem feito, inclusive apontando caminhos mais potencializadores para os/as estudantes, na medida em que muitos, durante o processo escolar, se encaminham pelas veredas do crime ou das drogas. Alguns professores/as referem-se a fatos como esse, dizendo ter “perdido os meninos para o crime”. Assim, eles/elas exibem as fotografias de formatura das turmas com grande entusiasmo e vêem na conclusão do processo escolar motivo de muitas comemorações.

Além de inventarem variadas formas de ensinar os conteúdos, professores e professoras também criam formas alternativas de avaliação da aprendizagem do alunado para conseguir os resultados almejados. Algumas falas dos/as docentes dizem respeito à insatisfação com a forma de avaliação instituída pelo sistema escolar e pela própria unidade em que trabalham. Embora haja um calendário feito pelas pedagogas e supervisoras, o qual prescreve a concentração das avaliações em uma única semana para as diversas disciplinas, o professorado faz a reconfiguração desse protocolo em seu cotidiano, instituindo formas de avaliação mais condizentes com o trabalho realizado. Presenciamos a avaliação de uma turma por meio da participação e envolvimento com a peça de teatro, avaliação oral compartilhada a partir da leitura de livros, pela encenação e canto de uma música em inglês, etc.

– É possível. Nós tivemos alunos aqui, por exemplo um tempo atrás, que era de terceiro ano e todo mundo tinha a questão de falar que eram alunos malandros, que não queriam ficar na sala de aula, que é isso... Falei: “Não é assim. Os rapazes tocam à noite. Têm uma atividade, uma *veia artística* que nós temos que descobrir”. Então dito e feito. *Aí conseguimos aprovar* e esses meninos hoje são músicos, estão em faculdades [...]. Que eram os mais perturbados, tomaram alguns rumos na vida. Tem uns que estão parados pela condição social mesmo. Outros, um pouquinho melhor. Puxa! Estão muito bem, né? (DÉDALO, professor).

A fala acima mostra a luta de um professor para demonstrar aos pares que as potencialidades artísticas dos discentes podiam ser objeto de conhecimento e avaliação. Os resultados que daí geraram indicam outras vias de condução do trabalho a partir dos debates que se travam com os procedimentos. O que estamos demonstrando é o real da atividade, na qual professores e professoras criam maneiras diversificadas de se ajeitarem com as normas instituídas, apostando em seu potencial de recriar uma situação dada.

– Adianta você chegar e entrar de cara feia e dar zero pra todo mundo? Eu acho que tem que ter um *diálogo*. Isso aqui

é um caminho muito curto, rapidinho passa. Quem vai aprovar ou reprovar aluno é a sociedade aí fora. O professor tem que *mostrar caminhos*. Fazer *propostas alternativas*. Mostrar métodos de buscar a sabedoria. Agora esse negócio que vim aqui pra reprovar, vou dar zero, isso é besteira, isso não adianta pra nada (DIONÍSIO, professor).

Percebemos que, no exercício de sua atividade, o professorado dialoga com os protocolos de sua profissão, reconstituindo-os sempre que possível. Nesse sentido, reapropriam-se de suas experiências e competências para conseguir cumprir uma tarefa. As reconstituições do meio aqui apontadas falam que professores e professoras são atores que encenam uma outra história, fazendo-se nos espaços de trabalho e das escolas. Como sinaliza a fala do professor, é um diálogo entre os sujeitos e a atividade, que aponta novos caminhos e alternativas no que tange ao trabalho efetivado pelo professorado.

#### Relações intersubjetivas com os pares

Na perspectiva da Psicodinâmica do trabalho, a análise da relação trabalho e saúde não se restringe às pressões físicas, biológicas, químicas, cognitivas e psicossensoriais presentes nas condições de trabalho. A Psicodinâmica do trabalho considera que, nos estudos sobre o trabalho, devem ser enfatizadas as relações intersubjetivas que se processam na organização do trabalho, procurando-se captar o sentido da experiência vivida articulada ao sofrimento e prazer.

Na concepção de Dejours (1994), a relação com o trabalho é mediatizada por um mosaico constituído pelas relações hierárquicas, de solidariedade, de reconhecimento, de lutas e de conflito, que se evidenciam sob a forma de relação social e intersubjetiva. Portanto, o enfoque de análise é dirigido à dinâmica dos processos psíquicos mobilizados na relação sujeito/meio de trabalho. Significa dizer que o centro de atenção da investigação é o “encontro” do sujeito – com sua história singular – e a situação de trabalho, que é sempre necessário gerir em algum grau para se realizar a tarefa proposta. Nesse sentido, o que nos interessa neste estudo são as formas como os/as trabalhadores/as em escolas resistem à precariedade, como eles renormalizam essas condições de vida/trabalho, instituindo processos de criação, de prazer e de saúde:

– Esse ano, quer dizer, foi possível desenvolver um trabalho meio que de longo, né? Tipo um projeto que nós estamos desenvolvendo, que é “O Brasil de todas as raças vivendo sem preconceitos”. Que nós começamos envolvendo a professora de Artes, com a professora de Ciências e nós partimos e formamos o projeto, tentando trabalhar a *interdisciplinaridade*, porque *facilita a ação* e acabou

desencadeando em várias atividades. Fizemos, no início do ano, um trabalho dentro dessa formação do Brasil, então a questão do meio ambiente, a questão da água. Aí depois fizemos um trabalho sobre, neste mesmo evento, a professora de Ciências trabalhou essa ação. Eu trabalhei com a formação do Brasil: o índio, o negro e o branco português. Até a questão dos holandeses com uma mostra muito boa. Aí depois culminou, em seguida, com a apresentação de várias atividades culturais, de corais. Mostramos a importância que *apesar da diferença de voz, um coral é capaz de uma apresentação conjunta*. A mesma coisa do instrumento musical, né? Uma banda de música são vários instrumentos, *mas todos, quando unidos, dão um único som e harmoniza tudo*. Então tivemos a apresentação da banda da Polícia Militar, do coral da Cesan. Aí tivemos a apresentação muito boa de um grupo que trabalha com “break” – dança de rua. Com música de “hip hop”, um movimento interessante que envolve grafite e que tá mais ligado à juventude (DÉDALO, professor).

Apesar das limitações de tempo que o vínculo de contrato temporário impõe aos/as docentes, eles/elas conseguem estabelecer algumas estratégias de trabalho em conjunto que favorecem o alunado. Assim, a criação de projetos interdisciplinares, que envolvem diversas áreas de conhecimento, “facilita a ação” e a condução das atividades a serem desenvolvidas na escola.

Dessa forma, ao longo do estudo de campo, fomos percebendo a escola como um espaço em que existe uma complexa rede de relações intersubjetivas que repercute favoravelmente no processo de saúde. Não queremos dizer que a escola seja um espaço de plena harmonia, pois entendemos que os conflitos e obstáculos fazem parte da vida dos humanos, sendo isso, aliás, exatamente o que nos possibilita construir movimentos em direção à saúde. Assim, embora haja tensões entre os sujeitos, eles constroem relações de solidariedade e cooperação que permitem que o trabalho na escola aconteça.

Para Dejours (1993), a cooperação passa pelo engajamento voluntário dos sujeitos na construção de uma obra em comum, em que tal atividade tenha um sentido para os/as trabalhadores/as como realização “de si” e a sua finalidade no mundo objetivo e social. Em face às dificuldades encontradas no cotidiano de trabalho, há necessidade de se criarem estratégias para o cumprimento do trabalho de ensinar. Mas, para preencher essa lacuna que o imprevisível do trabalho está sempre a exigir do professorado, é necessário coordenar as capacidades individuais, os “usos de si” singulares, para reajustar a organização prescrita, que só é possível com a construção de laços de confiança e solidariedade:

– *Então é por isso que eu trabalho*. Eu acho que é um trabalho que compensa. É bom alguém te abraçar e falar: “Valeu! Eu

aprendi alguma coisa!”. Isso pra mim não tem dinheiro que pague [fica emocionado]. Eu fico até emocionado quando eu falo que me dá vontade de chorar (DIONÍSIO, professor).

Conforme Dejours (1993), a análise psicodinâmica das situações de trabalho demonstra que o investimento psíquico no trabalho, por meio das diferentes modalidades de ajustamentos que os sujeitos instituem para preencher o hiato existente entre a organização do trabalho prescrita e a necessidade de realizar a tarefa, demanda uma retribuição que deve ser percebida como reconhecimento pelo outro. Nas relações sociais, o reconhecimento é mediatizado pelo trabalho que passa pelo crivo de julgamento de utilidade e beleza proferido pela hierarquia, pelos pares e clientes (DEJOURS, 1993). Portanto, é o resultado do trabalho que é objeto de julgamento e não a pessoa do/a trabalhador/a. Mas, quando o julgamento é proferido, o sujeito volta-se para si e se reapropria dele, registrando-o na subjetividade e produzindo a realização “de si”.

Assim, toda atividade está submetida à dinâmica das relações intersubjetivas em que o reconhecimento pelo outro é a retribuição simbólica concedida aos sujeitos pelo seu engajamento e contribuição para suprir as falhas da organização prescrita do trabalho. É dessa forma que os sujeitos sentem que há saída para o sofrimento no trabalho e este se transforma em sentido e prazer. Ainda segundo Dejours (1993), o julgamento de utilidade refere-se às dimensões da técnica, do social e da economia, podendo ser proferido pela hierarquia como reconhecimento pela contribuição dos sujeitos em relação às insuficiências e limites da concepção da organização do trabalho, e pelos clientes, quando há uma interação direta destes com o/a trabalhador/a:

– Porque eu vim já demonstrando trabalho. *Então sabem o tipo de trabalho que eu tô fazendo é com responsabilidade.* Então se eu preciso usar um telefone e o diretor está com a chave, ele abre a porta e eu utilizo o *telefone*. Se preciso fazer algumas *xerox*, tem a *xerox*. São tipos de apoio assim, né? Tem o computador que eu posso utilizar. Então são esses tipos de ações que acabam fazendo. São os apoios que sempre têm (DÉDALO, professor).

Em relação à hierarquia, os/as docentes apontam o reconhecimento da direção pelo trabalho diferenciado que fazem com os/as estudantes. Os/as professores/as com vínculo em designação temporária (DT), principalmente, sinalizam que esse reconhecimento é demonstrado pelo esforço que as diversas direções fazem para mantê-los a cada final de período letivo na escola. Isso é verbalizado quando afirmam o tempo em que permanecem na mesma escola: “Eu estou aqui há cinco anos”, enquanto os professores em designação temporária de outras escolas ficam apenas um ano. As falas expressam que algumas concessões de materiais, como armários,

xerox e uso do telefone, são compreendidas como reconhecimento, na medida em que a maioria do professorado não tem esse acesso devido à precariedade das condições da escola:

– Tinha uma *convivência muito legal*. Tudo o que eu queria eu conseguia. Nós tínhamos um armário bem grande, diferenciado, de Ciências, onde *os materiais* que nós coletávamos, *livros* que adquiríamos *ficavam servindo pra todos*, até pra professora da noite. Ela passava material pra nós e nós passávamos pra ela. Tinha transparência que nós passávamos. Era assim muito legal. A Deméter até hoje trabalha lá. Ela é minha amiga. Uma ajudava a outra. Tínhamos *uma parceria muito legal*. Que só assim pra gente conseguir as coisas. Só na parceria mesmo, porque às vezes chegava uma pessoa novata querendo uma ajuda e mesmo que não fosse da nossa área, de como lidar com os alunos ou um material diferente que podia servir pra eles e pra nós (ARIADNE, professora).

O reconhecimento pelos colegas é citado quando conseguem estabelecer um grupo e criar parcerias de trabalho, tanto em sua realização quanto no compartilhamento de materiais, que geralmente são escassos no labirinto-escola, afirmando a transformação do sofrimento em prazer; quando conseguem realizar algumas atividades que mobilizam a integração e participação de professores e professoras:

Dionísio – Eu acho que faço um *trabalho bom* e ele [Dédalo] também acha. Não brigamos nem nada, então você faz um trabalho de um lado e eu faço de outro. Você já reparou no labirinto como um setor? Lá sou eu que agilizo e no outro, é ele que agiliza. Então o negócio era esse.

Entrevistadora – Sua área era o quê? Literatura?

Dionísio – Literatura. No meu lado era Literatura e como o X era Matemática, eu trazia pra ser um apoio. Ele [Dédalo] fazia trabalho ligado a História e trazia as meninas de Artes e Biologia pra dar um apoio.

Mesmo quando não há a possibilidade de trabalhar em conjunto, há a valorização do trabalho do outro como importante e necessário para a escola. Assim, embora o professor de Língua Portuguesa não se identifique com o trabalho dos professores/as de História, Física e Artes, ele verbaliza que a escola precisa dessas atividades e elas são referidas como um “bom trabalho” realizado pelos outros/as, pois cada grupo agiliza as atividades, conforme a necessidade de aprendizagem dos/as discentes:

– [...] tem algumas pessoas que *se dão*, que *caminham juntos* e com essas são muito legais (DÉDALO, professor).

Desse modo, a incompatibilidade das visões por onde devem caminhar os trabalhos acaba se tornando um benefício para a escola, resultando em maior diversidade de projetos que fomentam os movimentos no labirinto. Embora as relações de cooperação não tenham a adesão do conjunto de professores/as da escola, muitos deles encontram uma estratégia mais cooperativa e solidária de encaminhar e produzir suas tarefas. Assim, a partir das coerções motivadas pela precariedade material que constrange o professorado, eles retrabalham essas normas, abrindo espaço para uma gestão diferenciada da atividade e “de si” mesmos (SCHWARTZ, 2000):

– [...] *um cara que tá acima da média aqui dentro*. São duas ou três pessoas que levam os outros. Eu acho que, nessa escola, se for citar nomes, eu acho esse *professor Dédalo, de História*. É pra trabalhar? Ele é uma dessas pessoas. Ele é um ponto de referência aqui dentro. E acho que essa escola é uma escola que tem professores maravilhosos (DIONÍSIO, professor).

Aqui encontramos a face coletiva do trabalho realizado na escola, quando se estabelecem relações de cooperação e de reconhecimento das atividades desenvolvidas pelos pares, e que seria impossível sem esse “espírito de camaradagem” entre os/as docentes. Aliado ao trabalho em conjunto, encontramos a possibilidade de concepção do trabalho pelo professorado, por meio da criação e engajamento em diversos projetos que asseguram a qualidade do trabalho de ensinar, e o sentimento de sucesso e competência profissional, favorecendo o prazer e a saúde.

De um lado, coloca-se a necessidade de realizar um bom trabalho de ensino e a realidade limitante das condições materiais da escola e, de outro, as vidas singulares que se expressam nos atos coletivos informais que os sujeitos instituem no convívio com o seu ambiente de trabalho. Conforme Schwartz (2000), se há negociação de aceitação entre o que as condições de trabalho exigem e o uso que cada um está disposto a fazer, é que os sujeitos entram em cena com suas exigências diferentes, caracterizando as singularidades das interfaces do trabalho, em que cada momento os leva a gerirem coletivamente as configurações do meio de trabalho.

Para não concluir

A instituição de ações que assegurem a participação dos trabalhadores nos processos de discussão e decisão sobre as condições e organização do trabalho nas escolas, fortalecendo e valorizando o saber que constroem no seu cotidiano, pode ser um potente operador na produção de saúde. A gestão das escolas pautada por um processo de pactuação democrática, que recusa um sistema público de ensino

burocratizado e verticalizado, é uma estratégia decisiva quando temos como objetivo transformar as condições de vida/saúde/trabalho dos profissionais da educação, uma vez que consideramos que o trabalho é uma categoria central para pensar a vida social, e ocupa um lugar fundamental na luta contra a doença e na produção de saúde.

Na perspectiva que adotamos neste texto, não se trata de fazer prevenção mapeando riscos que a organização do trabalho produz, vigiando, antecipando a emergência de acontecimentos indesejáveis, nem de impor a presença dos cientistas na vida dos indivíduos. Só podemos falar de saúde quando os trabalhadores criam formas de enfrentamento das dificuldades colocadas no curso dos processos de trabalho, uma vez que a conquista e ampliação dessas ações é uma tarefa ao mesmo tempo individual e coletiva. A tese de que a experiência do ser vivo inclui a doença, ou seja, de que não existe saúde perfeita, fala-nos, portanto, da ilegitimidade das políticas públicas do âmbito da educação, que estão preocupadas em alcançar um equilíbrio ou um estado de “bem-estar” daqueles que trabalham nos estabelecimentos educacionais.

Assim, considerando que nosso objetivo neste estudo foi dar visibilidade à organização prescrita do trabalho e às estratégias que apontam para a produção de saúde, o processo de pesquisa experimentado permite-nos afirmar que a escola é um espaço que, como tantos outros, é formado por uma diversidade de relações e de criações que sinaliza para o funcionamento híbrido de minotauros e labirintos. Mas, reafirmamos, as estratégias inventadas precisam ganhar visibilidade/publicidade no coletivo para provocar a transformação da atual organização do trabalho. Acreditamos que seja possível abrir espaços de discussão no cotidiano dos docentes, para que a luta pela saúde se constitua em redes de cooperação entre sujeitos e escolas, para serem inauguradas outras formas de funcionamento desses estabelecimentos. Portanto, as invenções que os/as trabalhadores já produzem em seu cotidiano devem ganhar visibilidade para potencializar formas coletivas de expansão ilimitada da vida e da saúde.

#### Referências bibliográficas

BRITO, J. C. de. *Saúde do trabalhador*: Reflexões a partir da abordagem Ergológica. Rio de Janeiro: [s.n.], 2003.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

CANGUILHEM, G. Meio e normas do homem no trabalho. *Revista Pro-Posições*, Faculdade de Educação/Unicamp, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 56-74, 2000.

DEJOURS, C. et al. *Psicodinâmica do trabalho*: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

- DEJOURS, C. Cooperação e construção da identidade em situação de trabalho. Tradução de Anísio José S. Araújo. *Futur Antérieur*, Paris, n. 16, p. 41-52, 1993.
- DEJOURS, C. *O fator humano*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- DEJOURS, C. O sofrimento no trabalho. *Revista Critique Communiste*, Paris, n. 158, 1998.
- GOMES, L. *Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites*. 2002.123 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2002.
- HECKERT, A. L. *Narrativas de resistências: educação e políticas*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.
- LOPES, J. R. A escola como espaço social, prática pedagógica e processo de trabalho: reflexões. *Revista Pro-Posições*, Faculdade de Educação. Unicamp: v. 1, n. 5, p. 23-34, 2000.
- MINOTAURO. Disponível em: <<http://molimpo2.sites.uol.com.br/minotauro.htm>> . Acesso em: 18 dez. 2003.
- NEVES, M. Y. R. *Trabalho docente e saúde mental: a dor e a delícia de ser (tornar-se) professora*. 1999. 277 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Psiquiatria, Psicanálise e Saúde Mental, Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- SANTOS, E. H. Ciência e cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. *Revista Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 7, p. 19-30, 2000.
- SCHWARTZ, Y. *A abordagem ergológica do trabalho e sua contribuição para a pesquisa em administração*. Comunicação oral apresentada no Seminário Internacional de Administração, Vitória, UFES, 2003.
- SCHWARTZ, Y. *Comunidade ampliada de pesquisa e o regime de produção de saberes*. Tradução de Eloísa Santos e Daisy Cunha. Marseille, França: Catéis, 2000.
- SCHWARTZ, Y. Disciplina epistêmica, disciplina ergológica: Paideia e Politeia. *Revista Pro-Posições*, Faculdade de Educação. Unicamp, n. 1(37), jan./abr. 2002.
- SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Revista Educação e Sociedade*, ano XIX, n. 65, dez. 1998.

Recebido em 23 de junho de 2005 e aprovado em 11 de abril de 2006.