

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

CRISTIANE DA SILVA COSTA

Escreversões da docência: o poder de agir como saúde

PORTO ALEGRE  
2022

**CRISTIANE DA SILVA COSTA**

Escreversões da docência: o poder de agir como saúde

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Burg Ceccim

PORTO ALEGRE  
2022

## CIP - Catalogação na Publicação

Costa, Cristiane da Silva

Escreversões da docência: o poder de agir como  
saúde / Cristiane da Silva Costa. -- 2022.

205 f.

Orientador: Ricardo Burg Ceccim.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Docentes. 2. Educação Básica. 3. Educação em  
Saúde. 4. Saúde do Trabalhador. 5. Escreversões. I.  
Ceccim, Ricardo Burg, orient. II. Título.

CRISTIANE DA SILVA COSTA

## Escreveresões da docência: o poder de agir como saúde

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Ricardo Burg Ceccim

**Data de Aprovação:** 29 de julho de 2022.

### **Banca Examinadora:**

---

**Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

**Profa. Dra. Márcia Fernanda de Mello Mendes**

Instituto Federal do Rio Grande do Sul

---

**Prof. Dr. Elisandro Rodrigues**

Centro de Educação Tecnológica e Pesquisa em Saúde do Grupo Hospitalar Conceição

---

**Prof. Dr. Rafael Wolski de Oliveira**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

*Rafael e Dona Eva,  
dedico esse trabalho a vocês.*

*Imagine viver em um mundo onde todos nós podemos ser quem somos, um mundo de paz e possibilidades. Uma revolução feminista sozinha não criará esse mundo; precisamos acabar com o racismo, o elitismo, o imperialismo.*

bell **hooks** (2018, p. 15)

## *Agradecimentos*

Aos meus pais, em especial à minha mãe, Eva, pelo apoio incondicional, pelos ensinamentos, por ser exemplo de mulher, mãe e avó, por ser minha base. Aos meus irmãos, em especial, à Sabrina pelo apoio e incentivo permanente, acompanhando “sempre de pertinho” momentos importantes da minha vida. Ao meu filho Rafael, pelo carinho, pela força, pela paciência nas minhas ausências, por ser minha motivação diária. Ao meu namorado, Cláudio, pela companhia, pelo apoio, pela paciência e carinho durante o período do doutorado.

Ao meu orientador Ricardo Burg Ceccim pelo acolhimento, apoio e confiança, pelos aprendizados e afetos, assim como, pelas leituras atentas, pelas ideias e intervenções precisas que possibilitaram a concretização dessa importante etapa. Aos colegas do Grupo de Orientação, pelas discussões calorosas e pelos momentos de descontração em meio a momentos difíceis.

Às colegas da RME/POA Elenize, Thaísa, Ana Paula, Sônia, Camile, Alessandra, Aline e Janete pela disponibilidade, por contribuírem para a realização desse estudo e por compartilharem momentos tão potentes de escutas e afetos. Às colegas e aos colegas de trabalho das Escolas Municipais de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Carmo e Aramy Silva, que de alguma forma acompanharam o processo de construção dessa tese. Às amigas e amigos que me encorajaram, me inspiraram e torceram por mim nessa jornada.

Às professoras Maria Clara Bueno Fischer, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e Georgina Helena Lima Nunes, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), por me acolherem em seus grupos de estudo, possibilitando momentos de importantes aprendizados. Às professoras Analice Palombini, Dóris Maria Luzzardi Fiss, Liliane Maria dos Santos e Júlia Dutra de Carvalho, pelas importantes e generosas contribuições na banca de qualificação dessa tese. Às professoras e professores do PPGedu/UFRGS e PPGPsi/UFRGS pelo compartilhamento de tantos conhecimentos.

Novamente à professora Dóris Maria Luzzardi Fiss, mas também à professora Márcia

Fernanda de Mello Mendes e aos professores Elisandro Rodrigues e Rafael Wolski de Oliveira, por aceitarem o convite para compor a banca de defesa da tese e por sua expressão de alegria pelo convite.

Às políticas públicas de ações afirmativas que possibilitaram meu acesso e ingresso, assim como de tantos outros colegas nos cursos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS). À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de estudo, recurso fundamental para a dedicação à pós-graduação *stricto sensu* e à realização da pesquisa e estudo requerida nesse âmbito.

Agradeço aos aqui nominados e tantos outros que me incentivaram, apoiaram e acompanharam nesse processo: OBRIGADA!



## Resumo

Esta tese apresenta a construção de uma estratégia de investigação em educação, saúde e trabalho, com enfoque na docência da educação básica. Discute aspectos da pesquisa que apontam para o sujeito ou objeto da investigação, sugerindo nem sujeito, nem objeto, antes afeto. O poder de afetar e ser afetado como oportunidade relevante da pesquisa qualitativa. Reporta uma investigação realizada sob a forma de encontros docentes que se utilizou de narrativas da docência, apoiadas em escritas de si, bem como de histórias de vida, ao modo das “escrevivências” e que, de maneira original, apareceram como “escreversões”: das vivências à experiência. A proposta foi designada por “Escreversões da docência: o poder de agir como saúde”. A tese elaborada foi a construção de uma rede de afetos, por meio de encontros numa coletividade. A solicitação de escritas se revelou possibilitadora da ampliação do poder de agir e do poder de criação, não como resiliência, mas como busca de estratégias de resistência e de prazer em meio à precarização do trabalho docente. O referencial para encontrar o fazer ativo docente provém da Ergologia e da Clínica da Atividade. Consequência de encontros, leituras, conversas, olhares e experiências de professoras que compartilharam suas escritas, as escreversões são coletivas, assim *co-movem* o cuidado de si como ato de cuidado com o outro e o mundo, a defesa da saúde como atitude política da docência. As situações de engajamento afetivo são fator necessário para perseverar na docência. Especialmente aí residem resistência e criação, mas sobretudo a capacidade de lutar por melhor e mais saúde na escola, na docência e na construção política da educação escolar.

### **Palavras-chave:**

Docentes; Educação básica; Educação em saúde; Saúde do trabalhador; Escreversões.

## *Abstract*

This thesis presents the construction of a research strategy in education, health and work, focusing on teaching basic education. It discusses aspects of the research that point to the subject or object of the investigation, suggesting neither subject nor object, but affection. The power to affect and be affected as a relevant opportunity for qualitative research. It reports an investigation carried out in the form of teaching meetings that used teaching narratives, supported by self-written, as well as life stories, in the way of "escrevivências" (writtenlived) and which, in an original way, appeared as "escreversões" (writtenversions): from experiences to experience. The proposal was called "teaching writtenversions: the power to act as health". The thesis elaborated was the construction of a network of affections, through meetings in a collectivity. The request for writing proved to enable the expansion of the power to act and the power of creation, not as resilience, but as a search for strategies of resistance and pleasure in the midst of the precariousness of teaching work. The reference to find the active teaching activity comes from Ergology and the Activity Clinic. Consequence of meetings, readings, conversations, looks and experiences of teachers who shared their writings, the writings are collective, thus co-moving the care of the self as an act of care for the other and the world, the defense of health as a political attitude of the teaching. Situations of affective engagement are a necessary factor to persevere in teaching. Especially therein lies resistance and creation, but above all the ability to fight for better and more health at school, in teaching and in the political construction of school education.

### **Keywords:**

Teachers; Basic education, Education in the health area, Worker's health; Writtenversions.

## Resumen

Esta tesis presenta la construcción de una estrategia de investigación en educación, salud y trabajo, con foco en la enseñanza de la educación básica. Discute aspectos de la investigación que apuntan al sujeto u objeto de la investigación, sugiriendo ni sujeto ni objeto, sino afecto. El poder de afectar y ser afectado como oportunidad relevante para la investigación cualitativa. Se relata una investigación realizada en forma de encuentros docentes que utilizaron narrativas docentes, apoyadas en autoescritos, así como relatos de vida., a modo de "escrivivencias" y que, de manera original, aparecían como "escriversiones": a partir de experiencias experimentar. La propuesta se denominó "escriversiones docentes: el poder de actuar como salud". La tesis elaborada fue la construcción de una red de afectos, a través de encuentros en una colectividad. La solicitud de escritura demostró posibilitar la expansión del poder de actuar y el poder de creación, no como resiliencia, sino como búsqueda de estrategias de resistencia y placer en medio de la precariedad del trabajo docente. La referencia para encontrar la actividad docente activa proviene de la Ergología y la Clínica de la Actividad. Consecuencia de encuentros, lecturas, conversatorios, miradas y vivencias de docentes que compartieron sus escritos, los escritos son colectivos, co-moviendo así el cuidado de sí como acto de cuidado del otro y del mundo, la defensa de la salud como actitud política del magisterio. Las situaciones de compromiso afectivo son un factor necesario para perseverar en la docencia. Especialmente ahí está la resistencia y la creación, pero sobre todo la capacidad de luchar por cada vez más salud en la escuela, en la enseñanza y en la construcción política de la educación escolar.

### **Palabras clave:**

Docentes; Educación básica; Educación en el área de la salud; Salud del trabajador; Escriversiones.

## *Lista de siglas*

<b>AP</b>	Administração Popular
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CID-10</b>	Classificação Internacional de Doenças
<b>CNS</b>	Conselho Nacional de Saúde
<b>CONEP</b>	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
<b>DME</b>	Disfunção musculoesquelética
<b>FACED</b>	Faculdade de Educação
<b>HAFE</b>	Hora-atividade fora da escola
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IFRS</b>	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LOS</b>	Lei Orgânica de Saúde
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>PDT</b>	Partido Democrático Trabalhista
<b>PMDB</b>	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
<b>PSDB</b>	Partido da Social-Democracia Brasileira
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>RME/POA</b>	Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
<b>SIMPA</b>	Sindicato dos Municípios de Porto Alegre
<b>SINPRO</b>	Sindicato dos Professores
<b>Sinitox</b>	Sistema Nacional de Informações Tóxico-Farmacológicas
<b>SMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>TCE</b>	Tribunal de Contas do Estado
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UBS</b>	Unidade Básica de Saúde
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>SUS</b>	Sistema Único de Saúde

## Sumário

<b>Primeiras palavras...</b>	<b>15</b>
<b>Sobre aquela que aqui escreve...</b>	<b>21</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>30</b>
<b>1 A pandemia - um verdadeiro capítulo à parte .....</b>	<b>35</b>
<b>2 Sobre o cenário de pesquisa .....</b>	<b>46</b>
2.1 Um breve panorama sobre a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre .....	47
2.2 Restinga: o bairro .....	55
<b>3. Sobre uma pesquisa construída na sua própria tessitura .....</b>	<b>58</b>
3.1 Trilhas metodológicas.....	59
3.2 Sobre os desvios metodológicos em uma situação de pandemia.....	63
3.3 Sobre os encontros, as protagonistas e as produções .....	67
3.4 Considerações éticas .....	70
<b>4 Sobre conversas, narrativas e escritas: as escreversões .....</b>	<b>72</b>
4.1 A escrita como promotora de outras versões de si e do trabalho .....	77
4.2 Escreversões docentes: produção de vida, afetos e saúde no trabalho .....	82
4.3 Co(m)textos docentes e Clínicas do Trabalho .....	86
4.4 Ergologia, Clínica da Atividade e trabalho docente.....	88
<b>5 Atividade de trabalho docente na escola pública: contextos e atravessamentos.....</b>	<b>96</b>
5.1 A docência na escola pública em tempos de precarização da educação .....	98
5.2 A atividade de trabalho docente sob a lógica de mercado .....	102
5.3 As questões de gênero na atividade de trabalho docente.....	104
5.4. As questões de raça nas relações de trabalho e na docência .....	113

<b>6 Discutindo saúde-doença e sua relação com a docência .....</b>	<b>119</b>
6.1 Medicalização docente .....	123
6.2 Sobre afastamentos do trabalho .....	130
6.3 Presenteísmo e absenteísmo docente .....	133
6.4 O abandono da profissão .....	136
6.5 Burnout e problemas de saúde comumente associados ao trabalho docente.....	138
<b>7 Encontros docentes e co(m)textos do trabalho: escreversões e produção de saúde.....</b>	<b>146</b>
Encontro 1- Apresentação do grupo e as primeiras escreversões .....	150
Encontro 2 - Sobre a atividade docente, aproximações e afastamentos .....	153
Encontro 3 - Falando sobre o imprevisto, o inesperado e a interrupção .....	158
Encontro 4 - Produzindo afetos nos encontros e nas escritas.....	161
Encontro 5 - O fechamento .....	168
<b>8 Considerações de encerramento.....</b>	<b>172</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>176</b>
<b>Apêndices e anexos .....</b>	<b>200</b>
Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	201
Apêndice 2: Miniquestionário .....	203
Anexo 1 – Montagem de Fotos de Algumas Escreversões .....	205
Anexo 2 – Imagem Padlet (Encontro 2).....	207

*Primeiras palavras...*

## PALAVRAS

*Palavras não são só palavras  
são atos, fatos e credos  
Palavras são medos  
contidos que pedem crédito  
Vivas a ponto de se direcionar  
São momentos  
que se fazem concretizar.*

*Palavras são seres exigentes  
que moram dentro da gente  
na mente e em todo lugar  
teimam em nos falar  
A escrita remete [ao] nosso ambiente  
O pensamento se faz semente  
e a palavra seu germinar.*

*Palavras não são só palavras  
São zelos e sentimentos  
Quando não escritas,  
nos saltam aos olhos  
nariz  
e ouvidos  
querendo se comunicar.*

*Palavras independentes  
que vivem apesar do vivente  
às vezes saem a velejar  
Criam rimas no infinito  
e voltam quando nos veem aflitos  
com a caneta em punho  
para se concretizar.*

Fátima **Farias** (2020, p. 96-97).

Essa tese, inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, visa a contribuir com os setores da educação, da saúde e do trabalho, construindo conhecimento sobre as vivências docentes no tocante à experiência do afastamento do trabalho, bem como do sofrimento e adoecimento daqueles que atuam no ensino em educação básica. Por meio de escritas docentes produzidas por um grupo de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de Porto Alegre, buscou-se um afeto sensível (*afetar e ser afetado*) para com os docentes e à docência, buscando a *experiência-em-nós*, não as representações docentes.

Nesse estudo, não se teve a intenção de organizar informações com base em dados quanti ou qualitativos sobre motivos e/ou duração do afastamento, segundo a epidemiologia das doenças e agravos ou prontuários do setor da saúde do trabalhador (ou



da *perícia médica*). Pretendeu-se, por meio da própria escrita, visibilizar as experiências de si e do trabalho. Com uma ideia inicial, trazer à cena de conversação o adoecimento e o afastamento ocupacional da docência por motivo de “perícia médica” sob a visibilidade da *experiência*, por vezes, intensa, dos afetos.

Entretanto, ao longo desses últimos anos fomos surpreendidos por uma situação até então inusitada, preocupante e muito grave. A pandemia de covid-19 fez tudo mudar, alterando perspectivas, horizontes e modos de ver e viver nesse mundo. Assim, essa pesquisa sofreu algumas mudanças ao longo do seu percurso, dentre as quais se pode citar um planejamento de encontros presenciais impossibilitado dada a situação, sendo substituído por encontros remotos. Um espaço que seria para a troca de experiências e produção de escrita, ganhou também um caráter promotor de saúde em meio a emergência de um adoecimento coletivo dada a situação da pandemia.

A construção final desse trabalho representa um percurso de leituras e vivências sobre narrativa, escuta, escrita, história de vida, condições e organização do processo produtivo, precarização do trabalho, produção de saúde e subjetividade no trabalho docente e, finalmente, a descoberta das “maneiras de viver/maneiras de dizer”, onde afinal não estão as estatísticas, mas a experiência, aquilo que a educação, como área de conhecimento, precisa recolher. As *escrevivências* de Conceição Evaristo representaram inspiração e, em um primeiro momento, incentivo à pesquisa por meio do escrever desde si e de nossas bagagens (ancestrais em cada um de nós). Nas escritas de si (e também do trabalho), podemos encontrar e produzir versões de nossa escrita, versões de nossa experiência, que se movem e nos movem (nos *co-movem*). Uma vez que não representam mais a localização de identidades, ao contrário, versões de escrita colocam as identidades em versões de nossa experiência, tornando-as vivas, narrativas e produtoras de sentido.

Nosso grupo – na pesquisa – não foi representado por aquilo que se repetia ou pelas recorrências em um discurso da docência, não interessava representar, mas encontrar as conexões de histórias de si e de seus coletivos que pudessem entrar em agenciamentos/circuitos de saúde, não de adoecimentos e afastamentos. As escritas e reescritas, as versões de si e de seu trabalho passaram à experiência ocupacional. Com as

escritas narradas e revisitadas a cada encontro de professoras, nos deixamos tocar e nos deixamos falar, produzindo então, o que na tese vem como (ou aquilo que na tese se torna) *escreverões*. A professora e escritora Conceição Evaristo, como pesquisadora e escritora do campo da literatura, então nos despertou à escrita e à invenção de uma nova seara à presença do pensamento banhado de vida/vivências, das *escreVivências às escreVersões*.

Buscou-se visibilizar o que *acontece* nas vidas implicadas na docência e o que *acontece* quando essas vidas se tornam impossibilitadas de atuar profissionalmente por motivo(s) de saúde (*falta de saúde, insuficiência de saúde, menos saúde, saúde contrariada*), gerado(s) pelo próprio trabalho, ou ainda, por um motivo de exceção, como no afastamento decorrente ao distanciamento social preventivo à propagação da pandemia. Como se sentem professoras e professores quando afastados da escola, da sala de aula, dos alunos e dos seus colegas professores? Como se sentem, afastados de sua ocupação – temporária ou permanentemente – aqueles cuja ocupação é a docência? **Afastar-se do trabalho talvez não seja o mesmo que afastar-se da ocupação. Desincumbir-se de uma ocupação ou ter seu trabalho impedido não dizem da mesma experiência subjetiva.**

Essa questão atravessa uma coletividade, particularmente, a atinge de forma contundente, tamanho os números de adoecimentos e afastamentos do trabalho entre professores da educação básica. O adoecimento no/pelo trabalho e o afastamento do trabalho atravessa-nos na vida privada e na vida ocupacional. Sou docente como as colegas que busquei na investigação de campo, assim essa pesquisa diz respeito à minha vida, não só acadêmica e profissional, mas à vida de uma mulher professora, uma mulher negra e mãe solo.

A inspiração para realizar esse estudo surge, em um primeiro momento, das leituras sobre a produção e obras da brasileira Conceição Evaristo, escritora, mestra e doutora em Literatura, com diversos livros publicados, muitos já traduzidos para o exterior. Mulher negra e de origem pobre, ativista das lutas contra a discriminação racial, de gênero e de classe no Brasil. Em 1990, a escritora estreia suas publicações de contos e poemas na série

Cadernos Negros. Docente do magistério escolar público no início de sua carreira<sup>1</sup>, a escritora se tornou conhecida também por desenvolver o conceito de “escrevivências”.

Com as inquietações em relação ao adoecimento docente e às relações implicadas no processo de adoecer e ser afastado/a do trabalho, buscava uma construção referente às marcas sensíveis presentes em cada experiência, assim me ocorreu a escrita, versões de si, a partir de temas sobre educação, saúde e trabalho. Tratar-se-ia, assim, de poder contar/escrever histórias e também narrar/escrever segundo histórias contadas/escritas, compreendendo a complexidade implicada nas histórias de vida de professoras/es marcadas/os pelo sofrimento docente que leva ao afastamento da escola. Por meio de encontros, buscou-se uma escuta sensível, provocar afetos e praticar a alteridade, assim como, a promoção de saúde numa rede de acolhimento e cuidado. Por meio de narrativas, tecer e construir escritas, escrever e reescrever histórias, de vida e de trabalho.

Conceição Evaristo, em *Becos da Memória* (EVARISTO, 2017, p. 13), nos diz que “as histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas”. Essa condição admite a possibilidade de um processo em que o pesquisador/autor se coloca no espaço aberto entre a criação e o fato. Dessa forma, o autor tece textualidades segundo seu encharcamento de realidade, não tece segundo uma realidade que não existe, mesmo na ficção. Por isso, a tese não tratou de representar a realidade de modo explicativo, mas a partir das escritas singulares, alcançar experimentações que dizem respeito a uma coletividade. A contação singular que dá voz para uma coletividade emerge de um lugar de enunciação solidário e identificado com o contexto de onde se origina.

Contar histórias da docência está relacionado com experiências, conhecimentos e saberes anteriormente elaborados por uma categoria trabalhadora. Pensamos um exercício inspirado no que bell hooks (hooks, 2017)<sup>2</sup>, chamou de pedagogia engajada, no sentido de uma ação que promove a liberdade e a desconstrução do que está dado, além de enfatizar o

---

<sup>1</sup> Conceição Evaristo se formou como normalista na década de 1970, atuando profissionalmente como “professora primária”, isto é, professora alfabetizadora e dos anos iniciais da Educação Básica.

<sup>2</sup> bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins (1952-2021), escritora feminista estadunidense. O codinome escolhido para assinar suas obras é uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó. O seu nome, grafado em letras minúsculas, tem sua justificativa encontrada numa frase da própria bell: “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”, ou seja, para a autora, nomes, títulos, nada disso tem tanto valor quanto as ideias (SANTANA, 2009).

“bem-estar” docente, o que segundo autora, significa empreender um “compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar” (hooks, 2017, p. 28).

Cabe ressaltar que para além do momento histórico de uma pandemia, esse estudo encontra-se relacionado, no Brasil, a um contexto de gestão nacional por um governo de extrema-direita, alinhado a um neoconservadorismo de face neofascista, cujos direitos sociais e trabalhistas, historicamente conquistados, sofrem ataques constantes, numa perspectiva de precarização do trabalho e, para mais, promove uma condição de experiência de vida em seu polo negativo, de anulação das forças e potências vivas: hipótese da necropolítica, formulada por Achille Mbembe (**MBEMBE, 2017**)<sup>3</sup>, especialmente, evidente na gestão pública da pandemia de covid-19.

---

<sup>3</sup> Necropolítica é o termo definido pelo filósofo, teórico político e historiador camaronês, Achille Mbembe, como “as formas contemporâneas de subjugação da vida ao poder da morte”, ou seja, políticas que ditariam quem *pode* viver e quem *deve* morrer (**MBEMBE, 2017**).

*Sobre aquela que aqui escreve...*

Ao tratar sobre a “vontade de saber”, Michel Foucault (FOUCAULT, 1998, p. 13) responde que a curiosidade é o simples motivo que o impulsiona e nos fala sobre o valor da obstinação que pode ser desencadeada pela curiosidade. Porém, nos adverte, que não se trata daquela obstinação “que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo”. O autor ainda nos provoca, indagando:

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou refletir. (FOUCAULT, 1998, p. 13)

A partir desse posicionamento, ensaio a escrita do que seriam as motivações para esse trabalho, considerando a curiosidade pelo tema, impulsionada, especialmente, pelos caminhos percorridos ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional. Nesse percurso, vislumbrei modos de saber e pesquisar até então estranhos à minha vida profissional e acadêmica, saberes que podem modificar a professora que tenho sido, os modos de escrita que dominava, os modos de sentir-ouvir a que estava habituada. E nesse caminho ainda incerto, o qual me instiga e me desafia, busquei ampliar esses horizontes. Cursei o doutorado em educação como formação de pesquisadora, mas também como forma de ampliar a compreensão intelectual do mundo do trabalho, da produção de subjetividade e da produção de discursos. Ao me aventurar nessa experiência, lembro Walter Benjamin, que em uma das suas proposições sobre o tema, nos diz:

Uma vivência, algo pelo qual simplesmente eu passei, eu atravessei, ou algo que me aconteceu, ela não é nada se ela não puder ser transformada em alguma narrativa compartilhável e transmissível ao grupo ao qual eu pertença. É a transmissão, é o compartilhar, **que transforma a vivência em experiência** (BENJAMIN, 1994, p. 15, grifo nosso).

A partir da premissa de Stuart Hall (HALL, 2003) de que todas e todos nos originamos e falamos de algum lugar, marcado em um tempo e espaço histórico, me apresento: sou uma mulher negra, mãe, filha e a irmã mais velha... sou educadora física, professora do ensino fundamental, servidora pública, fisioterapeuta e pesquisadora. Fui estudante, da educação básica à superior, de instituições públicas de ensino que, apesar do sucateamento já existente na época (contudo, não tão voraz como nos dias de hoje), me possibilitou um ensino de qualidade, do qual fui aluna de ótimas professoras e professores. Aliás,

professoras são as protagonistas dessa pesquisa. E assim, inicio essa tese, tecendo uma breve história de como cheguei até essa proposta, contando um pouco da minha trajetória acadêmica e profissional, bem como, algumas motivações para a escrita.

Embora essa reflexão se faça, inicialmente, a partir da minha história em particular, ressalto que esse caminho percorrido, bem como suas particularidades, possui similaridade e distinção com a trajetória de tantas outras mães solo que apesar de todos os obstáculos diários que essa condição nos impõe criamos nossos filhos e filhas, fazendo sempre escolhas difíceis para que possamos conciliar a maternidade, mas não desistimos daquilo que desejamos, seja nos estudos ou na vida profissional. O não desistir nos interessa. Trajetórias de tantas mulheres negras cujo racismo incrustado em nossa sociedade nos atravessa em “uma experiência contínua” (KILOMBA, 2019, p. 85). Caminhos percorridos por professoras de escola pública que apesar da desvalorização social, baixa remuneração e precarização do trabalho também são resistência de quem não desiste. Acreditamos na nossa atividade de trabalho, a docência. Resistimos, mas também estamos adoecendo.

Sou licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Durante o curso, as áreas que mais me despertavam interesse eram aquelas ligadas ao bem-estar e à qualidade de vida. Foi nessa direção que procurei me envolver com as questões de educação em saúde, saúde escolar, saúde na escola e *saúde na educação*. Com as derivações desse encontro entre educação e saúde, dei seguimento aos meus estudos. Foi um período bastante importante, não somente me refiro à aquisição e construção de novos conhecimentos, mas ao despertar de minhas afinidades profissionais, bem como pelas relações sociais e acadêmicas então desenvolvidas e experiências vividas.

Como acadêmica do curso de educação física, participei de grupos de pesquisa e projetos de extensão dirigidos ao público externo com os quais, mesmo que em um contexto distinto do modelo escolar, fui, gradativamente, me aproximando da experiência docente, bem como me adentrando um pouco mais na tal “vida acadêmica”, participando de discussões, seminários e apresentação de trabalhos. Após concluir o curso, minhas primeiras experiências foram com atividade física personalizada, área em que posteriormente cursei uma Especialização. Foi a partir dessa pós-graduação que comecei a me interessar mais

pelas especificidades da área da saúde, observei que os conhecimentos que buscava também poderiam estar mais ligados a uma outra graduação. Busquei ampliar meus conhecimentos sobre saúde, cursando o bacharelado em fisioterapia. Essa segunda graduação, para mim, foi um desafio e tanto, tinha certo receio em não conseguir realizar os estágios hospitalares. Principalmente, por desconhecimento da práxis profissional da fisioterapia na promoção da saúde, mesmo no ambiente hospitalar.

Durante o curso de fisioterapia, fui nomeada em um dos tantos concursos públicos que havia realizado até aquele momento. Tornei-me professora de educação física junto à Rede Municipal de Ensino (RME) da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA). Desde então, como docente, deparo-me com inúmeros desafios, pois para além das questões relacionadas à atuação profissional, exercer as atividades docentes em uma comunidade de periferia exige, de alguma forma, saberes que vão além daqueles considerados saberes profissionais. Trabalhei durante 14 anos em uma região da cidade considerada de grande vulnerabilidade social (o melhor seria dizer “grande vulnerabilização”, pois que o bairro é assim configurado pelas imposições da cidade e suas políticas sociais), o mesmo onde se encontram as escolas em que atuam as professoras participantes desse estudo. Esse bairro coloca em evidência a complexidade da profissão docente, em especial a de professora de educação física, pois, de modo algum, se pode pensar a transmissão de informação escolar, espera-se da docência bem mais do que isso, e são singulares os requisitos para que assim o seja.

Tentando vencer os desafios emergentes da vida profissional docente, percebo (sinto e acompanho) o nosso adoecimento, o adoecimento de uma classe trabalhadora, o adoecimento de profissionais que sofrem no exercício da sua atividade de trabalho. Observo, ao longo desse tempo de docência, atualmente 15 anos, que as minhas angústias como professora, também são vivenciadas por colegas. Percebo que o trabalho, que muitas vezes dá sentido à nossa vida é o mesmo que nos adoce. Ao ser transferida para uma escola situada em uma região mais aquinhoadada de garantias sociais na cidade, observei igual adoecimento entre meus pares, ou seja, tratava-se de uma situação transversal à ocupação e seus devires.



Atualmente, percebo que as relações de trabalho se constituem como parte do adoecimento docente e do afastamento do trabalho. Esses processos envolvem questões mais amplas como o próprio sistema e organização do trabalho em que adoecimento e afastamento fazem parte, representam a captura e a anulação de nosso poder de agir, nos fazem reféns de trabalho impedido, de vida impedida. A partir de então, minha curiosidade se volta a essa complexa trama que envolve o trabalho docente e as relações que permeiam o processo saúde-doença dos professores, buscando debater, compreender, desconstruir algumas ideias, além de transpor certezas e convicções para que possamos trabalhar mantendo alguma qualidade de vida.

Não foram poucas as ocasiões às quais eu repetia para as colegas: “ainda vou estudar sobre essa loucura toda, não é possível vocês acharem isso normal!”. Referia-me ao sofrimento silencioso, a presença da automedicação (desde simples analgésicos até medicamentos controlados), aos relatos demonstrando o quanto esse contexto de trabalho estava internalizado de forma prejudicial à nossa saúde, tomando conta de nossas vidas. Isso tudo interfere no nosso convívio familiar, social e afetivo. Nos damos conta tardiamente de que precisamos de ajuda, não conseguindo prevenir o sofrimento, inclusive sob a forma de adoecimento.

Entre tantas conversas, lembro-me de ouvir algumas vezes “ah, um dia você terá um laudo também!”. Em alguns momentos de diálogo sobre o tema, ouvi uma professora dizendo: “ninguém fica livre, se você ainda não tem um CID<sup>4</sup>, logo, logo, vai ter um!”. Nos momentos mais inesperados, era proferida a frase: “aqui só aguenta quem é louca mesmo!”. Felizmente, observa-se, também, o contraponto, a alegria e o prazer em ver os bons resultados produzidos pelo nosso trabalho (mesmo que esses, algumas vezes, sejam a longo ou longuíssimo prazo). A sensação de estar no caminho certo, a satisfação em atingir os nossos objetivos com a docência, assim como proporcionar (para nós, professores e para os nossos alunos) momentos felizes com o nosso trabalho.

Como professora de Educação Física, as questões de educação em saúde sempre

---

<sup>4</sup> CID é o sistema de Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (também conhecido como sistema de Classificação Internacional de Doenças), cujo código da doença identificada é solicitado como requisito componente dos laudos de afastamento do trabalho.

estiveram e continuam presentes nas minhas aulas, orientando o meu trabalho. Aqui, cabe ressaltar que já ministrei aulas na educação infantil e na educação básica, trabalhei com diversas faixas etárias, desde anos iniciais até o ensino para estudantes em idade madura ou idosos, atendidos pela Educação de Jovens e Adultos (EJA). O fato de o meu trabalho ser realizado sob a ótica da saúde e qualidade de vida, me possibilitou expandir essa perspectiva também para o corpo docente, permitindo olhar para meus pares, em especial, minhas colegas, buscando entender como e, também, o quanto as relações de trabalho estão implicadas no processo saúde-doença da docência.

Ainda contextualizando minha trajetória, após concluir a graduação em fisioterapia, continuei atuando como professora de Educação Física, mas fiz uma breve pausa nos estudos para me dedicar um pouco melhor à maternidade nos três primeiros anos do meu filho, nascido alguns meses após minha formatura. Contudo, minha vontade de retornar aos estudos era grande e essa busca pelo conhecimento, em especial no que se refere às questões sobre saúde e educação, me fez cursar o mestrado em Saúde Coletiva.

A escolha pela Saúde Coletiva se deu, à primeira vista, pela oferta de um currículo interdisciplinar. Seduziu-me a possibilidade de realizar um curso que associava minhas predileções acadêmicas: a educação e a saúde. Ao realizar a primeira prova de seleção já estava pressentindo que realmente minha escolha não me decepcionaria... Sim, eu disse a primeira prova de seleção, pois realizei insistentemente três processos seletivos nos quais fui aprovada, porém, o fato de eu não conseguir uma bolsa de estudos, nas duas primeiras aprovações estive impedida de realizar o curso, pois era em uma universidade privada. Na terceira oportunidade, ingressei e desenvolvi uma experiência riquíssima. Foram dois anos intensos, um curto espaço de tempo para a realização de tantas trocas e estudos com colegas e professores de distintas áreas de formação profissional (em saúde, em ciências sociais e em ciências humanas) que, para além da vida acadêmica, me fizeram, mais uma vez, pensar nas questões que envolvem trabalho docente e saúde.

Chego ao doutorado em educação, retornando à universidade federal e reencontrando a área de conhecimento do ensino. Retomei de forma orgânica o ser professora. Entretanto, estava ciente do grande desafio que teria pela frente: construir uma

tese na área da Educação, buscando enlace com a área da Saúde. Construir um estudo acadêmico, a partir de contextos docentes, que possibilitasse a criação, a escrita fluida, inventiva, criativa e interessante. Procurei investigar sobre as questões me instigavam desde o início da minha atuação como docente, busquei encontrar-me com outras perspectivas e possibilidades, desafiei-me a trilhar por caminhos incertos, porém motivadores.

Por meio desse estudo busco contribuir para uma melhor compreensão a respeito dos desdobramentos e atravessamentos das relações de trabalho na saúde docente, assim como, questões referentes aos afastamentos do trabalho. Minha intenção ou meu objetivo foi dar visibilidade (tomar conhecimento) às experiências porque passam professoras e professores afastadas/os do trabalho, segundo o uso de escritas livres (versões de vivências), problematizadas coletivamente (abrindo-as às versões livres). Buscava ser afetada pelas experiências, escrever desde a *afecção*, não desde a sumarização de representações e recorrências. Não me interessavam docentes *objetos* de pesquisa, tampouco *sujeitos* de pesquisa, buscava os *afectos* (afetar e ser afetada), falar desde um lugar instável, não objetificado, mas capaz de deixar vir à tona o invisível, o inaudito, o inestimável ou o não preditivo (COSTA; CECCIM, 2022).

Entretanto, ressalvo que essa tese foi mudando conforme a construção desse estudo, acreditava que havia algo nas relações de trabalho que se relacionava diretamente às formas de sofrimento no trabalho, mas não estava tão evidente o quanto a falta dessas relações, das boas relações, da coletividade, do *afecto* e do cuidado estariam imbricadas nesse contexto. Dessa forma, busquei por meio de revisão bibliográfica e a partir de *encontros de professoras*, abordar alguns atravessamentos que se destacaram como atinentes aos contextos da atividade de trabalho docente de professoras do ensino dos anos iniciais do ensino fundamental de escola pública.

A tese elaborada foi a construção de uma rede de afetos, por meio de encontros numa coletividade. A solicitação de escritas se revelou possibilitadora da ampliação do poder de agir e do poder de criação, não como resiliência, mas como busca de estratégias de resistência e de prazer em meio à precarização do trabalho docente. Uma *atividade de trabalho* emerge como maior que o *labor profissional*, as ocupações docentes são empenhos

de si, de vida e de mundo.

Considero pertinente, antes de apresentar as partes que compõem essa tese, realizar algumas observações pertinentes a essa escrita. Essa tese deve ser compreendida como uma construção participativa e coletiva, consequência de encontros, leituras, conversas, olhares e experiências de professoras que compartilharam suas escritas diante do convite aos encontros docentes. Não foi possível a utilização de uma linguagem única. Logo, a conjugação dos verbos não obedece a uma linearidade. Em alguns momentos, serão usadas formas verbais na primeira pessoa do singular, indicando as minhas ideias, evidenciando esse lugar de protagonista da pergunta investigativa e do relatório de pesquisa; em outros momentos, a primeira pessoa do plural, indicando tanto a participação de outras pessoas, como das professoras participantes dos encontros planejados no método à produção de conhecimento ou estendidos por solicitação das mesmas, como o recolhimento de vivências coletivas em situação de escola. Também será encontrada a redação em forma impessoal quando um plano de metas se enseja como plano ético de percurso ou uma abertura em cena de investigação, sem o controle de um método ou o constrangimento aos autores citados.

Outra consideração sobre essa escrita, diz respeito à utilização do termo “professoras”, preferido em muitas passagens ao longo da tese, referindo-se ao coletivo profissional, que pode incluir professoras e professores, embora usemos também a forma dupla (es/as) e o masculino plural. Entendo que também seja justo usar o feminino plural quando as mulheres forem a maioria. Nesse caso, compreendendo que a profissão docente dos anos iniciais da educação básica é composta, em grande parcela, por mulheres.

Um apontamento necessário refere-se ao destaque atribuído às autoras e aos autores que além da contribuição intelectual, “enegreceram” a bibliografia desse estudo. Usaremos o negrito para evidenciar intelectuais negras e negros que, não somente constituem referências acadêmicas, mas referências de vida para uma mulher negra professora-pesquisadora, representando vozes que por muito tempo foram e continuam sendo deslegitimadas, quando, não silenciadas. Tentamos nessa tese acompanhar o desafio da professora Ângela **Figueiredo**, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB):

proceder de maneira “análoga aos textos feministas que reconhecidamente transformaram as regras de citações, ao incluir o primeiro nome das mulheres citadas nos artigos, para fazer frente à certa masculinização das referências bibliográficas, quando apenas os sobrenomes são citados” (FIGUEIREDO, 2020, p. 08). Nesse sentido, salientamos as contribuições de autoras e autores negros, colocando o seu sobrenome em negrito ao longo da tese e nas referências bibliográficas. Será como no esforço de “escapar de tantas construções coloniais” (KILOMBA, 2019, p. 29). Para além desses destaques, buscaremos orientar nossa escrita de modo a subverter o racismo epistêmico<sup>5</sup>, reverberando as produções negras e feministas de forma a agenciar pedagogias insurgentes como uma prática social libertadora (hooks, 2017).

Em relação à teoria nessa tese e em relação ao estilo narrativo das ciências, os autores serão citados, mas não se encontrará identidade de paradigma aos estilos epistemológicos ou de pensamento, a escrita será banhada de vivências, se quer a liberdade da tessitura, um pouco de *Evaristo-em-nós*.

---

<sup>5</sup> Segundo Ramón Grosfoguel (2016), o racismo epistêmico consiste na desqualificação de outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo. Refere-se à “inferioridade de todos os conhecimentos vindos dos seres humanos classificados como não ocidentais, não masculinos ou não heterossexuais” (GROSFOGUEL, 2016).

## *Introdução*

Realizadas as considerações iniciais, apresento as partes que compõem essa tese. Se seguindo à **introdução**, na página 34 desta tese, trago um mapa conceitual que demonstra, de forma resumida, como os fios condutores dessa tessitura foram se entrecruzando. Temos, então, o **primeiro capítulo**, denominado “*A pandemia - um verdadeiro capítulo à parte*”. Esse trata sobre um acontecimento que não poderia ficar de fora dessa escrita, pois constitui-se em um fato histórico que atravessou e atravessa a todas as narrativas desses últimos anos. Nesse capítulo, aponto, de forma breve, como a pandemia de covid-19 afetou a educação, em especial, a educação básica de escola pública, assim como suas consequências e seus desdobramentos na sociedade e na vida de estudantes e professoras.

O **segundo capítulo**, “*Sobre o cenário de pesquisa*”, apresenta um panorama sobre onde se desenvolveu nossa investigação, trazendo alguns elementos históricos e sócio-políticos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA). Tais aspectos também são abordados em relação ao bairro onde estão situadas as duas escolas onde atuam as professoras participantes dos Encontros Docentes.

O **capítulo 3**, “*Sobre uma pesquisa constituída na sua própria tessitura*”, aborda como foi desenvolvido este estudo. Apresento o campo de pesquisa, situando o leitor no contexto em que se realiza, considerando suas particularidades políticas, geográficas, históricas; bem como a perspectiva metodológica desenvolvida, de forma a explorar como se deu essa pesquisa, seus objetivos, seus desvios e demais questões que compõem a tessitura sobre educação, saúde e trabalho.

O **quarto capítulo**, “*Sobre conversas, narrativas e escritas: as escreversões*”, antecipamos a teoria sugerida pela tese, seguindo referências de base, revisão de contribuições em ciências humanas e sociais, em saúde coletiva e em educação. A partir do que estudamos sobre escrita e narrativa, trazemos o escrever, o contar, o narrar, o significar e a produção de sentidos, a autoria desde si mesmo, nas vivências vertidas como experiência, aprendizado individual e coletivo, aprendizado de si como margem à política, cidadania na pólis, cuidado de si como cuidado do outro e cuidado do mundo. Grande saúde ante à redução de nossa saúde, afirmação de vida ante a vida contrariada.

No **capítulo 5**, “*Atividade de trabalho docente na escola pública: contextos e*

atravessamentos”, procuro abordar a questão da docência na escola pública no atual cenário de precarização do trabalho, no qual a educação surge capturada pela lógica de mercado do sistema capitalista em sua versão atual configurada pelo pensamento e gestão neoliberal, indiscutível imposição ao adoecimento, resultando em sofrimento psíquico, posto que trabalho impedido, poder de agir suprimido, cuidado de si vertido em moralismo religioso, a política/a pólis remetida ao outro com poder de discurso ou de posse do discurso *da verdade*. Neste capítulo apresento alguns pontos que considero pertinentes de serem discutidos em relação ao serviço público no Brasil, pois considero que a desvalorização do professor de escola pública em nosso Brasil é atravessada por uma cultura que se reproduz e se intensifica a cada dia na herança da colonialidade brasileira. Fechando esse capítulo, discutimos outro atravessamento bastante relevante, que diz respeito às *“Interseções de gênero e raça na atividade de trabalho docente”*, que, principalmente, em virtude do atual contexto sociopolítico, econômico e cultural do país, não poderia ficar de fora em uma discussão sobre educação, saúde e trabalho.

O **sexto capítulo**, “Discutindo saúde-doença e sua relação com a docência” trata de algumas considerações sobre o processo saúde-doença, apresentando as perspectivas abordadas nesse estudo e sua relação com a docência. Nesse sentido, abordamos o tema da medicalização e suas implicações na docência, bem como, as questões relacionadas aos afastamentos do trabalho docente, passando pelo presenteísmo e absenteísmo até o abandono da profissão. Outra questão importante tratada neste capítulo se refere aos problemas de saúde mais recorrentes na profissão docente.

O **capítulo 7**, “Encontros docentes e co(m)textos do trabalho: escreversões e produção de saúde”, traz a pesquisa em si, tratando sobre os encontros docentes, os quais trouxeram *escreversões* da docência, que dão cerne à tese. Diz respeito à importância dos encontros e da produção de saúde presente na produção do conhecimento entre docentes. Acreditamos que, além de principal, essa é a parte mais bonita da pesquisa. Neste capítulo, procuro trazer um pouco do que foram esses nossos encontros, a possibilidade de produção de saúde em um espaço de escuta e, também, de escrita dessas escutas, um espaço em que as questões referentes ao trabalho docente foram abordadas e acolhidas por suas protagonistas, aquelas que vivem na sua intensidade esse processo. Um espaço de afeto que

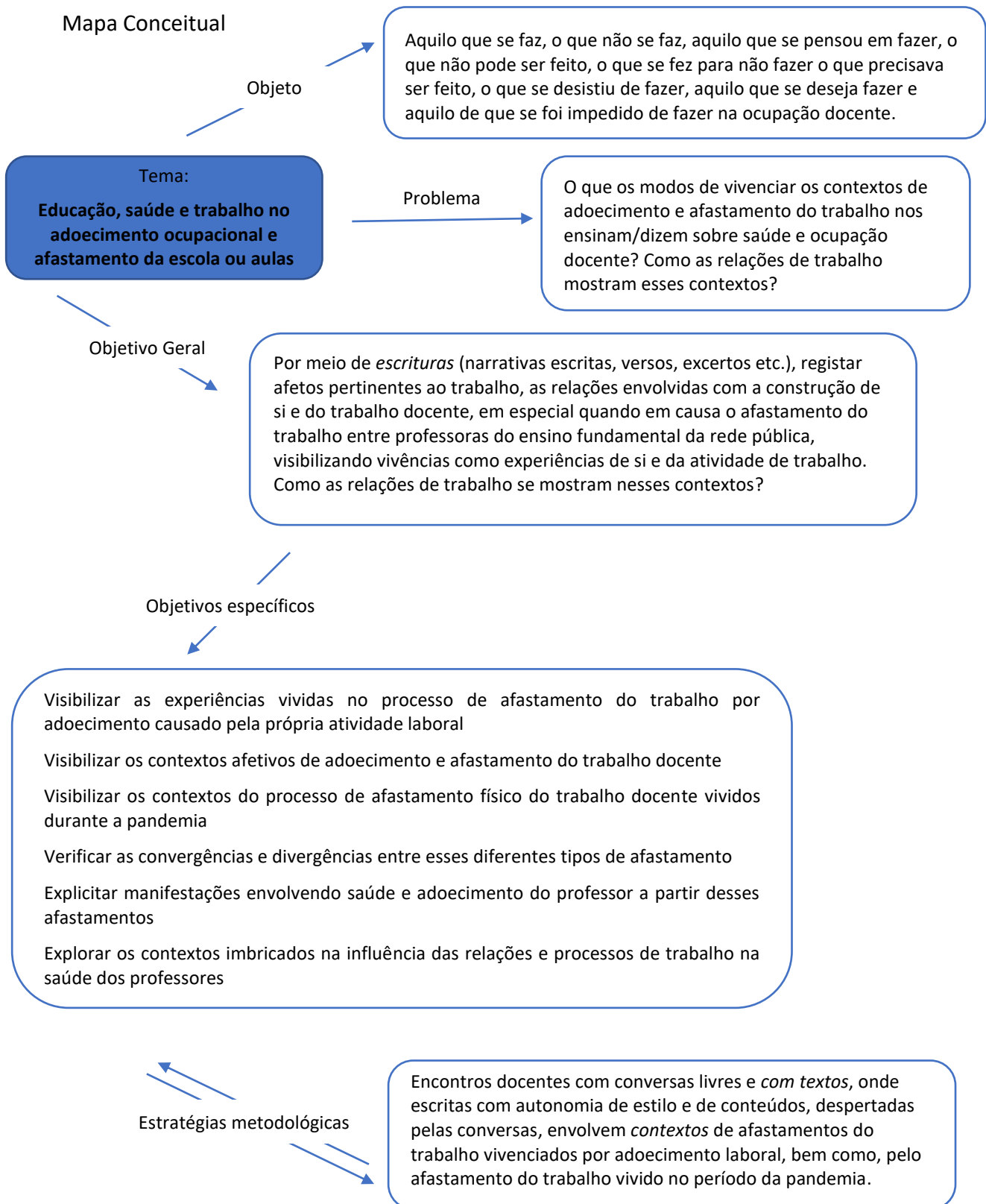


tratou não somente das relações envolvidas no sofrimento e no prazer na atividade de trabalho docente, mas da Educação de modo geral.

Enfim, vêm as **considerações finais** sobre a pesquisa, tecendo a costura entre os objetivos e o que foi se construindo ao longo da tese, bem como uma análise a respeito da metodologia adotada. Sem a pretensão de esgotar o tema, apontamos questionamentos emergentes e perspectivas futuras para o desenvolvimento de novos estudos. Buscou-se visibilizar as produções e questões relacionadas a atividade de trabalho docente, assim como reconhecer e valorizar a coletividade como essencial para as boas relações de trabalho. Um trabalho coletivo, que compreende um “agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo” (**hooks**, 2017, p. 26).

Fechando o presente documento de tese e coerente com a função de relatório final de pesquisa, seguem os seus **componentes pós-textuais**: referências e apêndices. Desejamos uma boa leitura e estimamos legar à educação uma contribuição relevante.

## Mapa Conceitual



*1 A pandemia - um verdadeiro capítulo à parte*

Em meados de março, ainda no início do ano de 2020, após as férias de verão, após o Carnaval, uma interrupção! Algo jamais vivido por nossa geração, quiçá imaginado em nossos maiores devaneios, mera hipótese ficcional, o “mundo parou”. Na verdade, estamos nos referindo a uma situação de que já ouvimos falar em livros de história ou de saúde pública, algo muito distante, pois até então, nunca vivenciado por nossas gerações. Uma pandemia! Soubemos da ocorrência de uma num tempo remoto, há mais de um século, coisa do passado, ou lemos em Saramago ou vimos no cinema de ficção. Não era mais uma coisa do passado, nem distopia ou ficção, eis que em 2020, o mundo se depara com uma pandemia!

Em dezembro de 2019, foi detectada na cidade de Wuhan, na China, uma doença provocada por um novo tipo de coronavírus, denominado, então, por Sars-CoV-2<sup>6</sup>. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto da doença havia tomado proporções pandêmicas. Para conter a propagação da doença, até então desconhecida, preconizou o isolamento social (mais tarde, se reconheceu como isolamento físico, uma vez que as redes sociais ou solidárias afastaram o isolamento das relações). Eis que de uma hora para a outra, tudo passou a ser on-line. O mundo por acesso remoto invadiu nossas vidas como nunca havíamos imaginado.

Uma interrupção! Uma pausa que a princípio pensávamos durar 15-30 dias, perpassou meses e já estamos há mais de dois anos vivendo em um mundo acometido por uma pandemia. O retorno às aulas presenciais só foi possível, efetivamente, após quase um ano e meio de fechamento das escolas. Obviamente, respeitando muitos protocolos sanitários, buscando preservar a saúde e a vida de professores e estudantes, dentre os quais crianças e adolescentes, sem vacina aprovada até a época da retomada das aulas, a família desses, os trabalhadores em geral que atuam na área da educação e aqueles no entorno de escolas. Hoje, passados mais de 2 anos do anúncio da OMS, ainda vivemos essa situação. No Brasil, estamos falando de mais de 670 mil mortos em meados do ano de 2022, com mais de

---

<sup>6</sup> O Sars-CoV-2 é um vírus do grupo coronavírus identificado pela primeira vez por uma mulher, a virologista June Almeida, do St. Thomas Hospital, de Londres. June Hart nasceu e cresceu em um bairro pobre no nordeste de Glasgow, na Escócia. Deixou a escola com pouca educação formal, mas conseguiu um emprego como técnica em histopatologia na Royal Infirmary, em Glasgow. Mudou-se para Londres para continuar carreira e casou-se com Enriques Almeida, artista venezuelano. (BBC News Brasil - <https://www.bbc.com/portuguese/geral-52303032>).

33 milhões de pessoas infectadas pelo novo coronavírus. No âmbito mundial, em 12 de maio de 2022, os Estados Unidos atingem um milhão de óbitos.

Conforme dados do censo escolar divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação (INEP), para 2020, 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais em 2020. Aproximadamente, 48 milhões de estudantes das redes pública e privada do ensino básico deixaram de frequentar as aulas presenciais como forma de prevenção à propagação do vírus da covid-19. As atividades passaram a ser organizadas sob a forma de ensino remoto, porém, de formas distintas nas diferentes esferas de ensino e localidades do país, considerando as diferentes condições de infraestrutura e as diferentes disponibilidades de acesso às tecnologias por parte de discentes e docentes. “As escolas públicas sentiram uma necessidade maior de fazer a adequação. (...) Por outro lado, cerca de 70% das escolas privadas seguiram o cronograma previsto” (INEP, 2020).

A pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil, divulgada pelo INEP, apontou que das 126.661 escolas públicas participantes da pesquisa (97,4% da rede pública), apenas 6,6% relataram que foi disponibilizado aos alunos acesso gratuito ou subsidiado à Internet durante os meses da pandemia em 2020 (INEP, 2020). Em mais de 2,6 mil escolas públicas do Brasil, a suspensão das atividades presenciais, em razão de inadequações de infraestrutura escolar e domiciliar, impossibilitou a adoção de estratégias não presenciais de ensino e aprendizagem.

Diante desse contexto, o processo de ensino e aprendizagem transformou-se. Professores, de forma abrupta, tiveram seu regime de trabalho presencial alterado para *home office*. O ensino remoto, então se impôs verticalmente. As formas habituais de aula precisaram ser revistas. Talvez uma das maiores perdas esteja no fato de que a docência, em especial da educação infantil e básica, envolve muita relação interpessoal e acolhimento, tendo ocorrido a falta do olho no olho e das interações professor-estudante, estudantes com seus colegas e professores com seus pares. Um dos principais desafios foi adequar aulas, materiais e atividades para o modelo não presencial.

Apesar de a grande maioria dos professores utilizar regularmente as tecnologias no dia a dia, a situação ficou mais complicada, pois se tratava de conhecer e dominar novas

ferramentas e metodologias para adaptar as aulas a um novo formato. Isso exigiu um tempo que não se teve. Por isso, não podemos achar que as aulas presenciais do ensino público simplesmente passaram para o formato de “ensino à distância”, esse implica em planejamento, organização e preparação específica, disponibilidade e acesso às plataformas digitais com conteúdos e atividades preparadas para essa modalidade, estrutura que não estava disponível na grande maioria das escolas de educação básica da rede pública.

Dados da pesquisa do INEP evidenciaram o problema da falta de formação dos professores para utilização de ferramentas de ensino à distância. De acordo com os dados do instituto, 40,4% das escolas públicas não ofereceram treinamento aos professores para metodologias e materiais específicos a serem usados no ensino remoto. O cenário mais grave foi identificado nas escolas municipais, onde 46,3% das instituições não orientaram os professores. Na rede estadual, apenas 20,1% estavam nesse grupo; e, na rede federal, 5,9%.

Observou-se o aumento do “abismo” existente entre o ensino público, cada vez mais precarizado e sucateado (terceirizado, sem estrutura, sem professores, sem condições de trabalho e de baixos salários) e o ensino privado (mais preparado, com recursos e capital financeiro para investimentos em infraestrutura e admissão de professores). Nas redes de escolas privadas passou-se a utilizar plataformas para o desenvolvimento de atividades e aulas on-line, tais como os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Em grande parte das escolas públicas, inclusive na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), professores sem saber por onde começar, sem qualquer orientação, instintivamente se articulavam para desenvolver atividades e fazer com que essas fossem acessadas pelos alunos.

Na RME/POA, as aulas foram suspensas a partir do dia 31 de março, o Decreto nº 20.534 declarou estado de calamidade pública, a fim de restringir a circulação de pessoas na cidade. Perante as incertezas pertinentes ao momento, os professores tiveram suas atividades presenciais suspensas, porém sem informações sobre os dias seguintes. A Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/POA) demorou para se organizar, o corpo docente da RME ficou por bastante tempo sem orientação sobre como seria seu trabalho a partir daquele momento e como se daria esse processo de ensino a distância que,

infelizmente, na rede pública de Porto Alegre, assim como em muitas regiões brasileiras, não transcorreu com qualidade.

Segundo o INEP, para o acesso gratuito ou subsidiado à Internet em domicílio, 15,9% das redes estaduais adotaram medidas nesse sentido; nas redes municipais, o número registrado foi de 2,2% (INEP, 2020). Na RME/POA, a plataforma digital, prometida para a realização do contato com os alunos foi disponibilizada meses depois e, mesmo assim, não atingiu seus objetivos, pois a maioria dos alunos não tinha acesso ao meio digital (como banda larga e tecnologias 3 ou 4G). As promessas de resolução para esses problemas demoraram para se concretizar e não foram efetivas. Precisou-se pensar em alternativas que atendessem à realidade dos alunos que, muitas vezes, não tinham um computador. O acesso era realizado pelo telefone com Internet de baixa capacidade para o tráfego de dados, isso quando havia um disponível na casa, uma responsabilidade do governo que ficou por conta das escolas, equipe diretivas e professores.

A pandemia acelerou os efeitos deletérios do neoliberalismo, a necessidade de distanciamento social trouxe à tona situações de extrema vulnerabilização social – um grande aumento no desemprego, famílias vivendo em condições precárias, convivendo com a fome e a falta de saneamento básico, indispensável para as medidas fundamentais de higiene para a prevenção e diminuição do contágio na pandemia. Uma questão bastante importante em época de ensino remoto emergencial foi a falta de um contato efetivo com os alunos, principalmente na rede municipal e estadual.

Nas escolas públicas, onde havia o contato professores-alunos, esse, na maioria das vezes, era realizado por redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter) das escolas ou grupos de WhatsApp. A prioridade se tornou realizar algum tipo de vínculo com os alunos, mas com a realidade em que vive uma considerável parcela do público da RME/POA, em alguns casos, nem esse vínculo foi efetivado. O desemprego fez com que muitos tivessem que vender algum(ns) aparelho(s) de telefone da família para terem o que comer, mães relatavam ter que ir trabalhar e o telefone só ficava disponível com os filhos quando estavam em casa.

A falta de apoio e informação por parte da SMED é outro ponto a ser destacado em relação aos desdobramentos relativos à educação no momento da pandemia. Não houve

nenhuma orientação ou formação oferecida aos professores quanto a essa transição do ensino presencial para o modelo baseado em ferramentas virtuais, como videoconferências, chats, videoaulas e podcasts. Em meio a tudo isso, houve eleições para o governo municipal, talvez uma possibilidade de mudança no modo de ver e perceber a situação da cidade. Porém, não foi o que se percebeu, o novo governo seguiu uma cartilha muito parecida com aquela do governo anterior. Segundo uma lógica neoliberal, deu continuidade ao abandono dos mais pobres, condição da maioria dos alunos atendidos pelas escolas municipais de Porto Alegre.

Foram necessárias adaptações a uma nova maneira de interagir e de se comunicar. Quanto aos professores, alunos e pais de alunos, novas formas de aprender e ensinar. Tivemos que nos familiarizar repentinamente com termos que hoje já nos soam bastante comuns, tais como ensino remoto, ensino a distância, aulas on-line, *home office*, *homescholling*, *lives*... Adaptação nada simples a uma nova rotina! Alunos e professores relatando problemas como ansiedade e sono desregulado. A situação e o contexto do ensino remoto fizeram com que estudantes e professores se sentissem ligados o tempo todo. Viver em meio a uma pandemia ainda está sendo um desafio e tanto, seja pelo isolamento físico, seja pelo medo constante da doença. De modo abrupto, tivemos de conviver com novas formas de se viver. Infelizmente, como frisou Boaventura de Souza Santos, nesse momento de pandemia “a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros [era] isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos” (SANTOS, 2020, p. 07). Cogitamos articular este afastamento da escola com aquele decorrente do adoecimento e perícia médica.

A necessidade de uma assistência emocional para as pessoas em afastamento social tornou-se urgente, as questões envolvendo o luto, o medo e a ansiedade estavam e ainda estão, muito presentes. A nova rotina imposta pela pandemia tornou-se objeto de estudos de muitos professores, orientadores e psicólogos. Desde então, esses profissionais passaram a observar mais de perto (à distância) o comportamento dos alunos – principalmente os fatores emocionais provocados pelo isolamento social, com potencial de gerar danos ao processo de aprendizado. Além disso, alunos e professores precisaram aprender a administrar e conciliar o tempo de trabalho com as atividades domésticas, tendo em vista que o local de trabalho ou estudo passava a ser o ambiente doméstico.



Muito ouvimos falar sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores para ministrar as aulas à distância, sem os recursos disponíveis em sala de aula, como a lousa, bem como sem os espaços externos da escola, como o parque e o pátio, que impactam no ensino, em especial para as crianças pequenas. Na falta de equipamentos, bem como na falta de formação para o ensino on-line, os professores tiveram que, com uma certa urgência, procurar apreender tudo que podiam sobre essa modalidade de ensino: cursos para a utilização de ferramentas, programas e aplicativos voltados para a educação, como preparar aulas atrativas, oratória, as formas de transmitir essas aulas, ou seja, cursos, *lives*, vídeos, podcasts, tudo que possibilitasse uma melhoria no trabalho, sem sair de casa, em meio ao caos.

Os professores tiveram que, de uma hora para outra, transformar suas casas em sala de aula, mas como todos estavam em casa, em isolamento, isso tornava esse desafio ainda maior. O mundo virtual, inclusive no que diz respeito a nosso trabalho, invadiu nossas vidas 24h por dia. Não foram poucas as queixas de professores sentindo-se sobrecarregados, pois muitas chefias não respeitavam um horário de trabalho, toda hora era hora, os professores deveriam estar sempre ligados, conectados, prontos para responder mensagens, e-mails, telefonemas e estarem presentes em reuniões on-line. Isso também foi mais um motivo gerador de mal-estar entre os professores.

A pesquisa “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil”, do Instituto Península, foi realizada com professores de todo o país e constituída pelo que denominaram 4 pulsos (ou fases), a saber: uma etapa inicial, num período de até 2 semanas após a suspensão das aulas, outra compreendida entre abril e maio de 2020, uma etapa em agosto e outra em novembro do mesmo ano.

Na segunda etapa dessa pesquisa, sobre a percepção dos professores sobre o ensino remoto, constatou-se que: 83% dos professores se sentiam despreparados para o ensino remoto; 88% deles nunca tinham dado aula de forma virtual antes da pandemia; 75% gostariam, sim, de receber apoio e treinamento neste sentido; contudo, 3 em cada 4 professores revelaram que não receberam nenhum suporte emocional das escolas durante o período de quarentena. Os professores tiveram que enfrentar muitos desafios, entre os

quais podemos citar a vergonha para gravar os vídeos e as dúvidas sobre como produzir um conteúdo atrativo. Além disso, ainda tinham que lidar com a concorrência da Internet, professores disputavam a atenção dos alunos com Youtubers, jogos virtuais e chats de bate papo. Além disso, na escolha das melhores ferramentas estava o uso das redes sociais, visto que a maioria dos pais e alunos não tinha acesso à Internet em computadores, e alguns nenhum acesso à Internet, o que dificultava o uso de outras plataformas.

Em novembro de 2020, o quarto pulso da pesquisa observou que após quase 10 meses do primeiro movimento de fechamento das escolas, ocorrido em março, a maioria dos professores seguia dando aulas em formato remoto (72%) e que estes estariam se sentindo mais cansados e sobrecarregados. A Fundação Carlos Chagas também constatou a sobrecarga do trabalho docente, para mais de 65% dos respondentes, o trabalho pedagógico havia mudado e aumentado, com destaque para as atividades que envolveram interface e/ou interação digital (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009).

O esforço de professores para, de forma on-line, manter o vínculo com seus alunos foi por meio de brincadeiras educativas e exigiu muita criatividade em um momento tenso para toda a população. Uma palavra bastante ouvida nesse sentido foi *reinventar-se*, porém essa não foi tarefa fácil. Além de todas as incertezas e ansiedades provocadas pela pandemia, os profissionais da educação, assim como das demais áreas, tiveram dupla ou tripla jornada de trabalho, muitas vezes sendo professores também dos seus filhos (que em casa precisavam de orientação mais efetiva, visto que, para eles também era algo muito diferente). Soma-se a esse cenário, a questão do gerenciamento das atividades domésticas e a invasão do trabalho num espaço que era doméstico, assim como, a invasão da vida laboral na vida privada, pois o trabalho passou a ser dividido com as demais pessoas residentes no mesmo espaço.

Em conversas com outras professoras, no início da pandemia, ouvi bastante: “Sinto falta das pessoas, mas não da escola!” O que denota, além de tudo, o quanto esse modelo ou forma de gerenciamento da educação pública faz sofrer aquele que ali trabalha ou estuda. Observei nessas conversas que para algumas colegas a escola não fez falta nenhuma no início da pandemia, quando não se sabia bem o que era que estava acontecendo, quando

se achava que seriam apenas uns dias, uns 15 ou 30 dias de afastamento da escola, sem saber o que estava por vir num contexto mundial de crise sanitária. Para essas colegas, esse tempo seria até bem-vindo, seria um tempo de recuperar a saúde mental já prejudicada pelo neoliberalismo em nosso dia a dia, que precariza e sucateia, nos empobrece e adocece sob múltiplas formas.

Ao longo de 2020, houve muitas manifestações de pais e de entidades educacionais, principalmente do ensino privado, contrários ao fechamento das escolas. No final de 2020, algumas escolas de ensino fundamental da RME/POA reabriram, outras como não tinham condições de manter os protocolos, continuaram realizando o atendimento aos alunos remotamente. Nesse período, ocorreram muitas agudizações do contágio e várias escolas municipais tiveram que suspender novamente as aulas presenciais, de acordo com o protocolo de controle da pandemia.

No dia 25 de fevereiro de 2021, já iniciada a campanha de vacinação em janeiro, o Brasil viveu uma segunda onda de casos e de óbitos decorrentes da covid-19. A média móvel diária de pessoas mortas no Brasil já estava acima dos 1.000 há uns 30 dias. No Rio Grande do Sul, como em todo o país, foi um dos piores momentos da pandemia. Às vésperas do início do ano letivo de 2021 para as escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Porto Alegre, o governo do estado recorreu da sua decisão de cogestão do “Plano de distanciamento” e decidiu que todo o estado estaria em bandeira preta, sem a possibilidade de flexibilização por parte das prefeituras. Essa medida estabeleceu protocolos mais rigorosos de distanciamento físico, afetando estabelecimentos comerciais e de educação, onde o clamor pela reabertura era forte, pois o aumento de casos assim exigia.

Novamente sofrendo uma pressão por parte do empresariado e entidades ligadas à educação, o governo do Estado formulou algumas concessões, dentre as quais a permissão de funcionamento das Escolas de Educação Infantil, bem como do Ensino Fundamental para os primeiros e segundos anos com argumentos referentes à aprendizagem dos alunos em seu momento de alfabetização e menor risco de adoecimento entre crianças. O estado do Rio Grande do Sul atingia seu pico no número de casos e óbitos decorrentes da covid-19 e uma liminar do Sindicato dos Municipários (SIMPA), deferida pelo Ministério Público,

suspendeu o início do ano letivo nas escolas municipais, visto o alto risco de contágio e o colapso no atendimento hospitalar devido ao grande número de pessoas infectadas com a forma mais grave da doença. Da mesma forma, a Federação das Associações de Pais e Mestres das Escolas Particulares do Rio Grande do Sul teve deferida a sua ação, impedindo o funcionamento das escolas da rede privada.

Efetivamente, o retorno ocorreu em meados de maio para aquelas escolas que tinham condições de cumprir os protocolos sanitários. Entretanto, algumas escolas públicas de periferia em Porto Alegre ficaram por último no retorno presencial, pois não havia condições de cumprir os protocolos que garantissem alguma segurança sanitária aos professores, funcionários de apoio e alunos, retomando a presença com a inclusão no público prioritário à imunização.

Após um ano de iniciada a campanha de vacinação, no final do ano de 2021, surge forte no cenário uma nova variante, muito mais transmissível, o que nos trouxe novamente para uma realidade que achávamos estar perto do fim. O início de 2022 teve um aumento de casos sem precedentes, contudo em decorrência da vacinação, apesar da alta taxa de transmissão, os casos eram mais brandos, com sintomas mais leves. Entretanto, apesar de um número de mortes e complicações proporcionalmente mais baixo, o elevado número de casos, antes em queda, também elevou o número de mortes, alcançando patamares de 300 óbitos/dia. No dia 04 de fevereiro de 2022, o país voltava a registrar mais de 1.000 mortes/dia em função da variante Ômicron, muito mais transmissível, o que aumentou vertiginosamente o número de casos da infecção.

Observamos, de forma mais contundente, com a pandemia, o quanto o coletivo faz falta para o trabalho docente e o quanto o individualismo é interessante ao sistema neoliberal que se impôs. É preciso reduzir, com certa urgência, as desigualdades educacionais (que emergem e compactuam de alguma forma com todas as outras formas de exclusão e injustiças sociais), cada vez mais acentuadas, que se agravaram nesse período desafiador. O modelo atual de educação necessita ser revisado, revisitado, readequado, transformado, ainda que mediado pelas tecnologias, possibilitando novas formas, que tenham em vista uma aprendizagem significativa dos estudantes. Entretanto, essa condição

não depende somente da busca por novos meios tecnológicos, mas de políticas e ações públicas comprometidas com a educação, possibilitando modelos e estratégias educacionais de forma participativa, colaborativa e contextualizada de acordo com as múltiplas realidades existentes no nosso país.

As “Rodas de Conversa” foram as práticas mais adotadas na promoção de saúde mental docente durante a pandemia da Covid-19. As rodas on-line foram realizadas em muitas escolas de ensino fundamental, por meio de projetos de extensão das universidades e assessorias pedagógicas das redes municipais. A iniciativa reforça que conversar trata o sofrimento psíquico, alivia os sintomas de sofrimento no trabalho e oferece contornos de proteção à subjetividade. O que pretendemos alcançar é um pouco mais, queremos a configuração do ensino com menos sobrecarga do trabalho, menos sintomas de ansiedade e estresse, mais presença ativa na construção do mundo do trabalho.

A pandemia trouxe evidência da eficácia clínica do método das Rodas de Conversa, as escreversões foram resultado de uma construção conjunta com aquelas que demandam a transformação da educação e a resistência à precarização das escolas, valorizando o próprio fazer cotidiano e a disruptura com tudo aquilo que limita ou impede o poder de agir ou a inventividade no trabalho. Nesse sentido, trata-se de apostar no oposto aos processos de precarização do trabalho, na capacidade de tecer crítica ao que está instituído e na construção de motes ético-políticos à proteção da subjetividade e do corpo físico sem abandonar os ofícios de escola.

## *2 Sobre o cenário de pesquisa*

Conforme Maria Izabel Bujes, toda pesquisa nasce de uma preocupação com alguma questão. Para a professora, a “questão” ou a “pergunta” em uma investigação “provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação às crenças que em algum momento julgamos inabaláveis”, por isso, a pesquisa “se constitui na inquietação” (BUJES, 2007, p. 15-16). É diante da inquietação que cenários e métodos precisam ser percorridos.

Apresentamos a seguir um pouco dos cenários onde foi desenvolvida essa pesquisa. Trazemos alguns aspectos históricos e sócio-políticos, tanto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), como do bairro onde estão situadas as duas escolas onde atuam as professoras participantes dos Encontros Docentes.

## *2.1 Um breve panorama sobre a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*

Criada em dezembro de 1955, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), atualmente é constituída por 99 escolas com cerca de 4 mil professores e 900 funcionários, que atendem a aproximadamente 50 mil alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional de Nível Técnico, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Caracterizada por uma proposta pedagógica organizada por Ciclos de Formação, a RME/POA é representada pelas escolas municipais de Porto Alegre, que estão localizadas majoritariamente em zonas periféricas da cidade. Na educação infantil, a RME/POA atende aproximadamente 16 mil crianças por meio de convênios com instituições de ensino da iniciativa privada (PORTO ALEGRE, 2016).

No quadro a seguir, a criação da RME/POA, segundo um breve histórico com as principais concepções e propostas pedagógicas adotadas, bem como, a organização das escolas e do currículo. Como criação da RME/POA, trazemos o período compreendido entre as décadas de 1950 e 1980.

**QUADRO 1:** Resumo das propostas pedagógicas da RME/POA entre as décadas de 1950 e 1980

Período (décadas)	Proposta Escolar e Pedagógica
1950	Conduzida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDB nº 4.024), a proposta era voltada ao direito à educação gratuita dos 7 aos 14 anos. Foi um período caracterizado pela “construção de escolas de madeira chamadas de Brizoletas, em referência ao governador gaúcho Leonel de Moura Brizola, que as lançou sob o slogan “Nenhuma criança sem escola” e por uma proposta pedagógica com enfoque humanista.
1960	Em proporção ao número de habitantes da cidade, a RME/POA constituía-se na “maior rede escolar do país”, tendo como principal meta a implantação da “Campanha Paulo Freire Pró-Eradicação do Analfabetismo do Adulto”.
1970	A proposta pedagógica que orientava a RME/POA denominada “A Cidade que Educa” ou “A Cidade Educativa”, onde se entende que a cidade se torna educativa, “quando seus equipamentos ajudam o ser humano, ao longo de sua experiência, a prosseguir suas aprendizagens”, baseava-se no envolvimento participativo de todos os setores da sociedade, preceituando que a “responsabilidade com a educação é de todos”.
1980	No início dos anos 1980 a proposta era pautada no lema “No Rumo de uma Gestão Participativa”, que orientando-se por uma “dimensão filosófica tinha-se como fundamento da educação humanizar e personalizar o homem, um homem entendido como corpo, espírito, ser no mundo, ser com os outros e ser histórico”. A segunda metade da década visou à “expansão de oportunidades de ensino e atender à urgente demanda social por mais educação”, enfatizando o atendimento dos estudantes de 7 a 14 anos e a alfabetização de adultos. Foi marcada pela implantação gradativa dos Centros Integrados de Educação Municipal (CIEM) com turno integral e pela implantação de projetos como a proposta de “Educação popular e participativa: nenhuma criança sem escola e nenhum adulto analfabeto”.

Fonte: a autora, segundo PORTO ALEGRE (2016).

A partir de 1989, com a eleição da Administração Popular – uma frente de partidos de esquerda dirigida pelo Partido dos Trabalhadores (PT) – teve início um projeto definido como da Escola Construtivista (1989-1992). Instaurado numa concepção de construção do conhecimento por meio das interações em sala de aula e presença da escola na comunidade, pautado pelo princípio ético ou pulsão do “desejo de aprender”.

Modificado em 1993, este projeto passa à linguagem da “Escola Cidadã” e, em 1995, ocorre o Congresso Escolar Constituinte, que elaborou os princípios da Convivência e



Participação, com as estratégias de Conselhos Escolares e Gestão Democrática (PORTO ALEGRE, 2016). A proposta da Escola Cidadã contemplava a possibilidade da organização curricular numa concepção interdisciplinar.

No ano seguinte à Constituinte Escolar, foi implantada, em alternativa à organização escolar tradicional, a organização do currículo por Ciclos de Formação, constituindo-se como:

[...] Uma nova organização do ensino que reorienta o funcionamento da instituição escolar, recriando os espaços e os tempos, estimulando novas práticas educativas, instituindo uma estrutura escolar que está produzindo novas referências, novos comportamentos e atitudes, novas posturas para a construção de uma cultura voltada para a inclusão, para a emancipação e para a construção de sujeitos sociais autônomos. (PORTO ALEGRE, 2016)

Os Ciclos de Formação, embora descaracterizados e enfraquecidos em seus princípios, ainda configuram como forma de organização curricular da RME/POA. Em sua implantação, aspirou à democratização do acesso à escola e ao conhecimento como forma de garantir o sucesso escolar de todos os estudantes, sua proposta consistia em entender a escola como um “espaço vivo e democrático privilegiado da ação educativa” (PORTO ALEGRE, 1996, p. 67).

Esse modelo pedagógico trouxe consigo importantes reestruturações nas escolas, bem como no trabalho docente. Os ciclos de formação da RME/POA instituíram novos espaços/tempos de aprendizagem, sua organização fundamentava os ciclos de formação estruturados em 3 etapas de ensino de 3 anos. Posteriormente, a duração de 9 anos na etapa do ensino fundamental foi instituída para toda a educação básica brasileira, inclusive no currículo seriado, a partir da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, decorrente da LDB de 1996.

A organização da escolaridade em ciclos tem como proposta uma política educacional inclusiva, de grande importância para a democratização da educação, visando à permanência e ao sucesso escolar. Propunha a construção do conhecimento sob uma abordagem interdisciplinar, respeitando o ritmo, cultura e saberes do educando e, ao oferecer maior tempo para a construção do conhecimento, poderia contribuir reduzindo as rupturas e fragmentações da trajetória escolar impostas por um currículo que prescreve um

único ritmo de aprendizagem a todos.

Segundo Perrenoud (2004), Ciclos de Aprendizagem são apresentados como espaços-tempos de formação que se configuram como uma alternativa à organização tradicional da escolaridade em etapas de um ano. Por meio da progressão, a organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem se apresentaria como alternativa para enfrentamento ao fracasso escolar, operando pela aprendizagem dos educandos. Fundamentada a partir da aprendizagem e não na classificação e reprovação de estudantes, a proposta de Ciclos de Aprendizagem, segundo o autor, sugere a criação de um outro olhar para o contexto da escola.

Embora, por vezes, confundidas e tomadas como sinônimos, as propostas dos ciclos e da progressão continuada constituem-se em concepções distintas. Enquanto a progressão continuada é considerada uma proposta “instrumental”, visando somente avançar o estudante para o próximo ano; nos ciclos há uma “proposta global de redefinição de tempos e espaços da escola” (FREITAS, 2003, p. 09). Segundo Freitas (2003), a proposta dos Ciclos (de Formação ou de Aprendizagem) está voltada às pautas mais progressistas e transformadoras, enquanto a progressão continuada contempla uma concepção mais conservadora-liberal com a finalidade apenas de reduzir o fluxo de alunos e as taxas de reprovação, sem que haja um comprometimento com uma transformação profunda da educação escolar.

A implementação dos Ciclos de Formação alterou os tempos e espaços escolares, possibilitando a continuidade do aprendizado ao invés da reprovação. A concepção de uma organização escolar e curricular mais flexível visava à instituição de um ensino mais democrático e igualitário (MAINARDES, 2006). Na RME/POA, a proposta dos ciclos teve como um dos seus pilares o respeito ao tempo de aprendizagem do estudante, oferecendo reforço quando detectadas dificuldades e oferecendo um tempo maior para que o aluno construísse o seu conhecimento, respeitando seu ritmo de aprendizagem (PORTO ALEGRE, 1996).

Após 16 (dezesesseis) anos de regência da Administração Popular (AP), a partir das eleições de 2004, inicia-se na Prefeitura Municipal de Porto Alegre um ciclo de gestões de

partidos de centro-direita, marcados pelo neoliberalismo e neoconservadorismo. No início, ainda houve especulações sobre uma mudança mais radical na educação, entretanto, os Ciclos de Formação se mantêm como organização curricular vigente, mesmo em face de inúmeras críticas ao modelo da Escola Cidadã, fomentadas pelas gestões que atuaram após o governo da Administração Popular (MEDEIROS, 2009).

Nas gestões subsequentes à AP, as estratégias de flexibilização do currículo, assim como a implementação de ações voltadas para o trabalho docente foram cada vez mais tecnicistas e orientadas por avaliações externas de desempenho (AGUIAR, 2019). Aos poucos, contudo, vem sendo esvaziada a proposta da Escola Cidadã. O que se observou foi a não participação dos professores da RME/POA nas estratégias e ações aplicadas ao ensino, a falta de um acompanhamento sistemático, assim como a falta de formação e assessoria pedagógica, o que entre outras práticas, também contribuiu para um abandono paulatino da proposta da Escola Cidadã (MEDEIROS, 2009). Essas ações, ao longo dos primeiros 12 anos de governos de centro-direita, com José Fogaça, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e José Fortunati, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), de um modo geral, ocorreram gradualmente, sem grandes embates com a comunidade escolar.

Para não alterar drasticamente a estrutura e organização, os governos utilizaram-se da estratégia da flexibilização do currículo, sem uma proposta de política educacional central. Isso acarretou a responsabilização dos professores e professoras sobre a formulação das estratégias curriculares nas escolas e da gestão dos meios e dos fins do trabalho escolar. Essa responsabilidade intensificou o trabalho docente, com aumento da carga de trabalho sem suporte de formações e assessoramentos (AGUIAR, 2019).

Em 2017, uma nova trajetória é estabelecida no governo municipal de Porto Alegre. Assume, então, a chapa vencedora das eleições de 2016, formada por uma coalizão de partidos e grupos de direita, sob o comando de Nelson Marchezan Júnior, do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), reconhecido historicamente por seus posicionamentos em defesa de políticas neoliberais, defendendo em suas “pautas empresariais, [o incentivo às] privatizações de empresas e espaços públicos, [a] terceirização [de] serviços e [a] redução de gastos públicos [...] em investimentos diretos e em recursos humanos” (AGUIAR, 2019, p. 38).

Ao tratar a questão escolar sob uma lógica empresarial, a gestão 2017-2020 rompeu com práticas já historicamente consolidadas relacionadas à organização da rotina escolar e conduziu alterações marcantes na carreira dos profissionais do magistério e demais servidores municipais. Ao contrário das gestões anteriores, cujas ações se davam de forma paulatina, sem grandes confrontos com as comunidades escolares, a partir de 2017, a ruptura com diversos princípios amplamente consolidados na rede marca um período de confrontos entre o governo municipal e os trabalhadores da RME/POA, inclusive com a presença da guarda municipal e da Brigada Militar, além da utilização de ações coercitivas, abusivas e violentas.

Já no início da gestão, o governo buscou implementar rapidamente mudanças significativas na organização da RME/POA, que contribuíram fortemente para a precarização do trabalho dos docentes, consistindo numa grande ruptura com a proposta da Escola Cidadã, sem que nenhuma outra proposta fosse efetivada. Em 21 fevereiro de 2017, dias antes do início do ano letivo, as direções escolares foram chamadas para conhecerem a nova proposta que mudou muitas diretrizes já estabelecidas para a educação, em especial, aquilo que se referia à rotina escolar<sup>7</sup>.

Sob insatisfação e protesto por parte dos educadores, mudanças foram impostas pelo governo e por este eram justificadas como necessárias para que houvesse uma melhora nos índices de qualidade do ensino. Entretanto, essas medidas, bem como as demais colocadas em prática ao longo da gestão, foram adotadas sem que houvesse algum diálogo com as comunidades escolares. Dentre essas ações sancionadas pelo governo municipal, destacamos a inviabilização das reuniões pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental – importante espaço de articulação, troca e escuta entre os profissionais da escola, necessário para o planejamento e a organização de um trabalho coletivo.

Outra medida, de bastante impacto no trabalho docente e funcionamento escolar,

---

<sup>7</sup> As reportagens “Entenda por que a mudança nos horários dos professores de Porto Alegre causou polêmica”, publicada no dia 22/02/2017, no site Gaúcha/ZH (<https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2017/02/entenda-por-que-a-mudanca-nos-horarios-dos-professores-de-porto-alegre-causou-polemica-9727539.html>) e “Entenda o que dizem professores e Secretaria de Educação sobre mudanças na rede de Porto Alegre”, publicada no dia 03/03/2017, no site Sul 21 (<https://www.sul21.com.br/areazero/2017/03/entenda-o-que-dizem-professores-e-secretaria-de-educacao-sobre-mudancas-na-rede-de-porto-alegre/>) são elucidativas (acessos em 03 de junho de 2021).

referiu-se ao fim da hora-atividade fora da escola (HAFE) – turno semanal de planejamento e compensatório de horas, em que os docentes estavam dispensados de estarem na escola<sup>8</sup>. Essa organização possibilitava aos educadores da RME/POA, uma maior autonomia e liberdade para a realização das demais atividades que envolvem o contexto do trabalho docente, tais como o planejamento e a organização de aulas, correção de atividades, participação em atividades de formação etc. O fim da HAFE também contribuiu para a precarização do trabalho docente na RME/POA, pois a maioria das escolas, se não a sua totalidade, não possui uma estrutura física adequada que comporte todos os professores, bem como recursos necessários para a realização de um trabalho de qualidade dentro da escola. Deusdará e Rocha alertam que o mau “uso do tempo e do espaço escolar gera efeitos como a precariedade das relações e da construção do sentido do trabalho entre os profissionais” (DEUSDARÁ; ROCHA, 2012, p. 377).

Esse processo, ao promover uma comunicação de informes de modo vertical e imposições de modo unilateral, inviabiliza uma adequada interação entre os segmentos da comunidade escolar, fragilizando não só as relações que envolvem o trabalho docente, mas as relações que abarcam o sistema escolar como um todo. Além disso, observa-se o aumento do controle sobre o trabalho docente, visto que esse profissional, ao ter sucumbida a comunicação e interação com seus pares, seja para discussões pedagógicas ou quaisquer outras que se relacionem com o seu fazer, encontra-se impedido de agir na busca de movimentos promotores de disruptura, bem como, impedido de agir na busca de sua potência criativa no trabalho.

Ao entrevistar professores da rede no contexto das políticas educacionais conduzidas pela gestão 2017-2020, Aguiar (2019) constatou que as mudanças em relação à HAFE acabaram por aumentar o trabalho não remunerado em casa, diante da inadequação dos espaços e equipamentos nas escolas para o momento de planejamento; redução do aspecto criativo e intelectual do trabalho docente; e por fim, redução na qualidade de vida dos professores e professoras, visto que muitas vezes esses deixam de lado seus momentos de descanso e lazer para realizar as tarefas que acreditam serem necessárias para um bom

---

<sup>8</sup> A reportagem “Prefeitura muda norma que permitia a professores trabalharem de casa”, publicada no dia 09/02/2018 no site Gaúcha/ZH (<https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2018/02/prefeitura-muda-norma-que-permitia-a-professores-trabalharem-de-casa-cjdg20hfy00fb01n3b3eeytid.html>) é elucidativa (acesso em 03 de junho de 2021).

desempenho de seu trabalho.

O Plano de Carreira do funcionalismo público municipal de Porto Alegre, na gestão 2017-2020, também foi alvo de intensos ataques, sendo quase destruído por completo. Além dos atrasos no pagamento dos salários por mais de um ano, justificados pelo governo pelo déficit orçamentário da Prefeitura – justificativa que o Tribunal de Contas do Estado (TCE) constatou ser infundada – os servidores tiveram perdas salariais por conta da supressão de direitos adquiridos no governo anterior, além de não receberem o reajuste da inflação, representando uma perda salarial em torno de 20%.

Outra contribuição para o agravamento da precarização do trabalho docente da RME/POA foi efetivada pela medida inédita, no âmbito municipal de Porto Alegre, de contratação em regime de trabalho temporário de profissionais da educação para o ensino fundamental. Em janeiro de 2019, o então governo, aprovou a Lei nº 12.500 (PORTO ALEGRE, 2019), autorizando a contratação de 240 professores temporários para atuarem no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e na Educação Infantil da RME/POA. Cabe destacar o fato de que a votação e a aprovação do projeto da referida lei, se deu em meio a não homologação de um concurso em andamento. Ao mesmo tempo, o governo suspendeu os regimes de trabalho que previam ampliação de horas para concursados<sup>9</sup>. O Sindicato dos Municipários de Porto Alegre (SIMPA) repudiou essa ação, considerando-a um desrespeito da parte do governo em relação a uma categoria, considerando os docentes servidores municipais e aqueles que desejavam ingressar no cargo.

A terceirização do trabalho docente da RME/POA também se efetivou por meio da contratação de empresas prestadoras de serviço para a aplicação de um instrumento de avaliação externa com os estudantes. Ao impor medidas de intensificação de trabalho, tais como o desmonte do plano de carreira, terceirizações e achatamento de salários, entre outras, a gestão municipal, no período do prefeito Nelson Marchezan (PSDB), deixou evidente o lado perverso da precarização do trabalho, com a efetivação do seu projeto neoliberal de governo.

---

<sup>9</sup> Conforme o Artigo 29 da Lei Municipal nº 6.151, de 13 de julho de 1988, “o regime normal de trabalho do Magistério da RME/POA é de vinte horas semanais, cumpridas no exercício das atribuições próprias do cargo de Professor ou Especialista em Educação na Secretaria Municipal de Educação” (PORTO ALEGRE, 1988). Essas horas podem ser acrescidas de mais 10 ou 20 horas como regime especial de trabalho.

Atualmente gestão municipal (2021-2024), regida pelo prefeito Sebastião Melo, do PMDB, se mostra muito parecida com o governo anterior, contudo se mostra favorável ao diálogo, no sentido de que podemos como funcionários públicos declarar nossas demandas, mas sem um retorno efetivo quanto às demandas referentes às condições de trabalho, infraestrutura das escolas, remuneração dos servidores, bem como, dos direitos trabalhistas retirados pela gestão anterior, um *pseudodiálogo*.

## 2.2 Restinga: o bairro

Com o objetivo de contextualizar melhor a região onde se encontram as escolas das professoras participantes desse estudo, descrevo algumas peculiaridades do bairro onde essas se situam. Um dos maiores bairros de Porto Alegre e o maior da região extremo-sul da cidade, a Restinga localiza-se a 22 quilômetros do centro de Porto Alegre. Seu nome, Restinga – pequeno arroio com margens cobertas de mato e sanga –, corresponde às características do bairro no início de sua ocupação, uma vez que era cortado pelo Arroio do Salso e possuía uma vegetação arbustiva e matas com figueiras nos sopés dos morros e maricás nas áreas lacustres (PORTO ALEGRE 24HORAS, 2018).

O bairro, criado para destinar moradores removidos do centro da cidade, é atravessado por uma avenida principal que divide o bairro em duas partes, Restinga Velha e Restinga Nova, com características distintas que remetem à ocupação de seus respectivos territórios nas décadas de 1960 e 1970. Para entendermos um pouco dessa distinção dentro do próprio bairro que perdura ainda nos dias de hoje, nos remeteremos aos anos 1960, época em que Porto Alegre, ao mesmo tempo em que mostrava um rápido processo de urbanização, através da abertura de avenidas e construção de prédios modernos, possuía muitos problemas de infraestrutura na área habitacional.

Visando à ampliação das áreas urbanas estruturadas, bem como “resolver” os problemas relativos a grande insalubridade existente nas regiões alagadiças da cidade, a

alternativa encontrada para as populações<sup>10</sup> ali residentes, foi removê-las para a Vila Restinga Velha. A partir dessa remoção, essa comunidade pobre, em sua maioria negra, “se vê frente a violência sistemática do deslocamento e isolamento em espaços sem nenhuma estrutura” (ARAÚJO, 2017).

Em função da inexistência de infraestrutura – esgotos a céu aberto, falta de calçamento, moradias precárias – o que se verificou foi a simples reprodução de um espaço em um novo lugar: falta de condições mínimas, bem como ocupação de áreas de risco junto à encosta do morro São Pedro, na Vila Restinga Velha. Frente a este contexto, foi elaborado um grande projeto habitacional chamado Nova Restinga, juntamente com a proposta de implantação do Distrito Industrial, que acolheria indústrias e, conseqüentemente, criaria um espaço de absorção da grande mão-de-obra que para ali se mudava. Contudo, esse segundo projeto nunca saiu totalmente do papel: em parte se garantiu moradia a trabalhadores de baixa renda, oriundos de diferentes áreas da cidade, mas as indústrias não se instalaram por ali (PORTO ALEGRE 24HORAS, 2018). A Restinga Velha, devido a sua precária infraestrutura ainda contrasta com a Restinga Nova, inclusive nos dias de hoje.

Em 1990, por meio da Lei Municipal nº 6.571, a Restinga tornou-se oficialmente um bairro de Porto Alegre. Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, vivem no bairro mais de 60 mil pessoas, constituindo um contingente populacional três vezes maior do que aquele pensado inicialmente. Em 2010, a população da Restinga correspondia a 4,31% do município, com uma área de 38,56 km<sup>2</sup>, o que representa 8,10% da área total de Porto Alegre. A taxa de analfabetismo era de 4,03% e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio, de 2,10 salários-mínimos. A média municipal de rendimento era de 5,29 salários-mínimos, sendo a da Restinga uma das mais baixas da Capital. A Restinga é também um dos bairros com maior concentração de população negra da cidade, 37,6% de seus habitantes são autodeclarados negros. Em comparação, o maior poder aquisitivo (13,77 salários-mínimos em média) fica bem longe dali, onde apenas 3,08%

---

<sup>10</sup> Sobre a constituição da população que foi removida da área urbana para a periferia da cidade, o estudo de Neila Prestes Araújo nos relata que: “Porto Alegre não absorve a comunidade negra liberta na virada o séc. XIX. Esta se refugia nos territórios do entorno do centro da cidade. Poucos são os que conseguem se projetar socialmente. A maioria dessa população vai ocupar espaços marginais no mercado de trabalho, junto a estes soma-se uma crescente população migratória do campo e antigos moradores empobrecidos da cidade. Grande parte dessa população será removida no decorrer do séc. XX, muitos estão entre os primeiros moradores do bairro Restinga” (ARAÚJO, 2019, p. 18).



da população é negra (PORTO ALEGRE, 2020).

Dentre as conquistas mais recentes do bairro, está o Hospital Geral da Restinga, inaugurado em 2014, uma promessa do governo desde 1972. Além do hospital, a região conta com 7 Unidades Básicas de Saúde (UBS). Na educação, o Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Restinga (IFRS - Restinga) foi uma conquista da mobilização comunitária. Inaugurado em 2010, oferece 14 cursos técnicos e superiores. O bairro, atualmente, possui 17 escolas, sendo 12 municipais (de ensino fundamental e infantil), dentre as quais uma escola especial, a maior dessa modalidade na RME/POA (FOGLIATO, 2015).

*3 Sobre uma pesquisa construída na sua própria  
tessitura*

Descrever os caminhos metodológicos desse estudo implica percorrer por trilhas que se apresentaram atravessadas por questões adjacentes e que, ora convergiam, ora se desencontravam, caminhos constituídos por perspectivas geradoras de expectativas e frustrações, momentos de fluidez, mas também de contraposições. Assim, a partir de um posicionamento de transitoriedade, essa pesquisa, na medida em que foi avançando, foi se modificando e transformando. Como diria Costa, me achei e me perdi pelas “tramas e teias do pensamento” que nos capturam, mas também nos levam à liberdade (COSTA, 2005, p. 199), ou como desafia Carla Akotirene, “o conhecimento deve ir além das demarcações fixadas por linhas imaginárias do horizonte (AKOTIRENE, 2019, p, 113).

### 3.1 Trilhas metodológicas

Esse estudo está inserido no campo da pesquisa qualitativa em educação. Segundo Marli André (2001), ganharam força os chamados *estudos qualitativos*, os quais englobariam um conjunto heterogêneo “de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, história de vida e história oral”. Para a pesquisadora em educação, a área assistiu a uma mudança indiscutível no contexto de produção dos trabalhos de pesquisa e, mesmo que “a grande maioria continue sendo produzida nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, as temáticas privilegiadas e as formas de desenvolvimento desses estudos [foram] sofrendo modificações” (ANDRÉ, 2001, p. 54).

Marli André relata que “nas décadas de 1960 e 1970 o interesse se localizava nas situações controladas de experimentação do tipo laboratório”, mas que já “nas décadas de 1980 e 1990 o exame de situações *reais* do cotidiano da escola e da sala de aula é que [constituíram] uma das principais preocupações do pesquisador”. André comenta que, “se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito de *fora*”, passou, ao longo do tempo, “a ter havido uma grande valorização do olhar de *dentro*”, o que teria feito surgir

“trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes”. Para a autora, “essas novas modalidades de investigação suscitaram o questionamento dos instrumentos teórico-metodológicos disponíveis e dos parâmetros usuais de julgamento da qualidade do trabalho científico”, assim extrapolando o campo da educação e “encorajando o diálogo entre especialistas de diferentes áreas do conhecimento, diferentes bagagens de experiência e diferentes graus de inserção na prática profissional (ANDRÉ, 2001, p. 54).

A pesquisadora diz que “as críticas fazem surgir novas propostas, novos modelos de conceber e realizar pesquisas”. Nas abordagens qualitativas há proposição de novos critérios de julgamento, “alguns se contrapondo aos já conhecidos e respeitados, outros se referindo aos aspectos específicos dos novos tipos de estudo”. Então, “para substituir a validade surge a plausibilidade, no lugar da fidedignidade, aparece a credibilidade, e em vez de generalização fala-se em transferência”, entre outros (ANDRÉ, 2001, p. 58).

Com uma menor ênfase nos resultados e, tal como no método cartográfico (DELEUZE; GUATTARI, 1995), priorizou-se a atenção para os caminhos que foram surgindo a partir dos processos e reflexões convocadas pela pesquisa. Com textos *afectivos*, emergentes de interações e narrativas, este estudo teve a proposta de valorizar e destacar a experiência, por meio do reconhecimento de vivências e valorização das sensações que atravessam discursos ouvidos ou emitidos. As escritas e as interações por meio de escritas têm o poder de mobilizar o sensível. Escritas que trazem **o trabalho como vivência**, mas também **como experiência revisitada e margem à resistência e criação**, favorecendo a **construção de um coletivo**. Nos referimos à resistência como produção de força, localização de práticas coletivas de “cuidado de si”, isto é, a localização de uma ética política da existência que em lugar do sucumbir individual busca uma nova estética de vida, mais forte contra o poder e a dominação que têm como objetivo normalizar e padronizar os modos de vida.

Assim, a produção do conhecimento migra da explicação da realidade para a localização e apreensão de uma genealogia do sensível, que leva a marca do pesquisador, mas não na função de anunciar verdades, sim enunciar potências vigentes, insurgentes, desassossegadoras (COSTA; CECCIM, 2022). Pensada junto ao universo escolar, essa

pesquisa se propôs, **com textos de docentes**, alcançar os **contextos da docência** que levam ao afastamento do trabalho, bem como as resultantes deste próprio afastamento, seja por adoecimento desencadeado pelo estresse no trabalho, seja pelo afastamento do cuidado de si. O contexto vivido continha as medidas de afastamento social necessárias como estratégia de não propagação da covid-19. Tratou-se dos modos de se viver e experimentar o afastamento do trabalho e os impactos que essa situação pode causar na vida e trajetória profissional, bem como, no processo que envolve a promoção de saúde e o adoecimento no trabalho. Tratou-se de pesquisar não só as visibilidades do universo escolar sob a ótica do docente, mas ascender ao mundo sensível dos protagonistas do ensino em sua atividade de trabalho, nos permitindo o acesso às nuances, às variações, às sutilzas e às delicadezas, bem como, revelando forças e intensidades que somente existem nos afetos do trabalho.

Considerando a “inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir” dos métodos cartográficos (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17), essa pesquisa foi, também, uma intervenção, voltou-se à possibilidade de ampliar a visibilidade e enunciação, por meio de registros escritos. Escritas sobre as marcas, as sensações, os sentidos e a emoção do fazer docente, olhando para a atividade de trabalho a partir das experiências que habitam esse lugar, bem como, as estratégias adotadas, as percepções e ambições de mudança e transformação, o devir perante as intensidades vividas. Para essa proposta metodológica, reconhecemos o processo contínuo envolvido na produção coletiva de conhecimento, acreditando, em consonância com Barros e Kastrup, que:

[...] Há um coletivo se fazendo com a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo com o coletivo. A produção dos dados é processual e a processualidade se prolonga no momento da análise do material, que se faz também no tempo, com o tempo, em sintonia com o coletivo. Da mesma maneira, o texto que traz e faz circular os resultados da pesquisa é igualmente processual e coletivo, resultado dos muitos encontros. (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 73-74)

Por meio dessa tessitura, o estudo buscou convocar a experimentação de outras formas de ver, sentir e experimentar a atividade de trabalho docente, desenvolvendo práticas que possibilitassem a transformação do fazer docente, por meio da produção e criação de novas perspectivas para o trabalho e para a vida. Criação/invenção/produção à medida que se constrói uma rede de afetos, possível a qualquer pessoa. Nesse sentido, “o interesse [foi] pensar a inventividade que perpassa o nosso cotidiano e que permeia o

funcionamento cognitivo de todos nós, do homem comum” (KASTRUP, 2001, p. 19).

Ao considerar que essa pesquisa se apropria também da experiência como importante constituinte de uma produção, o estudo assume mais essa característica que o aproxima da cartografia, “acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 18). Como produção de dados obteve-se uma paisagem de narrativas escritas, bem como, registros que expressam as emoções e sentimentos, as marcas de memórias do corpo e a experimentação de afastamentos do trabalho docente sob uma ótica da produção de saúde e de adoecimento. A partir das escritas, explorou-se suas possibilidades por meio de proposições desses corpos trabalhadores que, além de suas marcas culturais – como gênero, classe e etnia – trazem consigo as experiências vividas em momentos distintos de afastamentos do trabalho, suas percepções em relação à saúde e adoecimento relacionados a atividade laboral, bem como, as relações de trabalho e o próprio fazer docente.

Seguindo um processo contínuo e interligado em rede, apontando para a construção coletiva desse estudo e observando sua processualidade em todos os momentos desse percurso, buscou-se a expressão das intensidades do vivido. Ao trilhar os caminhos emergentes das narrativas de colegas docentes da rede pública de educação básica, compartilho, nessa condição, do pensamento de Mário Osório Marques para o qual “ler e escrever é sempre um reescrever, um transplantar, um enxertar em novo tronco desde então marcado por certa cicatriz, testemunha de vida transferida” (MARQUES, 2006, p. 115).

A intenção foi ouvir/ler essas *co-histórias* que se aproximam, então, muito mais das memórias coletivas de uma classe trabalhadora que individuais. Nesse contexto das narrativas como escritas únicas, autênticas, marcadas por experiências de vida, (re)constituindo e (re)compondo as histórias individuais e memórias coletivas, subvertendo um pouco as escrevivências de **Evaristo** (2007), onde *co-histórias* se conectam pelo devir ancestral, essa pesquisa buscou destacar uma reflexão sobre o vivido, sobre o que se sente (pensa) a partir do fazer docente e suas relações, fazendo reverberar as pontes de conexão entre experiências pessoais e a prática docente, problematizando questões imbricadas nas experiências de afastamentos do trabalho, bem como, a produção de saúde e adoecimento *em contexto e com textos*. Aqui as conexões são pelo devir da companhia, daquilo que se

vive como companheiros uns dos outros, daquilo que se vive por *estar-com*, *estar-em-meio*, *estar em face do outro e de si mesmo*, estar em meio à vida, por isso escreversões.

Reiteramos também que esse estudo, assume um posicionamento de **rejeição da neutralidade**, acolhendo, antes, uma **aceitação da alteridade significativa**, assim como perfilando-se com o anticapitalismo, em favor de um projeto de libertação generalizada, feminista, antirracista e de responsabilidade mútua (mais saúde). Constitui-se de posicionamentos que, oriundos de corpos complexos, contraditórios e instituídos como parte de um processo histórico, caracterizam-se pela sua parcialidade, temporalidade e amizade. Donna Haraway (1995) enfatiza que nossos conhecimentos sempre estão situados. Consoante com a autora, acreditamos, que “posicionar-se é, portanto, a prática chave, base do conhecimento organizado (...). Posicionar-se implica em responsabilidade por nossas práticas” (HARAWAY, 1995, p. 27).

Contra a ideia de que as palavras nos fazem adoecer (silenciar no plano político e deixar falar no sofrimento vivido como doença), adicionar palavras (o contrário do silêncio) e exercer autoria (o contrário do ser acometido pela doença). Quando palavras vêm ao mundo da experiência, novas coisas vêm ao mundo (percepções, sensações, sentidos). Precisamos pensar como nos organizar com as novas coisas. Para um chamado à organização, Haraway considera que nada melhor que um manifesto. Certamente, estamos ainda aquém dessa competência política, mas **escreversões são manifestos/manifestações**.

### *3.2 Sobre os desvios metodológicos em uma situação de pandemia*

Em virtude do cenário imposto pela pandemia de covid-19, referente ao que estava previsto no projeto de qualificação, os caminhos metodológicos dessa pesquisa sofreram alguns desvios, alterações que se fizeram necessárias diante das imprevisibilidades, percursos até então desconhecidos. Os novos caminhos que foram se construindo ao longo dessa pesquisa foram de muito aprendizado e descobertas.

Muitas dúvidas surgiram sobre como tratar as questões que envolviam o adoecimento, o afastamento *do* e *no* trabalho docente, nesse momento em que os temas em evidência e emergência eram outros. Tratava-se de preservação de vidas, risco eminente de morte, tempo de luto, de perdas, muitas perdas... Nesse momento era quase impossível a fuga, a abstração, era tudo muito intenso, difícil, mesmo que por alguns instantes, pensar em outras questões. Era um momento, cujo focar em outro assunto era algo que exigiria muito mais que esforço. Estamos falando de uma imersão coletiva em um sofrimento de dimensões imensuráveis, uma questão de vida, de sobrevivência; momento de perdas físicas e emocionais, momento de perdas materiais, financeiras... perda de vínculos, de companhias... momentos de um isolamento compulsório, sem chance de escolha.

Diante desse contexto, me ocorreram muitas dúvidas, entre as quais: como falar sobre afastamento do trabalho por adoecimento causado pelo estresse no trabalho num momento de afastamento compulsório/obrigatório como ocorreu devido à necessidade de distanciamento social imposto pela pandemia? Um momento em que, quase tudo assumiu uma proporção muito pequena em decorrência de tanto sofrimento e traumas pelas perdas, pelo medo de se contaminar com o vírus, pelas sequelas deixadas naqueles que resistiram e sobreviveram a essa doença, pela angústia de quem teve esse vírus que, até hoje, mais de dois anos após seu surgimento, ainda se estuda muito para saber sobre as condições para o desenvolvimento de menor ou maior letalidade da doença. Como abordar as questões de adoecimento no trabalho quando estar no trabalho em presença física se tornou risco de adoecimento e morte, num momento com o qual a dor e o sofrimento se encontram tão presentes e latentes?

Como entender aqueles docentes que sofriam no trabalho e agora estão sofrendo por estarem longe do trabalho? Contraditório? Não! Pois, o que eu ouvia era que o sofrimento não era especificamente por estar longe do trabalho ou do ambiente do trabalho, mas sentindo falta daquilo que era preenchido pelos seus alunos, pela sua prática docente (o retorno gratificante vindo do seu trabalho), pela companhia dos seus colegas, pelo olhar das crianças, o abraço, o carinho, o afeto... Sobretudo o exercício da ocupação docente como ato de presença social no mundo se faz no encontro vivo de tecer corações e mentes. Até porque, ao longo da pandemia, os docentes não se afastaram do trabalho, pelo



contrário, esse que já estava sobrecarregado e precarizado, teve sua jornada ainda mais intensificada e sem nenhum incentivo.

Essa situação me levou a pensar ainda mais sobre as relações de trabalho. Como os docentes perceberam/sentiram esse afastamento do trabalho durante a pandemia? Será que as relações de trabalho mudaram? E, se mudaram, como? Será que podemos traçar alguns pontos de convergência entre os afastamentos por adoecimento no trabalho e o afastamento imposto pelas medidas de isolamento social? Será que esse afastamento “compulsório” decorrente das medidas de isolamento social causaram ou refletiram algum sentimento em relação aos sentimentos que eram despertados quando afastados por doença laboral?

Outra questão importante diz respeito ao estar “longe”, afastado do ambiente, mas não do trabalho em si. As medidas de isolamento social impuseram aos professores um grande desafio ao trazer para dentro da casa das professoras e professores, as salas de aula em todas as instâncias de ensino, o desafio do *home office* docente. Desafio porque abrupto, imprevisto, não planejado... Longe do ambiente do trabalho, mas sobrecarregados, professores passaram a relatar aumento no nível de estresse, especialistas falavam em aumento de questões ligadas à ansiedade e depressão. Causas? Muitas... entre as quais, o aumento da demanda do trabalho dos professores, a transformação/adaptação do ambiente doméstico para realização das atividades laborais, a casa virou sala de aula, ou seja, subitamente, se desfez a distinção entre o lar, a residência, a vida privada e o local de trabalho.

Foram muitas transformações e adaptações. Adaptar a casa a uma outra função, adaptar-se às tecnologias exigidas para colocar em funcionamento uma estrutura de aula remota, adaptação aos horários de trabalho, desrespeitados por muitas chefias, o fato de estarem em casa, muitas vezes obrigava os professores a estarem cem por cento disponíveis, 24 horas por dia. Isso sem falar nas questões relativas ao acesso ou não às tecnologias, Internet, telefone, computador, câmeras, autofalantes, luz adequada, entre outros.

Essa situação de isolamento com aulas remotas trouxe à luz muitas questões,

professores relataram que no começo até foi interessante a pausa, mas depois sentiram falta do ambiente de trabalho. Pois, na verdade, o que se falava sobre os professores não estarem trabalhando era pura falácia, apesar de uma cobrança e uma pressão muito grande para o retorno às aulas presenciais por parte da sociedade (que considerava um privilégio os professores estarem em casa trabalhando). Os docentes estavam trabalhando, muitas vezes, além de sua carga horaria para realizar as atividades demandadas.

O que era observado, da parte dos professores, para além da sobrecarga de trabalho, é que muitos, gostariam sim, de estarem na cena viva do trabalho, sentiam falta do seu ofício de encontro. Assim, emergiram novas questões relativas ao afastamento no trabalho, tais como: quais sentimentos estavam envolvidos nesse afastamento das relações de trabalho, como os docentes estavam se sentindo com esse isolamento? Isso causaria um *apagão* em relação aos sentimentos anteriores (em referência aos afastamentos do trabalho que ocorriam num período pré-pandemia)?

Tais dúvidas, nos levaram a pensar que talvez as lembranças ou sentimentos tenham ficado mais relativizados, mesmo! Talvez porque tudo que não estivesse tão ligado à pandemia ficasse mais relativizado, menos significativo. Afinal, se antes tínhamos muitas perguntas, hoje temos ainda mais, pois estamos enfrentando uma pandemia, algo inédito para essa geração, impensável em outros momentos.

Nesse sentido, é evidente a dificuldade em tornar interessante, agradável e leve a proposta de encontros que tratassem sobre o trabalho docente, tema tão sensível nesse momento. Como trazer sentido para o que ficou para antes da pandemia, pois na história dessa geração está sendo assim: antes, durante (com diferentes fases) e depois da pandemia da covid-19. Observou-se, no entanto, que o nó da questão talvez não estivesse nas relações de trabalho, mas sim no quanto essas relações sofrem com a precarização do trabalho. Aqui que se encontra parte da tese desse estudo: a precarização destrói as relações saudáveis e o coletivo de trabalho, oferecendo passagem ao adoecimento ao mesmo tempo exigindo que se negue o adoecimento.

Os anos de 2020 e 2021 foram totalmente atípicos, fora da curva! E o início de 2022 não foi diferente! A partir desse cenário, me perguntei, muitas vezes, qual seria a melhor

forma de fazer esse estudo? Pois, entendia que para conseguirmos trabalhar do modo como foi pensado à princípio, no projeto sobre o sofrimento causado pelo trabalho, considerava que os professores deveriam estar no ambiente de trabalho ou vivendo a sua práxis laboral de uma forma mais rotineira para manter viva essa relação e poder falar do assunto, bem como para poder agir de forma a deixar reverberar aquela sua atividade de trabalho, o fazer docente. Pensei em como seria a melhor forma de conversar sobre o tema, de recolher contextos com textos...

A ideia que se colocava no início do projeto, com certeza deveria ser alterada, mas será que a ideia de modificar a proposta de estar no ambiente do trabalho para estar no ambiente remoto modificaria muito as “memórias” de como é estar lá, de como se experiencia e se vive o contexto escolar? Estar na escola e exercer a docência em sala de aula difere de não estar na escola e exercer a docência de modo remoto quanto ao trabalho causador de sofrimento? Como mobilizar esse tipo de questionamento nesse momento? Como ter esse tipo de conversa? Como realizar essa intervenção?

Foram muitas dúvidas... Quem sabe, esperar tudo isso passar, e sabe-se lá quando vai passar... e até agora ainda não passou. Não se poderia esperar por esperar, o jeito foi realizar rodas de conversas sem proximidade física, mas não sem a presença de sensações e sentimentos; encontros remotos e muitas trocas e produções.

### *3.3 Sobre os encontros, as protagonistas e as produções*

Essa construção que foi coletiva, que se fez no encontro, na troca e no afeto, foi planejada para que ocorresse em um ambiente que permitisse a possibilidade do acontecimento, da vivência e sua transposição à experimentação, à experiência da escrita narrativa, seja em versos seja em prosa, ainda que – de origem – as grandes narrativas sejam escritas em versos. Propusemos, por meio desses encontros, um momento de parada, de reflexão, de abertura à experiência. Por falta de tempo, captura do tempo, aceleração do tempo, cada vez são mais raras as oportunidades de verter vivências em experiência. Muitas

vezes é o recurso à psicoterapia que resgata essa oportunidade aos docentes, de modo a tratar nossa subjetividade combalida pela falta desse movimento coletivo que, então, buscamos de modo individual.

Atualmente, como nos diz Jorge Larrosa, “tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa” (LARROSA, 2002, p. 20). Ao reconhecer a experiência como fundamental elemento dessa pesquisa, destacamos que essa coprodução, construída a muitas mãos é constituída pela transformação da “experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 70).

Sob essa conjuntura, então, foram criados, como proposta metodológica, Encontros Docentes, rodas de conversa em modalidade remota entre professoras de duas escolas públicas da RME/POA. Consistindo em um lugar de encontro, de trocas e de compartilhamento afetivo, tratou-se de providenciar um espaço de conversa sobre o trabalho, onde estivesse em causa o adoecimento e o afastamento laboral pregresso ou atual. A interação proporcionada nos encontros deveria se dar, também, por meio de escritas e conversas sobre as escritas. Não se tratava de uma escuta de queixas ou de reminiscências, por isso o importante era ativar escritas. Foram abordadas questões pertinentes ao trabalho docente, relações de trabalho, saúde e adoecimento, considerando as especificidades inerentes à atuação docente, bem como a subjetividade contida nas relações entre docência e escola.

A escrita possibilita que a pluralidade de sentidos se manifeste na construção do conhecimento histórico; permitindo que a construção desse conhecimento desperte a polifonia de vozes que se esconde no corpo do autor. É, antes de tudo, dar visibilidade à experiência. Ao lermos ou ouvirmos a escrita do outro e interagirmos deixamos que a voz do outro aflore em nosso pensamento e o coloque em movimento. As participantes da pesquisa são professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) que atuam na etapa dos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica. O convite para essas professoras foi feito via contato telefônico e ao sinalizarem o aceite foi realizada uma videochamada, com o objetivo de apresentar a pesquisa de modo mais detalhado, bem como, a dinâmica dos encontros.

À princípio, conforme pactuado com as participantes, ocorreriam rodas de conversa, dispositivo aplicado na realização de pesquisas em muitas áreas do conhecimento, em especial estudos que têm como objetivo uma análise de trajetórias de vida (SAMPAIO *et al*, 2014). Pensávamos, contudo em histórias e co-histórias. Esse formato de interação do grupo formado pelas professoras, doutoranda e seu orientador ganhou um cronograma cujos encontros remotos foram realizados por meio de plataformas digitais.

Considerando que as histórias vividas de uns podem estar, de alguma forma, relacionadas ou interligadas com as histórias vividas dos outros, buscou-se, na medida do possível, um cenário de conversação. Nesses encontros se buscou a problematização de alguns temas referentes à saúde, ao trabalho e à educação, num processo de fazer reverberar percepções, conhecimentos, sensações e sentidos.

Nesse diapasão, tratou-se, como diria Larrosa (2002), de “cultivar a arte do encontro”, por meio de uma escuta acolhedora, na intenção de promover “possibilidades de experiência”, pois em consonância com o autor destacamos que:

[...] A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

Sem a intenção de analisar frequência das falas e/ou palavras, esse estudo se propôs a estimular a produção de escritas docentes, buscando suscitar reflexões e problematizando algumas particularidades, bem como, os cenários compreendidos na relação entre a produção de saúde e adoecimento no trabalho docente, os afastamentos do trabalho e questões sobre aspectos relativos à educação pública nos últimos anos. Tratou-se de uma experiência compartilhada, tornada possível pela coletivização de estratégias e saberes. Tratou-se de um acolhimento a novos encontros e a novas experiências que possibilitassem uma produção de conhecimento sobre o fazer docente, a partir de quem protagoniza o fazer, produzindo estratégias de enfrentamento e resistência cotidiana.

Dessa forma, através da expressão dos sentimentos, marcas e experiências docentes,

a produção de escritas possibilitou a problematização das questões envolvendo as relações de trabalho e a saúde dos docentes. Tal como Ceccim (2008), ao explicitar a intenção dos Grupos de Educação pelo Trabalho na formação e desenvolvimento dos profissionais de saúde, almejou-se que, nos Encontros Docentes, as participantes se sentissem “convocad[a]s à criação, à abertura e ao coletivo. [Pois,] sob esta perspectiva, somos sempre uma novidade, potência de afetar e ser afetado, caminhando na diversidade, construindo alianças, problematizando conceitos e conceitualizações” (CECCIM, 2008, p. 21).

Durante esse percurso, que foi se produzindo no próprio caminho, surgiu a necessidade de adotar algumas estratégias como a elaboração de um diário de campo e um miniquestionário, com a intenção de transformar os dados obtidos em conhecimento, agregando mais detalhes à produção do estudo, bem como, nos seus modos de se fazer. O diário de campo, como no método cartográfico constitui um importante elemento para a elaboração dos produtos da pesquisa (BARROS; KASTRUP, 2015). Foram realizadas anotações a partir das observações e impressões sobre a experiência dos encontros.

### *3.4 Considerações éticas*

Em consonância com os princípios da Resolução CNS nº 510/2016, proveniente da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), este estudo não ofereceria risco de danos aos participantes diferentes daqueles existentes na vida cotidiana. Nenhum dos procedimentos utilizados ofereceria riscos à dignidade e integridade física ou psíquica, estimando-se apenas eventuais desconfortos emotivos decorrentes de memórias e relações de afeto, neste caso esperadas, mas não provocadas experimentalmente. Todas as informações coletadas teriam tratamento estritamente confidencial porque, acima de tudo, interessavam os dados coletivos e não os aspectos particulares de cada participante.

Ao colaborarem com a pesquisa, os participantes não obteriam nenhum benefício direto; entretanto, os resultados são previstos para uso na educação em saúde, saúde escolar e saúde na escola, buscando a promoção da saúde dos professores. Uma vez que não

seriam aplicados ou desenvolvidos procedimentos que sujeitassem os participantes a riscos maiores que aqueles encontrados na realização de suas atividades cotidianas, em grupos de formação continuada e em educação permanente em saúde, seriam promovidas conversas, firmadas inicialmente com a anuência de todos os participantes por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Assim foi feito, os TCLE definiam o compromisso de respeito à autonomia, liberdade e privacidade dos participantes, esclareciam a participação voluntária, os objetivos e o sentido de uso das informações obtidas. Os participantes foram informados da proposta da pesquisa para que pudessem decidir pela participação ou não. Mesmo classificada como de risco mínimo, a interrupção por parte dos participantes poderia ocorrer em qualquer momento em que desejasse, assim como no decorrer dos procedimentos metodológicos do estudo, caso ocorresse algum fato constrangedor ou alguma situação sentida como em contrariedade à perspectiva de sua participação (Apêndice 1). Um miniquestionário (Apêndice 2) foi aplicado no momento do aceite para a participação na pesquisa, foi utilizado para a obtenção de um descritor das participantes.

*4 Sobre conversas, narrativas e escritas: as escreversões*



Com uma inspiração proveniente das “Escrevivências” da escritora Conceição (EVARISTO, 2007), trouxemos a formulação do desenvolvimento de escritas únicas, autênticas, marcadas por vivências que poderiam reconstituir e recompor histórias individuais e memórias coletivas (co-histórias). A noção inspiradora é a forma da escrita narrativa, em versos ou prosa, mas com a noção de versões provisórias, podendo ser reescritas, alargadas e mesmo conjugadas com outras, de outros.

As *escrevivências* levam à consciência de um *eu coletivo* que vive e luta pela vida sem servidão, a vida propulsora de vida, mas são autorais, histórias de uma vida. Narrativas da docência, igualmente, são histórias vividas de formação docente. Queríamos a apreensão de vivências não na composição de histórias, mas na emergência visível dos afetos presentes no adoecimento e afastamento docente por motivo de recomendação médica. Contudo, não queríamos as causas ou as quantidades, queríamos as movências, o que nos passa quando nos acontece o adoecer e o afastar-se. Como experimentamos essas condições?

Fizemos perguntas, mas não queríamos as respostas, queríamos os territórios afetivos. As *escrevivências* nos reportam forças ancestrais de propulsão da vida, a libertação do devir étnico para que se possa deixar passar escritas retidas naquele que não pode deter uma máquina expressiva de forças políticas de composição de um grupo social. Pensamos então em escreversões que nos reportassem aos contextos escolares, afinal de elevado interesse social, onde vivências pudessem ser o encontro de co-histórias. As co-histórias trazem a experiência pessoal, assim como indicam a natureza coletiva dos relatos para o narrador e sua “audiência”. Além do remetimento de si e suas vivências ao compartilhamento, as experiências escrevertidas remeteriam aos sentidos políticos que singularizam um trabalho e o engendram em uma melhor compreensão da própria atividade e das forças que capturam os devires da vida de escola.

Ao buscar o contexto *com textos* de docentes, pensamos em uma pesquisa que lida com uma escuta sensível ao sofrimento gerado no trabalho docente, no afastamento da escola e nas condições do retorno, mas também na persistência junto ao ensinar. A proposta de tese se utiliza de narrativas da docência, apoiadas em escritas de si, bem como de histórias de vida, *ladroando* a tática das “*escrevivências*”. Já o referencial para encontrar a atividade de trabalho, não apenas a prescrição, mas o fazer ativo docente provém da Clínica

da Atividade (CLOT, 2007). A ideia se instaura na perspectiva de que contextos não estão dados, existe um movimento, os contextos estão sempre se dando. Com textos narrativos, emergentes de interação, essa análise deixa de ser “representativa” para ganhar a “expressão de vivências”: escritas de si, escritas com poder de afetar o sensível de quem lê ou escuta, bem como desacomodar quem se envolve ou deve se envolver com a organização do trabalho.

Se para Evaristo trata-se de localizar escritoras/escritores em acolhimento de seus devires ancestrais, na pesquisa aqui empreendida tratou-se de localizar docentes em acolhimento de seus devires de escola, de escre-Vivências para escre-Versões, da escrita de vivências *nesta e em tantas* vidas que nos são legadas (como bagagem de sobrevivência e luta em defesa da vida) às vivências em verso de nossa persistência na docência, escritas-versos ou versões de escrita para aumentar nossa potência de coletivos de luta por nossa vida no trabalho de escola, no ofício de ensinar e no fazer companhia/fazer-se em companhia (co-histórias).

A escolha por conversas e narrativas, como possibilidade metodológica, se deu em consonância com Passos e Barros (2015). Autor e autora, referindo-se à saúde, dizem que – seja na pesquisa ou na clínica – “de alguma forma, é sempre de narrativas que tratamos”. Seja com quaisquer das técnicas de escuta que sejam escolhidas (entrevistas, questionários, grupos focais, observação participante), para os autores, sempre há uma “certa posição narrativa” por parte dos participantes ou do próprio pesquisador. É como nos diz Clarice Lispector: “(...) no momento que tento falar (...) o que sinto me transforma lentamente no que eu digo. Ou pelo menos **o que me faz agir** não é o que eu sinto, mas o que eu digo” (LISPECTOR, 1998, p. 17, grifo nosso).

Observa-se que a utilização de narrativas como metodologia de estudos sobre a docência, vem sendo cada vez mais recorrente, devido a sua abrangência subjetiva, e nesse caso, intrínseca à atividade de trabalho docente (PASSEGGI; BARBOSA, 2008). Trata-se de acessar o mundo “afetivo” do trabalho, obter visibilidade sobre os contextos e seus modos de convocar a experiência docente em ato, a práxis desde a experiência vivida em meio a sua atividade de trabalho.

A utilização de narrativas como meio de investigação também se dá pela compreensão da sua forma bastante particular de recolher as perspectivas e sentidos do narrador que, ao expressar-se, exterioriza aquilo que está se passando com rastros daquilo que está na sua memória. As narrativas, para Benjamin (1994, p. 205), são formas artesanais de comunicação, nas quais é impressa a marca daquele que narra, deixando seus vestígios nas coisas narradas “seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata”. Nesse sentido, pensamos nas narrativas escritas como histórias orais contadas, mas também re-contadas depois de confrontadas pelos pares e ouvintes ou leitores, com a possibilidade de transportar as vivências às experiências, à apreensão do vivido como formulação consubstanciada. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2012), a narrativa é uma capacidade universal que permite, além da lembrança dos fatos, que as pessoas possam compreender melhor o ocorrido. Acrescentamos: **dando sentido de experiência às vivências.**

Ao narrarmos a nós próprios, falamos de nossas experiências historicamente constituídas a partir do lugar que ocupamos, social e culturalmente, produzindo, assim, uma localização particular, entranhada pelas marcas da nossa trajetória. Desse modo, podemos considerar o ato de narrar-nos como uma forma de ressignificar uma experiência vivida, tal como Larrosa (2008, p. 69) ao propor que “ao narrar-se a pessoa diz o que conserva do que viu de si mesma”. Buscamos, então, abrir um espaço para que a vivência fluísse de modo a tornar-se escrita e da escrita forjar-se experiência, que percorresse intenções, desejos, anseios, dúvidas, transformações, devires. Que desvendasse outras possibilidades, ações e modos de ver, fazer e sentir a docência, que as narrativas pudessem operar como um “espaço de aproximação e distanciamento com os outros e com o vivido” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 28).

Tratando sobre a experiência e a subjetividade, a própria experiência de si se constitui de um “complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais constitui sua própria interioridade” (LARROSA, 2008, p. 43). Por meio das narrativas, segundo Costa (2007), “a realidade assume muitas formas, tantas quantas nossos discursos sobre ela forem capazes de compor”. Logo, a partir das narrativas, sejam

estas com o objetivo de descrever, explicar e/ou argumentar algo, dispõe-se de uma linguagem que produz uma *realidade* e um *poder de agir*.

Assim como em Barros, Brito e Clemente (2018, p. 35), uma das intenções do uso das narrativas no nosso estudo foi “fazer emergir realidades epistemológicas diferenciadas, a partir da operação (oral e escrita) com os universos caóticos, com a multiplicidade constitutiva das práticas sociais, bem como operar com intensidades textuais e imagéticas”. Buscamos nos encontros, por meio das narrativas, alcançar a produção de subjetividades, no sentido em que diz respeito a uma reflexividade prática, que para Foucault, segundo Gros (2006, p. 128), constitui-se “uma maneira de se relacionar consigo mesmo para se construir, se elaborar”.

Os elementos constituintes dessa pesquisa se desenvolveram a partir do olhar de quem vive a situação narrada. A contribuição, advinda desse olhar oriundo das vivências, assim como as lembranças que (re)constituem uma história contada, conferem autenticidade à proposta das narrativas, reconstruindo a vivência ou construindo a vivência como experiência que move a realidade no plano dos sentidos ou das significações. Ao emocionar, movem emoções, mas ao comover, co-movem ações de/em companhia, aumentando nosso poder de agir.

Nesse contexto, pode-se considerar que a narrativa recolhe vivências e a conversação sobre as narrativas recolhe suas forças de propulsão/proposição, fazendo com que ela possa se modificar ou desenvolver. As narrativas já não existiriam desde uma história oral escrita, mas desde uma co-história daqueles em companhia e que se querem em companhia, em um cuidado de si que se torna cuidado do outro ou como diz o poeta Ray Lima (2013, p. 168), cuidado do mundo:

Ouvi um homem da rua  
Gritando com sua voz  
Embargada de pigarro,  
Com sua língua rota e nua.

Lá no tempo em que nasci,  
Logo aprendi algo assim:  
Cuidar de mim é cuidar do outro.  
Cuidar do outro é cuidar de mim.

Cuidar de mim é cuidar do mundo.  
Cuidar do mundo é cuidar de mim.

Ray Lima é um poeta potiguar, formado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e que vive no Ceará onde desenvolveu o conceito e prática da cenopoesia (CRUZ, 2019). A poesia de Ray Lima, suporte às intervenções cenopoéticas em educação popular, possui variações junto aos coletivos em que o roteiro se (re)organiza. A presente transcrição, no trecho do “cuidar”, é de uma intervenção na Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), em Mossoró, Estado do Rio Grande do Norte (UFERSA, 2019).

Conforme Ceccim e Merhy (2009, p. 540), “cada um pode gerar um cuidar de si, não para construir um jeito protocolar de viver, mas para construir seu modo original de viver”. Na pesquisa em saúde mental com abordagens narrativas, Onocko-Campos *et al.* (2013, p. 2855) dizem que, “mais do que o conhecimento da experiência através das narrativas, é o compartilhamento dessas narrativas – inacabadas, entrecortadas, fora de ordem – o que pode **conferir caráter de experiência ao vivido**, levando à reinvenção do presente” (grifo nosso).

#### *4.1 A escrita como promotora de outras versões de si e do trabalho*

No Seminário Internacional “Narrativas em Saúde”, realizado março de 2019, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pude ouvir profissionais e estudiosos dedicados à temática. Observei o quanto tem crescido o emprego de narrativas como estratégia metodológica de pesquisa em saúde e educação, bem como a sua importância para o desenvolvimento de práticas visando à humanização das ciências da saúde e de todas as demais ciências e saberes que possam relacionar-se com o processo saúde-doença. Operar nossa pesquisa com narrativas nos reporta “a uma discussão sobre o tempo, o espaço e a memória imbricados com o próprio ato de contar, sobre o conceito de invenção e ficção, de história e verdade e sobre as estratégias produzidas do que se supõe articular” (MAIRESSE; FONSECA, 2002, p. 114). Essa *contação* que é única e singular, ao mesmo tempo

dá voz para uma coletividade, um lugar de enunciação solidário e identificado com o contexto da atividade laboral docente.

Ao tratar do ato de narrar e de contar histórias se faz importante a ampliação desse campo, o acolhimento de diferentes versões com perspectivas diversas e elementos diversos, possibilitando uma leitura que permita a expansão para novos saberes, novas formas de ver o mundo e o contexto em que se dão os olhares. Nesse sentido, reporto à autora nigeriana, Chimamanda Adichie em seu relato sobre “o perigo de uma história única”, observando que, “a história única cria estereótipos, e o problema com estereótipos não é que sejam mentira, mas que eles são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (ADICHIE, 2019, p. 26).

Procuramos trabalhar com narrativas que traduzissem vivências em experiências da docência com suas memórias, suas marcas, suas sensações e suas emoções. Nesse sentido, o narrar tornar-se-ia experimentação coletiva, afeto e encontro. Tratar-se-ia de um processo cuja “memória se constrói no encontro com os acontecimentos (...), consist[indo] num meio de transformar os lugares” (MAIRESSE; FONSECA, 2002, p. 114). Vivenciar (no agora das narratividades) estranhamentos, construir caminhos outros, expressar marcas da experiência. Na medida em que nos percebemos, de algum modo, como parte dessas sensações, vivências, *afecções*, nos misturamos, podendo, assim, tomarmos em mãos as rédeas de um destino a construir, a principiar.

Por meio de conversas e registros escritos, as narrativas nos permitiram o acesso sensível a questões que se entrelaçam no trabalho docente. Foram conversas sobre as escritas e escritas sobre as conversas desse lugar de onde falam as professoras. O processo ativo de *recriação e ressignificação* (desidentificação) de si proporcionado pelas memórias nas histórias de vida e do trabalho docente. As narrativas “são [...] mediações entre a memória da trajetória passada e o desejo de projetos de futuro”, entre o *eu* e os muitos *outros* que favorecem a própria tessitura de uma imagem de si (BRAGANÇA, 2012, p. 112).

A intenção da pesquisa foi possibilitar uma construção que aflorasse a polifonia de vozes nas singularidades que também se fazem coletivas, se reconhecendo cada um na história do outro. Diante dessa “sociedade de urgências, da velocidade, do descarte, do não

estar juntos, de uma socialização marcada pela lógica do consumo, escutar as narrativas dos grupos (...) com a participação ativa dessas pessoas, é buscar os saberes de uma resistência cotidiana” (FREITAS; ARAÚJO, 2019, p. 41), assim como de outras formas de se experimentar a vida sob o contexto da atividade de trabalho, nesse estudo, a do fazer docente. Pois acreditamos que “a memória coletiva foi – e ainda é – um espaço entre outros, onde o pedagógico e o decolonial se entrelaçam na própria prática” (WALSH, 2013, p. 27). Para Catherine Walsh é preciso “pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente” (WALSH, 2013, p. 31)

Ao trabalharmos com narrativas como modos de descrever o vivido, especialmente em relação ao adoecimento e afastamento do trabalho, buscamos constituir novas ideias sobre um problema que atinge a muitos trabalhadores de uma categoria profissional, que possui peculiaridades subjetivas e distintas socialmente. E, para além disso, “ampliar a nossa compreensão de nós mesmos, com e no mundo” (ONOCKO-CAMPOS *et al.*, 2013, p. 2848). A utilização da escrita como um dispositivo atuante em conjunto com alguns conceitos desenvolvidos pela Clínica da Atividade, tornou-se uma possibilidade partir do momento em que viabiliza uma transformação, produzindo um deslocamento do trabalhador de um lugar de quem executa tarefas/atividades do seu ofício “para o lugar de quem observa e analisa seu próprio trabalho” (SILVA; BARROS; LOUZADA, 2011, p. 197) ou como nos diz Linhares (2016, p. 07), uma escrita que, por constituir-se em uma “produção existencial e coletiva”, expande e desloca os fluxos de pensamento. Nesse sentido, Yves Clot (2017) nos aponta que a garantia de agir no presente e uma perspectiva de ação no futuro da atividade de trabalho é dada a cada trabalhador por meio das histórias e memórias coletivas.

A criação de elos entre a nossa escrita com outras histórias que nos inspiram, bem como o estabelecimento de pontes e diálogos – mostrando o quanto nos instigam, como se articulam e se compõem ideias – nos permite uma construção mais rica, permeada de significados e de vivências que, ao mesmo tempo, edificam e remodelam um contexto. Os desafios e experimentações que ocorrem no processo da escrita, envolvem transgressão de regras e inversão de regularidades. Trata-se – a escrita – da abertura de um espaço onde aquele que escreve “não para de desaparecer” (FOUCAULT, 2001, p. 269).

O desenvolvimento e a criação da escrita abarcam simultaneamente questões

individuais, referentes àquele que escreve, bem como às questões coletivas. É um movimento fluido que perpassa os limites de uma criação restrita a uma única concepção. Apesar da experiência solitária de quem escreve, essa se enriquece na medida em que nossas ideias se encontram com outras histórias que nos atravessam, tornando-se parte integrante daquela produção.

Nesse sentido, José Ramos do Ó e Julio Groppa Aquino (2014) nos fazem lembrar Foucault, sobre a prática da escrita, autoria e os atravessamentos com outras histórias. Segundo esses autores, a prática da escrita defendida por Michel Foucault, “traduzia uma dinâmica de articulação social que lhe importava assinalar”. Assim, se era possível reconhecer que a escrita tratava mais do que uma experiência solitária, a escrita era também fato que “escapava à pura subjetividade, na medida em que amiúde sucedia que os leitores não retomassem o texto nos mesmos termos do autor, antes o cruzando, atravessando e ultrapassando com o propósito de construir a sua própria visão da realidade” (RAMOS DO Ó; AQUINO, 2014, p. 218-219).

A escrita é referida por Deleuze e Parnet (2004) como um caminho que perpassa o mundo interior, aquele do interlocutor, dos pensamentos, das ideias e do mundo exterior, com o qual irá constituir pontes, promover trocas. Embora cada um tenha sua própria forma distinta de vivenciar determinadas situações, essa pesquisa visa a alcançar esse sentimento em relação a um coletivo profissional, os docentes do ensino fundamental da uma rede pública de educação. Nesse estudo, o docente, tecendo sua história entrelaçada com a sua história profissional ao ler as narrativas, verá um pouco de si e um pouco de todos. Reportando aos casos de absenteísmo, por exemplo, pode-se construir novos modos de interpretar o trabalho, bem como, novas formas de compreender as questões relacionadas ao seu afastamento. Deleuze diz que “escrever é traçar linhas de fuga, que não são imaginárias, que se é forçado a seguir, porque a escritura nos engaja nelas. Na realidade, nos embarca nela. Escrever é tornar-se, mas não é de modo algum tornar-se escritor. É tornar-se outra coisa” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 35). Esse tornar-se outra coisa, a que se refere Deleuze muito tem a ver com a entrega daquele que escreve, com a sua obra, a sua escrita. Tal entrega também está relacionada ao pensar, ao questionar e ao que significa esse processo para quem escreve.



Para Skliar (2016) sem o espanto, a perplexidade e, de certa forma o desaparecimento de si, não seria possível pensar, sentir ou alcançar a escrita. Escrever a partir das marcas, das experiências de um corpo vivido, nos põe de frente para instabilidades, enfrentamentos; requer um sair de si. Para o autor, escrever é um ato propositivo que necessita do outro para que sua ficção se constitua, pois para o autor não há escrita sem alteridade, sem o encontro com o outro. Esse encontro com o outro (ou estar outro) proporciona a distância necessária para que algo aconteça, para que haja a estranheza, com um olhar como se fosse pela primeira vez. Conforme Skliar, não se é escritor, contudo se tem que escrever:

[...] para ser escritor é preciso escrever, ao que se poderia acrescentar: para escrever há um certo grau de renúncia, de deixar de ser, de se deparar com a impossibilidade de fazê-lo, de estar do lado da desrazão, do cansaço, do ter paciência, do deixar-se em meio ao perigo da escritura, da solidão, do desespero, do atirar-se de cabeça que é possível aprender a escrever. Então sim, escrever. Escrever, então, não é. Escrever, tem. Ou, dito em outro sentido: a escritura não é (SKLIAR, 2016, p. 46, tradução nossa).

Observamos que nesse processo de escrita, também se encontra implicada uma escuta de si. Tal como o endereçamento da escrita de um diário, como referida por Hess e Weigand (2006), escrevemos sempre para um outro (que no diário, geralmente, esse outro somos nós, que nos modificamos a cada minuto, a cada palavra escrita, a cada instante de vida), ou seja, entre o momento da escrita e o momento da leitura ou releitura do que escrevemos, somos outros, nos modificamos, fomos atravessados pelos afetos que compuseram o encontro entre quem escreve e a sua escrita. Assim, esse exercício se constitui como o ato de “escrever para não pensar as mesmas coisas do que antes, para não escrever as mesmas coisas que antes, escrever para se experimentar e experimentar a vida e o mundo” (RODRIGUES, 2015, p. 41).

As escritas contidas nesse estudo, sem intenção de neutralidade, apresentaram, não a pessoa que escrevia, o que pensava, o que sentia, de onde vinha e o que a constituía, mas possibilitou a quem escreveu “colocar-se num espaço aberto e inacabado, entre a criação e os fatos, tecendo textualidades marcadas pela sua realidade”, se construindo e reconstruindo no processo (COSTA; CECCIM, 2022, p. 09). Buscamos nessas escritas, uma “visão desde um corpo, sempre um corpo complexo, contraditório, estruturante e estruturado, versus a visão de cima, de lugar nenhum, do simplismo” (HARAWAY, 1995, p. 30).

## 4.2 *Escreversões docentes: produção de vida, afetos e saúde no trabalho*

Em busca de estratégias que mobilizem a potência de reinvenção que, impedida, pode gerar sofrimento (CLOT, 2007), tratamos as *escreversões* como versões de uma escrita que se (re)constrói na medida em que se produz. As *escreversões* docentes, constituem-se nas escritas sobre as vivências de vida e da atividade docente, ampliando a apreensão do que “age” no trabalho e da presença “atuante” no trabalho. O exercício criativo de escritas narrativas e a estratégia de apreensão das questões que envolvem o fazer laboral e o adoecimento pelo trabalho, ao serem agenciados por um acolhimento sensível, possibilitam novas perspectivas em relação à qualidade de vida e saúde no trabalho. Se constitui uma escrita que possibilite outras formas de ver, dizer, fazer, narrar e escrever, possibilitando uma produção de afeto e cuidado, assim como, uma produção política sobre um trabalho docente que afirma a vida. Uma das professoras de nosso Encontros Docentes apresentou-se como *Vida* ao ser provocada a escolher um codinome para introduzir-se ao grupo.

Elisandro Rodrigues (2015, p. 68-69) comenta que a vida é o que se apresenta no múltiplo e, assim, ao perguntar onde está a vida, responde que “está em uma brincadeira, no meio de outras palavras, algumas que aumentam, outras que diminuem as vontades e os *afectos*, que a vida está em todos os lugares, principalmente no *entre*”. Apresenta uma relação de palavras exemplo: vida no meio de **duvidar**, **desenvolvida**, **vivida**, **promovida**, **atividades**, **dúvidas**, **dívidas**, **exclusividade**, **intersubjetividade**, **subjetividade**, **efetividade**, **agressividade**, **gravidade**, **grávida**, **criatividade**, **coletividade**, **absorvida**, **ouvida**, **afectividade**, **convidar**. Sugere, então, que se use, sempre, “de uma”: dúvida de uma vida, efetividade de uma vida, gravidade de uma vida, criatividade de uma vida, convidar uma vida etc., singularidade, mas que é multiplicidade, não uma generalidade.

Para Canguilhem (2011) vida é inacabamento, é movimento, se constitui e constrói num processo contínuo. A partir dos nossos encontros docentes, propusemos escritas que

brincassem com as palavras, palavras que constituíssem outras palavras, pensamentos e escritas, que constituíssem e representassem um coletivo, palavras que promovessem vida, que operassem no poder de ação docente, produzindo saúde. Propusemos versões de escrita, escrita de versões, versões de si, do trabalho e da vida. Propusemos escreversões. As escreversões compõem um movimento fluido que perpassa os limites de uma criação restrita a uma análise sobre o trabalho docente. Compreendem uma escrita que, singular, se enriquece à medida em que as ideias de quem escreve, encontram-se com outras histórias que as atravessam, tornando-se parte integrante daquela produção.

A possibilidade de escuta e acolhimento de outras histórias (...) impõe a circulação do sujeito por diferentes dispositivos e circuitos de produção de subjetividades tramadas por entre outras verdades e certezas, pondo em questão aquelas através das quais pretensamente este sujeito vinha se constituindo. Possibilita-se que a fala saia do lugar de representação, de comunicação intersubjetiva, para ocupar um lugar de criação (MAIRESSE; FONSECA, 2002, p. 113).

As produções desse estudo se fizeram nos encontros-afectos, mediante acolhimento de vivências-experimentação de um fazer docente que vem amargando muitas perdas decorrentes da precarização da educação e do trabalho na ordem capitalista neoliberal. Nossas escreversões também se aproximam da ideia de “escritas resistência” de Silva e Feuerwerker (2019), pois se constituíram em “experimentações que não pedem passagem para se expandir, que não necessitam de porta voz, que não se fixam em verdades pré-escritas, que se desviam das estruturas de poderes-coisas e se aproximam das potências de existir e re-existir” (SILVA; FEUERWERKER, 2019, p. 340).

O exercício dessas produções, para além de tessituras sobre saúde, trabalho e educação, tratou a respeito da atividade de trabalho docente, compreendendo complexidade envolvida nas marcas deixadas na experiência de vida das professoras. Mais do que o gesto que antecede um registro, a escrita opera num corpo, solicitando seu movimento, que por sua vez, no encontro com outros corpos, “é capaz de reconfigurar o sensível, de alterar as relações e os movimentos dos corpos, de operar novos modos de ocupar os espaços, novas maneiras de *viver junto*” (BLANCO, 2018, p. 124).

Nossas escreversões, remetem a escrita de si, descrita por Foucault (2001) como uma ação política, assim como para Rancière (2017) ao afirmar que:

[...] Escrever é o ato que, aparentemente, não pode ser realizado sem significar, ao mesmo tempo, aquilo que realiza: uma relação da mão que traça linhas ou signos com o corpo que ela prolonga; desse corpo com a alma que o anima e com os outros corpos com os quais ele forma uma comunidade; dessa comunidade com a sua própria alma (...) antes de ser um exercício de uma competência, o ato de escrever é uma maneira de ocupar o sensível e dar sentido a essa ocupação (RANCIÈRE, 2017, p. 7).

Por meio das escreversões buscamos com afeto, afetar pelo compartilhamento da experiência vivida no trabalho docente, contando e recontando, escrevendo e reescrevendo. De certo modo, realizamos o que Jacques Rancière (2005) denominou de “partilha do sensível”, ou seja, um “sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um **comum** e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um **comum** partilhado e partes exclusivas” (RANCIÈRE, 2005, p. 15, grifo nosso). Nessa perspectiva, observamos que “as experiências singulares ganham sentido a partir de ressignificações coletivas, uma referência coletiva que demanda a troca e a produção de sentidos comuns” (SILVA; BARROS; LOUZADA, 2011, p. 193).

Para Mairesse e Fonseca (2002) o registrar e escrever, tal como o narrar e o escutar, constituem redes de tradução que buscam a criação de sentidos. Ao expressarem no papel as ideias, palavras, histórias e narrativas que reverberaram a partir dos encontros, as professoras além da produção de escritas sobre o fazer docente, educação, trabalho e saúde, registraram experiências historicamente constituídas em suas vivências a partir do lugar que ocupam, social e culturalmente, produzindo uma imagem particular, carregada de memórias, determinações e forças de imposição da vida em trajetórias de escola.

Essas escritas congregaram características expressivas, portadoras do poder de afeto sobre si e sobre aquele que lê ou ouve. Escritas que possibilitam a apreensão de acontecimentos/fatos que estão presentes, ainda que invisibilizados ou silenciados, se escreve sobre os ruídos na primeira versão ou nas seguintes, após o confronto com a audiência. Buscou-se proporcionar “a perspectiva daqueles pontos de vista, que nunca podem ser conhecidos de antemão” (HARAWAY, 1995, p. 24). Nossos encontros, ao produzir redes, afetos e cuidado, buscaram utilizar a escrita como “uma ferramenta para penetrar naquele mistério”, mas que “também nos protege, nos dá distanciamento, nos ajuda a sobreviver” (ANZALDÚA, 2000, p. 232).

Nos interessou uma escrita capaz de conectar afetos, histórias e vivências. Importou a escrita e a produção a partir dos encontros por meio da mobilização dos afetos e das ações implicadas, escrever como um ato de tornar-se, escrever-se. Desejávamos uma escrita que não se fixasse na memória do que inicialmente se pensou em criar, que ao colocar as palavras no papel, ou digitá-las em telas de celular e computador, fosse possível criar e recriar, apagar, rabiscar, refazer e, assim, (re)construir histórias e memórias, movendo de lugar e, ao co-mover, ensejar projetos de “ação” para a vida e o trabalho.

Neste devir da escrita, nos deparamos com as ideias da escritora Gloria Anzaldúa (2000), para quem “não existe separação entre vida e escrita” (p. 233), sendo necessário desaprender “as tolices esotéricas e pseudo-intelectualizadas que a lavagem cerebral da escola” (p. 229) força em nossas escritas ou em nossas dificuldades de escrever. Sendo assim, nossas escritas, deveriam ser menos relatos e descrições, mas escritas sem medo de tratar do pulsante da vida ou do “trabalho vivo em ato” (MERHY, FRANCO, 2008). Para Gloria Anzaldúa,

[...] o perigo ao escrever não é fundir nossa experiência pessoal e visão do mundo com a realidade, com nossa vida interior, nossa história, nossa economia e nossa visão. O que nos valida como os seres humanos, nos valida como escritoras. O que importa são as relações significativas, seja com nós mesmas ou com os outros. Devemos usar o que achamos importante para chegarmos à escrita. *Nenhum assunto é muito trivial*. O perigo é ser muito universal e humanitária e invocar o eterno ao custo de sacrificar o particular, o feminino e o momento histórico específico (ANZALDÚA, 2000, p. 233).

O escrever assim (como ler e conversar) trata de experimentação individual e, também, coletiva “orientada a fazer saltar essa faísca do pensamento friccionando-se as palavras de cada um com as palavras dos outros e, ao mesmo tempo, as palavras com as coisas, com o mundo, com o que vemos e com o que sentimos” (LARROSA, 2020, p. 168). Para Larrosa “palavras produzem sentido, criam realidades e às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2002, p. 19). Em nossos encontros docentes, pudemos observar o resultado disso, ou seja, a prática de reflexões sobre o que nos acontece e o que nos atravessa a partir desse processo de escrita. Num ato de devir, também entendemos o ato de escrever, considerando que:

[...] É se fazer sempre um outro da escrita, é compor uma nova paisagem a partir de novos enunciados, é traduzir em ideias as histórias que se veem e escutam através da linguagem. Escrever está na ordem do desejo, da paixão pelo conhecimento e de

novos horizontes que só a elaboração produzida no próprio ato é capaz de revelar. Não se pode explicar o escrever, pois este só o entende o escritor, aquele que vive a experiência da transmutação pela arte de reinventar-se na palavra escrita. (MAIRESSE; FONSECA, 2002, p. 115)

Sobre a percepção a respeito dos efeitos que os textos (no nosso caso, as escreverções) produzem sobre as ações humanas, Bronckart (2009) nos diz que, a partir da sua concepção, os textos, deixam de pertencer ao seu autor, uma vez que produzidos, estão disponíveis para alimentar o trabalho permanente de compreensão dos desafios e das determinações do agir humano; tornam-se “figuras a partir das quais tentamos compreender os outros (agindo ou conhecendo), ao mesmo tempo em que tentamos nos compreender a nós mesmos” (BRONCKART, 2009, p. 167)

Sob a perspectiva das próprias docentes, buscou-se viabilizar a problematização a respeito dos desdobramentos e atravessamentos das relações de trabalho no tocante à saúde docente, promovendo, assim, uma maior visibilidade sobre contextos que perpassam do contentamento ao sofrimento no trabalho. A partir dessas tessituras, também com a intenção de desacomodar a formulação de políticas e práticas de gestão, escritas foram se produzindo no percurso da pesquisa, com características rizomáticas, sempre abertas a novas conexões, abarcaram um entrelaçamento de afeto, saúde, encontro e produção de vida na atividade de trabalho docente. Dessa forma, tratou-se de valorizar uma prática que privilegiou “a contestação, a desconstrução, as conexões em rede e a esperança na transformação dos sistemas de conhecimento e nas maneiras de ver” (HARAWAY, 1995, p. 24)

#### 4.3 *Co(m)textos docentes e Clínicas do Trabalho*

Por entendermos que o estudo sobre as *clínicas do trabalho*, em especial nas abordagens da Ergologia e da Clínica da Atividade, compreendem importantes concepções sobre o conceito da atividade de trabalho, consideramos importante, nesse estudo, dialogar com essas duas teorias. As *clínicas do trabalho* vêm abrangidas pelas proposições que relacionam relações que envolvem o trabalho e a produção de subjetividade. Teorias

desenvolvidas inicialmente na França, a partir das mudanças nos processos organizacionais do trabalho, em especial com a queda da predominância do modelo taylorista, agrega em sua perspectiva, além da ótica da psicologia, elementos referentes a ergonomia, filosofia, sociologia e antropologia.

Na proposição *clínicas do trabalho*, a ênfase da palavra clínica recai sobre a articulação do mundo psíquico com o mundo social, sendo assim:

[...] a clínica do trabalho aproxima-se de uma clínica social, cuja pauta de pesquisa e intervenção é a realidade vivenciada pelos sujeitos. (...) Incorpora, em seus questionamentos, a produção social do sofrimento no trabalho, bem como a produção de circunstâncias pelas quais o trabalho é reconstruído pela ação coletiva e individual. Quer dizer, não é uma clínica do sofrimento, atenta, exclusivamente, aos aspectos deletérios e nocivos do trabalho; trata-se de uma clínica que, apesar de partir ou pressupor o sofrimento, vai além dele e enfatiza os aspectos criativos e construtivos do sujeito em sua experiência no trabalho (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 60).

Na proposição *clínicas do trabalho* o saber produzido sobre o trabalho é produto de uma construção coletiva e inseparável da experiência de onde ele emerge, assim como dos efeitos que ele produz (LHUILIER, 2014). Os estudos em clínica do trabalho estão voltados principalmente ao entendimento sobre o trabalho, a ação no trabalho, a uma visão mais subjetiva do trabalhador e a questão que envolve o sofrimento no trabalho. Nessa abordagem, o trabalho é compreendido para além da concepção de emprego, sustentada em uma racionalidade econômica do capital (LHUILIER, 2017). A partir de um projeto de transformação do real e de construção de significados pessoais e sociais, o trabalho é apreendido como atividade (CLOT, 2007; CLOT, 2010; LHUILIER, 2017), envolvendo uma atenção a si mesmo, à atividade dos outros e à atividade propriamente dita; refere-se “àquilo que está sendo feito”, contemplando “a questão da eficiência, do propósito, até mesmo da estética e do gosto” (BENDASSOLLI, SOBOLL, 2011, p. 63).

Ao tratar sobre a ação no trabalho, as clínicas do trabalho buscam forjar condições para que os trabalhadores “se apropriem de sua atividade, seja na forma de um retorno reflexivo sobre ela (pensar sobre), seja na forma de ações conjuntas elaboradas pelos coletivos de trabalho, as quais buscam enfrentar as questões ou dificuldades colocadas pelas atividades comuns” (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 63). Sob as lentes da psicologia, as Clínicas do Trabalho conferem ao sujeito trabalhador uma posição de destaque e

protagonismo a partir das suas relações com a atividade, com o outro e consigo próprio, bem como com o meio onde se desenvolvem essas relações. Para Lhuillier (2014, p. 13), trabalhar “sempre supõe enfrentar pressões e limites impostos pelos obstáculos do real e pelas exigências do viver e do fazer junto”, dessa forma o desenvolvimento e transformação do sujeito são tecidos nesse enfrentamento dos conflitos inerentes a atividade e a experimentação do real (CLOT, 2010, p. 104).

Sob a perspectiva das clínicas do trabalho a respeito do sofrimento laboral, Lhuillier (2012) observa que sua origem recai para além da concepção medicalizada, mas sobre uma construção social, ou seja, passa pelo “cruzamento das duas dimensões que interagem permanentemente: características individuais e características do meio de trabalho, da organização ao posto de trabalho, passando pelos coletivos laborais” (LHUILIER, 2012, p. 16). Trata-se de uma busca à não redução do adoecimento à uma instância exclusivamente individual, mas à inclusão da importante contribuição dos fatores sociais no que tange ao trabalho. Refere uma abordagem que trata o trabalho a partir de um campo social, abarcando questões de ordem singular e de ordem coletiva.

Embora as situações de sofrimento se apresentem como uma questão fundamental nas clínicas do trabalho, isso não significa que seus domínios se restrinjam aos aspectos deletérios ou alienantes do trabalho. Há mais no trabalho do que simplesmente sofrimento, da mesma forma que o sujeito não se define apenas pelo *patológico*, mas também por sua capacidade de criação, invenção, produção de sentidos e atravessamento das dificuldades colocadas pelo real (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011).

#### *4.4 Ergologia, Clínica da Atividade e trabalho docente*

A escolha pela Ergologia e Clínica da Atividade se ampara entre outros argumentos, nas suas abordagens que sustentam o protagonismo do trabalhador na sua própria atividade de trabalho. A partir de alguns conceitos da Ergologia e da Clínica da Atividade, buscamos reforçar uma tessitura na qual a atividade de trabalho (docente) consiste no fio condutor



responsável pela produção de narrativas escritas sobre histórias de vida e de docência. Elaboradas por professoras da RME/POA, as escreversões trataram das vivências na atividade de trabalho docente, incluindo *os* ou partindo *dos* afastamentos do trabalho, em momentos distintos, a considerar antes e durante a pandemia. Antes da pandemia, referindo-se àqueles afastamentos do trabalho causados, em geral, por adoecimento em decorrência das atividades laborais; e, durante a pandemia, referindo-se às medidas de distanciamento social necessárias para a contenção da propagação do vírus Sars-CoV-2, responsável pela morte de milhares de pessoas no mundo pela covid -19.

Segundo Schwartz e Durrive (2010), na Ergologia os estudos sobre o trabalho consistem em um escopo atravessado por perspectivas de diferentes áreas, não se caracterizando como exclusiva de um campo específico do conhecimento. Ao ser abordada sob diferentes óticas, possibilita uma maior aproximação da realidade vivida pelo trabalhador. A Ergologia pode ser entendida como um “projeto de melhor conhecer e, sobretudo, de melhor intervir sobre as situações de trabalho, para transformá-las” (p. 25). Sob essa perspectiva, trabalhar “é gerir defasagens continuamente renovadas” (p. 68), a partir das diferenças do que é demandado ou prescrito e o que realmente acontece. Sob essa concepção, para trabalhar “é necessário que haja prescrito, um conjunto – de objetivos, procedimentos e regras – relativo aos resultados esperados e à maneira de obtê-los” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 68).

O prescrito, ao advir da sociedade, permite que cada trabalhador se produza como um “ser social”, porém deve-se considerar que uma “situação real é sempre diferente daquilo que foi antecipado pelo prescrito”. Logo, ao constatar que sempre existirão defasagens entre o prescrito e o real, entende-se que “trabalhar será sempre questão de confrontação da inteligência humana às incertezas do momento presente” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 69). O trabalho, nessa concepção, está para além da sua forma historicamente delineada em situações de emprego, remuneração, prescrição de tarefa e execução renormatizada<sup>11</sup>; trata das relações que envolvem a atividade de trabalho, a atividade de si e a atividade de si com os outros.

---

<sup>11</sup> A *renormatização*, a partir de uma abordagem ergológica, pode ser definida como “um retrabalho permanente das normas antecedentes e uma produção de normas na própria atividade” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 79)

Para Schwartz e Durrive (2010, p. 70), “é efetivamente na atividade de trabalho que se manifesta a dialética do uso de si, ou seja, a maneira singular pela qual os homens e as mulheres fazem uso deles próprios em função deles próprios e daquilo que os outros lhes demandam”. A distinção entre o trabalho prescrito (aquela proposição pensada previamente, antecipadamente) e o trabalho real (o que foi feito por uma dada pessoa em um lugar particular) é uma das proposições tratadas pela Ergologia. Segundo os autores, trabalho prescrito (normatizado) e trabalho real (renormatizado) sempre diferem, uma vez que para trabalhar, sempre haverá uma renovação das normas antecedentes pela produção de normas durante a própria atividade. A atividade de trabalho é, portanto, da ordem de uma dimensão social. A atividade de trabalho:

(...) permite a cada um se produzir como ser social, mas este processo não resulta de uma simples aplicação do prescrito. A situação real é sempre diferente daquilo que foi antecipado pelo prescrito. Estas diferenças entre o que te é demandado e o que se passa na realidade devem ser geridas” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 68).

Ressaltando a vivência de trabalho de professores e movendo-a à experiência por meio da prática sensível de escritas narrativas, operamos também em consonância com a abordagem da Clínica da Atividade, que considera a relação singular do trabalhador com a sua atividade laboral, pressupondo que analisar o trabalho está para além de avaliar a resposta dos trabalhadores ao que é prescrito. Sob uma perspectiva de transformar para compreender e não somente compreender para transformar, a Clínica da Atividade entende que as transformações desejadas somente são efetivas se realizadas pelos próprios trabalhadores (CLOT, 2010; CLOT E FAÏTA, 2000).

A Clínica da atividade sustenta o protagonismo do trabalhador na atividade de trabalho, a transformação do trabalho para melhor viver, o crescimento do trabalhador a partir do poder de agir. Seu objeto de pesquisa “não é exatamente a atividade em si, mas o desenvolvimento dessa atividade e seus impedimentos” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 33). Assim, tomamos essa perspectiva que se caracteriza por “definir a atividade de trabalho como fonte permanente de recriação de novas formas de viver” (SILVA; BARROS; LOUZADA, 2011, p. 188) como inspiração teórica para avançar no desenvolvimento desse estudo. Conforme Yves Clot:

[...] Trata-se menos de fazer o inventário dos riscos psicossociais, do que de

encontrar, com os profissionais, os recursos psicossociais e sociais próprios para realizar um trabalho de qualidade por natureza discutível (produtos, serviços, coletivos, performances). É menos a atenção voltada ao trabalhador “exposto” aos riscos, com sua suposta passividade, do que a busca de capacidades de ação imprevisíveis em sua atividade; é menos a preocupação de promover o suposto “bem-estar” do operador, do que a preocupação de redescobrir, com ele, os prazeres do “bem-fazer”. Pois aqui se encontra a mola propulsora da saúde no trabalho (CLOT, 2017, p. 18).

A partir dessa abordagem, **compreende-se por atividade aquilo que se faz, o que não se faz, aquilo que se pensou em fazer, o que não pode ser feito, o que se fez para não fazer o que precisava ser feito, o que se desistiu de fazer, aquilo que se deseja fazer, aquilo de que se foi impedido de fazer, o que deve ser feito, e aquilo que se teve de fazer a contragosto** (CLOT, 2007). O autor ressalta que onde a atividade estiver impedida, ali se faz necessário um fazer da Clínica da Atividade. Nesse contexto, a possibilidade de produção de conhecimento, a partir de informações que, geralmente, não são exploradas em relação ao sentido do trabalho por aquele que o realiza, torna-se um ponto importante a ser analisado, uma vez que:

[...] o real da atividade é, igualmente, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa capaz de fazer noutro lugar. E convém acrescentar – paradoxo frequente – o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser feito, assim como o que se tinha feito a contragosto (CLOT, 2010, p. 103-104).

A análise sobre o **real da atividade de trabalho** amplia sua perspectiva para além do que se pode observar diretamente, ultrapassando “não somente a tarefa prescrita, mas também a própria atividade realizada”. Segundo Yves Clot, “a atividade real nunca é a atividade prevista para a análise”. Considera-se que o real da atividade abrange “aquilo que se revela possível, impossível ou inesperado no contato com as realidades” (CLOT, 2007, p. 133).

No caso específico desse estudo, o real da atividade docente com professores da educação básica de uma escola pública, abrange não somente o que é realizado durante o período das aulas, mas está relacionado às estratégias que foram aplicadas para um melhor desenvolvimento dessas, sejam essas pensadas previamente ou não; a busca de relações que auxiliem na resolução de problemas, desde os mais recorrentes até aqueles não tão habituais; ações previstas, pensadas ou inesperadas, tomadas de súbito para sanar as inúmeras situações possíveis de ocorrer em contexto de ensino ou escolar.

Com menos interesse na análise dos riscos laborais, porém com a atenção voltada para a ação dos trabalhadores, a Clínica da Atividade ao propor dispositivos/recursos metodológicos que sugerem ações em contextos de trabalho nos quais “a atividade do sujeito se vê amputada do seu poder de agir” (CLOT, 2010, p. 16), busca o desenvolvimento dessa capacidade de ação dos trabalhadores sobre o seu meio. O poder de agir, segundo Clot (2010) está diretamente vinculado à atividade que, ao ser impedida, pode amputar ou limitar a potência dos trabalhadores, ou, ao contrário, ao ser reconhecida aumentar as possibilidades de ação de sujeitos e grupos.

O poder de agir e o seu impedimento estão diretamente ligados à produção de saúde e produção de adoecimento no trabalho, respectivamente (CLOT, 2010). Trazendo para o nosso estudo, trata-se de um conceito que também se refere ao grau de autonomia das professoras sobre seu fazer docente – que tem relação com o plano da subjetividade, ou seja, a ampliação ou a diminuição da potência de afetar e de ser afetado em determinada situação de trabalho. Instaure-se naqueles contextos em que a ação supera os resultados pretendidos pelo sujeito, resultando em uma situação inesperada. Proporciona a descoberta de um novo objetivo, até então ignorado; reconhecendo outras possibilidades.

A atividade impedida está relacionada a um fazer laboral bloqueado, que impossibilita que os trabalhadores possam confrontar as indeterminações que são próprias do ato de trabalhar e que são fundamentais para manter o ofício vivo. Clot (2017) ressalta que onde a atividade estiver impedida, ali se faz necessário um fazer da Clínica da Atividade, considerando que o sofrimento seria resultante de um impedimento da ação de trabalho. Nesse sentido, “o sofrimento é a incapacidade de agir por si só junto aos outros; consiste em um bloqueio da intensidade cognitiva e afetiva do sujeito, de seu poder de agir sobre ferramentas e objetos, sobre a linguagem e sobre os outros” (BENDASSOLLI, 2011, p. 93). O autor ainda aponta cinco dimensões que compreendem as questões que incidem sobre o sofrimento no trabalho:

- (1) **do corpo** (lesões, fadiga, carga excessiva de trabalho, riscos ou ameaças à saúde etc.);
- (2) **do psiquismo ou da subjetividade** (*stress*, *burnout*, transtornos mentais, enfraquecimento ou aniquilação do poder de agir do sujeito etc.);
- (3) **do relacionamento entre os sujeitos** (falta de reconhecimento, enfraquecimento dos coletivos de trabalho, empobrecimento das relações afetivas, competição exacerbada etc.);
- (4) **da perspectiva do sujeito moral** (assédio, dominação de classes, exclusão social, invisibilidade social etc.);
- e (5) **do ponto de vista do**

**próprio trabalho** (atividade impedida, esvaziada ou suspensa; perda do significado ou da função psicológica do trabalho; ausência de atividade) (BENDASSOLLI, 2011 p. 75-76, grifos nossos).

Na docência, em especial na escola de educação básica de escola pública, falar sobre os impedimentos do trabalho significa falar sobre o planejamento de aulas – muitas vezes realizado fora do horário de trabalho – que não saiu do papel por inúmeros motivos, sejam esses de ordem institucional, por motivos decorrentes do contexto do ambiente escolar e extraescolar. Significa também tratar de questões que vão além do fazer docente, impedimentos de ordem pessoal, mas que por terem sido ocasionados no exercício da sua atividade laboral interferirão diretamente na sua realização. Esse contexto, nos remete à fala de uma de nossas participantes dos Encontros Docentes a qual destaca a importância da humanização no que se refere a tratamento dispensado aos professores. Nos diz: “é preciso enxergar o humano, para além do profissional”.

Ao possibilitar que os pares se reconheçam, se comuniquem e atuem conjuntamente, mesmo quando nunca o fizeram previamente, o gênero do trabalho garante ao sujeito a filiação a um grupo e orienta a ação nele (CLOT, 2010). Para Clot e Faïta (2000), o gênero são os antecedentes ou pressupostos sociais da atividade em andamento, compreende uma memória impessoal e coletiva que se traduz em maneiras de agir: modos de permanecer, de abordar, de iniciar e concluir uma atividade. Consiste em um instrumento para a mobilização e determina as formas de proceder aceitas pelo coletivo; é uma etiqueta social para o convívio entre os profissionais e para manejar as relações interpessoais que se formam em torno de objetivos de ação comuns. Segundo Clot (2007), o gênero profissional é definido como:

[...] A parte subentendida da atividade, o que os trabalhadores de determinado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum, reunindo-os sob condições reais de vida; o que sabem que devem fazer, graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa a cada vez que ela se apresenta [é o gênero profissional]. É como uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional. Essas avaliações comuns subentendidas [...] estão entranhadas na carne dos profissionais, pré-organizam suas operações e sua conduta; de algum modo, estão grudadas às coisas e aos fenômenos que lhes correspondem [...] O gênero, como intermediário social, é um conjunto de avaliações compartilhadas, que, de maneira tácita, organizam a atividade pessoal (CLOT, 2007, p. 121-122).

O gênero da atividade constitui-se da parte subentendida da atividade, é o

responsável por não precisarmos criar nossas atividades a cada realização é, portanto, baseado em um princípio de economia de ação (CLOT; FAÏTA, 2000). É o coletivo do trabalho que permite um repertório, porém não constituindo-se como algo fixo, seu vigor está em ser renovado, continuamente, a partir de suas confrontações com a atividade real. Carrega consigo “as tendências que permanecem ativas na história de um coletivo” (EIRADO; PASSOS; BARROS, 2016, p. 25).

Quando o sujeito interpõe o gênero entre si e os objetivos a alcançar se cria, então, o estilo profissional. Em nossos Encontros Docentes o entendimento desse conceito perpassa as questões do fazer coletivo, considerando que o estilo profissional empregado pelo sujeito, por meio da sua atuação no trabalho, se interpõe entre a história do coletivo e o indivíduo em ação, sendo assim, se coloca entre o sujeito e sua história pessoal.

Tanto na Ergologia como na Clínica da Atividade, dispositivos ou métodos de intervenção e formação são utilizados a fim de facilitar o processo de transformação do trabalho. Na Ergologia, destacam-se a aplicação de dispositivos que evidenciam os conflitos existentes na atividade dos trabalhadores, bem como, a relação estabelecida entre a capacidade de se produzir novas normas e aquelas já existentes (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

Na Clínica da Atividade os métodos/dispositivos de intervenção que viabilizam o acesso pelos trabalhadores ao real da atividade, buscam a possibilidade de transformar o ofício, com a finalidade de aumentar ou instaurar/inscrever/recriar o poder de agir entre os trabalhadores. A presente pesquisa propôs apreender, na prática, esses conceitos da Clínica da Atividade por meio de narrativas escritas de histórias de vida e docência, as escreversões docentes. Essas escritas permitem visibilizar aquilo que estava para além do já sabido, mas que compõe o real da atividade de trabalho docente. As escritas e a conversação sobre elas permitem a insurgência da insatisfação com respostas que já temos, o incômodo com explicações que estavam postas, o desconforto com as crenças até então incontestáveis. Por meio dos contextos envolvidos nos afastamentos do trabalho em decorrência do próprio trabalho, identificados por perícia médica, bem como nos afastamentos da escola em virtude das medidas de prevenção ao avanço da pandemia de covid-19, podemos chegar ao desconforto intelectual que nos faz saber mais e, portanto, dever maior poder de contestar,

resistir e agir.

*5 Atividade de trabalho docente na escola pública:  
contextos e atravessamentos*



Estamos quase que permanentemente envolvidos com o trabalho ou dando conta daquilo que nos foi atribuído por ele. Há falta de tempo para nos dedicarmos ao que fazemos da forma que gostaríamos, de forma a aproveitar positivamente o nosso trabalho. A experiência da docência vem marcada por inúmeros constrangimentos ao fazer do ensino e aos encontros docentes. A destruição da experiência se revela uma maneira de aniquilar o protagonista das práticas, restando apenas o refém das normas, regras e rotinas, abusados moralmente pelos discursos que desvalorizam os professores da escola básica e pelos baixos salários. Me reporto aos nossos encontros, lembrando de um momento em que a participante *Vida* relatou que estava se sentindo com mais tempo (durante o período de isolamento da pandemia) para se aperfeiçoar para o trabalho e que isso a estava deixando muito feliz, que trouxe de volta o seu “brilho nos olhos”. Um curso que ela desejava fazer, naquele período, enfim, teve tempo para realizar. Isso a deixava mais disposta a trabalhar e a se dedicar à profissão, ter tempo para isso trazia de volta o seu amor pela docência, uma sensação prazerosa na sua profissão, que não lembrava mais que existia.

Jorge Larrosa (2002b, p. 15) nos diz que “todas as aprendizagens são importantes, porém sua relevância depende de seu conteúdo e do que significa para o aprendiz – quer dizer, o quanto ela modifica o indivíduo”. Muitos cursos oferecidos aos professores ou buscados por eles não passam de transmissão de conteúdos formais descolados de um reverberar da experiência, a experiência resulta desperdiçada e, com isso, aquele que experimenta é ele próprio desperdiçado, é a oportunidade de um cuidado de si que é aniquilada individual e coletivamente:

[...] Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade. Cada vez estamos mais tempo na escola (e a Universidade e os cursos de formação do professorado formam parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. [...] E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e mais curtos. Com o quê, também em educação, estamos sempre acelerados e nada nos acontece (LARROSA, 2002, p. 23).

A precarização do trabalho docente elimina os acontecimentos que ensejamos ou que nos tocam, impondo-nos a sobrecarga de trabalho e de encargos, impondo-nos cursos sem fim, como se estivéssemos sempre aquém da atualização necessária. A individualização e um sentimento de culpa permanentemente infundidos, de modo que não nos apropriamos

das experiências que vivemos ou não as tornamos conhecimento superior e coletivo, as vivências não se tornam experiência. Essa pressão que sofremos no dia a dia como trabalhadores da área da educação faz parte dessa condição de não poder experimentar e viver nosso trabalho de uma maneira criativa e potente. O trabalho simplesmente passa por nós, mas nada nos passa, não há tempo de gerir as vivências, não se tornam experiência e não constroem coletivos de aprendizagem e cuidado de si.

### *5.1 A docência na escola pública em tempos de precarização da educação*

A educação, entre outros contextos das políticas públicas, vem sendo engolida pelo sistema regido por valores de mercado. As consequências incluem um processo de precarização e sucateamento do ensino público. Para Heckert *et al.* (2001, p. 129), esse processo vem sendo efetivado “por meio de diferentes estratégias que vão desde formas de organização do trabalho que penalizam os docentes até condições de trabalho precárias que se materializam em equipamentos e instalações de péssima qualidade e inoperantes”. Some-se a isso o número insuficiente de escolas para atender às demandas da população e um quadro restrito de professores e demais trabalhadores de educação. Não bastasse essa condição, se verifica a desqualificação do trabalho docente e a desvalorização dos trabalhadores da educação, inclusive os baixos salários.

As pesquisas sobre o trabalho docente, conforme Barros *et al.* (2019), realizadas nas primeiras décadas dos anos 2000, “apontam, muito frequentemente, para modos de gestão nos estabelecimentos escolares que atribuem um valor negativo para o trabalho docente [e], não investem em processos de formação permanente conectados às questões concretas da atividade”, mas, além disso, conforme os pesquisadores, “contribuem para a precarização dos processos de trabalho e produzem relações extremamente adoecedoras”. Sob um discurso de valorização da qualidade de ensino, descentralização da gestão e inovação metodológica, as políticas educacionais disfarçam seus mecanismos de controle. Uma gestão

pública autoritária e controladora opera no sentido do impedimento da experiência de autonomia dos trabalhadores em educação. Esse tipo de gestão aniquila o potencial de criação dos trabalhadores, imprescindível à realização do trabalho docente, aumentando substancialmente o número de licenças médicas (HECKERT *et al.*, 2001).

A construção de estratégias coletivas que viabilizem enfrentamentos aos modos de organização dos processos de trabalho que produzem adoecimentos faria face aos números alarmantes de licenças médicas, transformando-os no sentido da produção de saúde. Para Barros *et al.* (2019), políticas educacionais que se expressam, sobretudo, nas condições e na organização do trabalho indicam que colocar os processos de trabalho em análise favorece a produção de saúde, especialmente se conquistam modos de trabalhar em favor de processos cogestivos, democráticos e com direitos trabalhistas assegurados. Na contramão, alterações curriculares sob um viés burocrático e tecnicista provoca sérios desdobramentos sobre a autonomia das escolas, reverberando no trabalho docente e contribuindo ainda mais para a sua precarização.

Um processo de desqualificação e desvalorização do trabalho docente fomenta o descrédito às instituições públicas e, em relação à educação, reforça “uma imagem bastante instável do papel da escola e da influência positiva exercida pelo(a) professor(a) na vida de seus alunos e no próprio desenvolvimento social de forma mais geral” (XAVIER, 2014, p. 831). Considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos e pelo insucesso dos programas educacionais implantados por governos que não investem na educação de uma forma efetiva, os professores da escola pública são desvalorizados perante a sociedade, sendo constantemente avaliados pela opinião pública a partir de resultados obtidos em avaliações externas. Essas avaliações ditas como reformas educacionais, “têm privilegiado uma lógica de cumprimento de metas previamente estabelecidas e de produção de estatísticas [que acabam] por desconsiderar a singularização das condições e circunstâncias em que se realiza o trabalho do professor” (DEUSDARÁ; ROCHA, 2012, p. 379).

A lógica de mercado que vem sendo imposta no ambiente escolar, impõe exigências difundidas e naturalizadas por um discurso de produtividade e competitividade, promovendo um aumento da jornada de trabalho, sobrecarregando os professores com a intensificação da jornada de trabalho dentro e fora da escola. Soma-se a redução de tempos e espaços de

planejamento, bem como, de discussões inerentes à função pedagógica. Além de levar trabalho para casa, os profissionais da educação ainda têm que conciliar as demandas relacionadas a atualização profissional que, muitas vezes, sem incentivo, é custeada pelo próprio docente que já sofre com as baixas remunerações (BARROS; GRADELA, 2017). Diante das mais diversas funções que a escola pública assume, o professorado tem de responder a exigências que estão além da sua formação, especialmente, no que tange as questões sociais, tal como a violência urbana, que por muitas vezes, é refletida de maneira bastante significativa no ambiente escolar (XAVIER, 2014).

A crise da educação, intensificada pela pandemia, apresenta inúmeras consequências para a sociedade como um todo, para os estudantes e, especialmente, referindo-se ao objeto desse estudo, para o trabalho docente. A precarização da escola pública, somada à falta de investimentos em educação, inviabiliza o seu papel de promotora da aprendizagem. Atualmente, as discussões suscitadas pela pauta da educação no Brasil, na sua maioria, circunscreveram as transformações dos processos e das instituições de ensino decorrentes da implementação da lógica neoliberal que não só capturou o sistema de trabalho, como também não resguardou a escola. Nesse contexto, tem se observado no ambiente escolar a inserção (por parte de gestores e governos) de concepções gerencialistas, que impõem parâmetros de produtividade e eficiência empresarial (FRIGOTTO, 1999).

Estudos demonstram que as reformas educacionais iniciadas nas últimas décadas no Brasil e nos demais países da América Latina têm repercutido fortemente sobre a organização escolar, em especial a rede pública de ensino, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico e trazendo mudanças significativas para os trabalhadores docentes (OLIVEIRA 2004, HYPOLITO, 2011). Tais reformas são caracterizadas pela “padronização de processos administrativos e pedagógicos, os quais possibilitam baixar custos e redefinir gastos, sem, contudo, abrir mão do controle central das políticas” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131), ou seja, sob um discurso de desenvolvimento de competências através de inovações, o que se observa é a precarização da educação pública e do trabalho docente. Por meio da falta de investimentos, justifica-se a terceirização da educação pública.

A *eficientização* do ensino impõe uma estreita relação com índices de produtividade, escolarizando mais rápido um número cada vez maior de indivíduos (HECKERT et al, 2001).

Em termos práticos, isso se traduz em um enxugamento do sistema de ensino, com diminuição no quadro de profissionais, aumento do número de alunos por turma e fechamento de turmas. Pensar na organização do trabalho nas escolas leva-nos a problematizar o adoecimento dos profissionais docentes como uma questão de saúde pública, sendo entendido como um problema a ser gerido coletivamente (BARROS *et al.* 2019). A expansão dos processos de terceirização de professores nas escolas, dissolve o coletivo docente, o que dificulta as lutas desses trabalhadores. O professorado ao se dividir entre efetivos e temporários, leva somente os primeiros a se sentirem convocados na luta por uma causa comum, considerando que os terceirizados, já precarizados, não serão atingidos, pois o contrato de trabalho é por um período limitado.

Em meio a esse contexto, observa-se o surgimento de reformas curriculares e outras ações voltadas a um maior controle da atividade pedagógica propriamente dita. Um exemplo bastante emblemático foram as propostas do movimento “Escola sem Partido” e “fim da ideologia de gênero nas escolas”. Tais movimentos visavam a fazer avançar uma agenda conservadora para a educação brasileira. Articulado por políticos de extrema-direita, defendem a ideologia ultraliberal, neoconservadora e populista-autoritária. Esses movimentos se colocam como representante de pais e estudantes contrários ao que chamam de doutrinação ideológica de esquerda nas escolas, liberacionista das dissidências binárias de gênero e sexo, que valorizavam as causas feministas e do orgulho LGBT+<sup>12</sup>.

Esse processo de desmonte da educação pública e precarização do trabalho docente, não é um processo recente, mas intensificado nos últimos anos. Vem sendo marcado por conflitos entre trabalhadores e poder público, evidenciando um processo de resistência que diz respeito à autonomia e à valorização de uma categoria profissional (ENGUITA, 1991). Além de se sentirem desestimulados pela falta de sensibilidade do poder público, que não atende suas reivindicações básicas, são punidos e, não raro, coibidos de forma violenta. Diante desse cenário observa-se, o desmonte da educação pública e a precarização docente, seja esse, um servidor efetivo ou temporário, afinal nesse contexto todos perdem.

---

<sup>12</sup> LGBT+ refere-se ao grupo social dissidente do gênero binário (masculino e feminino) e da sexualidade binária (homem e mulher). A sigla reúne Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Travestis e Transsexuais. A notação do sinal e de “+” reporta à ampliação de outras possibilidades à diversidade sexual e de gênero, no mínimo, pessoas Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Gênero Fluido e Não Binárias.

## *5.2 A atividade de trabalho docente sob a lógica de mercado*

O capitalismo contemporâneo, baseado num “projeto político e econômico de cunho neoliberal e que se concretizou essencialmente através de uma reestruturação intensa e longa da produção e do trabalho” (DRUCK, 2011, p. 41), acarretou mudanças significativas não somente nas atividades laborais, mas também, na vida dos trabalhadores. Essas mudanças assumem como característica não mais organizar o “tempo de trabalho”, mas o “tempo de vida” (LAZZARATTO; NEGRI, 2013).

Graça Druck analisa a preponderância da precarização do trabalho: “trata-se de uma rapidez inédita do tempo social, sustentado na volatilidade, efemeridade e descartabilidade sem limites de tudo o que se produz e, principalmente, dos que produzem – os homens e mulheres que vivem do trabalho” (DRUCK, 2011, p. 42). Nesse sentido a autora ressalta que:

[...] A mesma lógica que incentiva a permanente inovação no campo da tecnologia e dos novos produtos financeiros, atinge a força de trabalho de forma impiedosa, transformando rapidamente os homens que trabalham em obsoletos e descartáveis, que devem ser “superados” e substituídos por outros “novos” e “modernos”, isto é, flexíveis. É o tempo de novos (des)empregados, de homens empregáveis no curto prazo, através das (novas) e precárias formas de contrato (DRUCK, 2011, p. 42-43).

O aumento das exigências no trabalho, referentes à flexibilidade, polivalência, resultados e alta performance, intensifica os impactos nocivos à saúde do trabalhador. Além disso, o processo de precarização do trabalho “ao criar uma profunda concorrência e divisão entre os próprios trabalhadores”, impõe “uma quase absoluta submissão e subordinação do trabalho ao capital, como única via de sobrevivência para os trabalhadores (DRUCK, 2011, p. 43). Nesse sentido, Coutinho (2012, p, 123) afirma que “a luta de classes, que certamente continua a existir, não se trava mais em nome da conquista de novos direitos, mas da defesa daqueles já conquistados no passado”, ou seja, a atual política neoliberal além de não permitir uma expansão dos direitos do trabalhador, retira todos aqueles já conquistados em lutas das categorias ocupacionais.

Acompanhamos esse processo de precarização, nesse estudo, no que se refere ao serviço público municipal de Porto Alegre, a partir da vivência das professoras como servidoras públicas municipais que tiveram muitos dos seus direitos trabalhistas retirados pela agenda neoliberal, não apenas de governo, mas de sociedade. Sobre a precarização do trabalho, entendemos esse processo tal qual nos adverte Graça Druck (2011, p. 43):

Afirmar que a precarização social do trabalho está no centro da dinâmica do capitalismo flexível significa também entendê-la como uma estratégia de dominação. (...) A força se materializa principalmente na imposição de condições de trabalho e de emprego precárias frente à permanente ameaça de desemprego estrutural criado pelo capitalismo. Afinal, ter qualquer emprego é melhor do que não ter nenhum (...).

A precarização do trabalho, segundo Dejours (2001, p. 51), acarreta quatro grandes efeitos: 1) a intensificação do trabalho e aumento do sofrimento subjetivo; 2) a neutralização da mobilização coletiva contra o sofrimento e contra a alienação; 3) a estratégia defensiva do silêncio, da cegueira e da surdez, em alusão a uma forma de negação do sofrimento alheio; 4) o individualismo, o cada um por si. Essas condições de precariedade e vulnerabilidade do trabalho, não possibilitam uma experiência potencializadora de vida, visto que, nessas condições o que se vivencia são conflitos e desestruturação do cotidiano, o que impede a produção de ações práticas que promovam um ambiente saudável para a realização da atividade laboral (DEUSDARÁ; ROCHA, 2012). Segundo Schwartz e Durrive (2010), os processos de controle do trabalho agem silenciosamente nos corpos dos trabalhadores, em sua condição estética, no campo das emoções, afetos, desejos e toda sua história.

Sob um contexto de desemprego estrutural, conjuntura diante a qual estar empregado passa a ser um privilégio, observa-se o número de docentes diminuindo gradativamente. Um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (2009), que investigou a atratividade da carreira docente no Brasil, observou que além da escassez de professores, há um declínio na procura de cursos superiores de licenciatura, ocasionado por um desinteresse pela profissão, decorrente da desvalorização social e da crescente precarização das condições de trabalho. A partir desse cenário, observa-se uma convergência da precarização do trabalho docente com a precarização da educação. De acordo com Menga Lüdke e Luiz Boing “não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje” (LÜDKE; BOING, 2004,

p. 1160). Para os autores, essas evidências do processo de precarização, constituem o que denominam de “declínio da profissão docente”. Fatores como a baixa remuneração, também agravam a intensificação do trabalho, pois, não raro, docentes trabalham com uma jornada de trabalho de 60h semanais, a fim de obter um maior ganho salarial. Esse contexto contribui para o aumento da sobrecarga psicológica sofrida pelos professores e se soma aos fatores que geram sofrimento e adoecimento, muitas vezes aumentando o afastamento dos professores da sua atividade de trabalho.

### *5.3 As questões de gênero na atividade de trabalho docente*

Falar de gênero não significa falar de mulheres, lembram Querino, Lima e Madsen (2011), mas de uma categoria relacional. Assumir a categoria relacional “gênero” permite reconhecer padrões culturais, “tanto de homens, quanto de mulheres, que se orientam por uma lógica de divisão e diferenciação subordinadora de características, atributos e performances sociais”. Entretanto, é indiscutível que a categoria relacional gênero traz uma forte relação com os estudos feministas, tendo sido introduzido por estes estudos “com a intenção de apontar o aspecto cultural – e não natural – das *diferenças* [de gênero], transformadas em desigualdades entre homens e mulheres” (QUERINO; LIMA; MADSEN, 2011, p. 136-137).

A desigualdade sexual existente na esfera do trabalho, dentre outras questões, compreende a invisibilidade e o silenciamento a respeito das relações de poder entre os sexos. Em relação ao trabalho da mulher, apesar dos avanços e conquistas, em especial dos movimentos feministas, observa-se ainda a necessidade de ampliar essa discussão em relação às políticas públicas. Considerando que os estudos sobre gênero e trabalho “compartilham o entendimento de que a divisão sexual do trabalho atravessa as relações sociais e é fundamental na sua organização” (BIROLI, 2016, p. 723), assumimos uma posição alinhada ao feminismo, o que, para Donna Haraway, tem a ver com a adoção de uma visão crítica do mundo e das interpretações sobre acontecimentos sociais ou tecnológicos. Um



“posicionamento crítico” se faz necessário quando em causa um espaço social não homogêneo, marcado pelo gênero (HARAWAY, 1995, p. 31).

Estudos sobre a divisão sexual, bem como, sobre a questão racial em relação ao trabalho, apontam que as atividades de maior exigência de um domínio técnico, ou ainda, aquelas de “capital intensivo” são realizadas predominantemente pelos homens (brancos), enquanto as atividades de maior “trabalho intensivo”, frequentemente com menores níveis de qualificação, são preferencialmente destinadas às mulheres, aos negros e aos imigrantes (HIRATA, 2002; ANTUNES, 2003). O termo “capital intensivo” é utilizado nas situações que demandam grande volume de dinheiro para a sua operação, ou seja, empresas e modelos de atuação mais caros entre vários segmentos, enquanto “trabalho intensivo” é referente às situações que demandam grande quantidade de mão de obra para a produção de seus bens ou serviços.

Para Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007), a divisão sexual do trabalho é o fundamento das relações sociais de sexo. Trata-se de um modo de organização laboral que estabelece uma cisão no mundo do trabalho, ampliando ou restringindo a autonomia das pessoas em função do seu sexo. Para as autoras, essa forma particular da divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem vale mais que um trabalho de mulher):

A divisão sexual do trabalho é uma forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos, mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e societalmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.). (HIRATA; KERGOAT, 2008, p. 266).

Apesar das variações que ocorrem, atualmente, nas relações de trabalho entre homens e mulheres, esses princípios regem a divisão do trabalho e não têm sofrido alterações importantes. Por meio de uma ideologia naturalista, o gênero é rebaixado ao sexo biológico e as práticas sociais são reduzidas a papéis sociais sexuados devendo ser remetido ao destino supostamente natural da espécie (HIRATA; KERGOAT, 2007). A relação assimétrica entre os sexos, representada pelas desigualdades de papéis e funções na

sociedade, evidencia a reprodução das relações sociais calçadas na desigualdade e hierarquização, assim como marcadas “pela exploração e opressão de um sexo em contraponto à supremacia do outro” (SOUSA; GUEDES, 2016, p. 125).

Em contexto histórico, cabe destacar que muitas atividades laborais atribuídas às mulheres demonstram o quanto as relações de subalternidade e opressão entre os sexos são escondidas no ambiente doméstico, visto que à mulher são destinadas as funções relacionadas ao cuidado da família e do lar, representadas também no cuidado e educação com os filhos. Essas funções, geralmente desvalorizadas e invisibilizadas limitam as mulheres ao espaço privado, ao mesmo tempo em que aos homens é destinado o espaço público. Às mulheres, as funções atribuídas à produção imaterial, tarefas privadas e invisíveis; enquanto aos homens, as funções atribuídas à produção material, “tarefa[s] considerada[s] de prestígio e que confere[m] poder dentro da sociedade” (SOUSA; GUEDES, 2016, p. 125).

Essa desigualdade é evidenciada à medida em que, para as mulheres, ainda são destinadas as menores remunerações, condições mais precárias de inserção no mercado de trabalho, precarização e informalidade laboral (SOUSA; GUEDES, 2016, p. 127). Além disso, destaca-se a falta de incentivo ou oferta de programas governamentais e da iniciativa privada que auxiliem na conciliação entre tarefas domésticas e trabalho remunerado, o que intensifica ainda mais a já sobrecarregada jornada laboral das mulheres, uma vez que, ainda hoje, os trabalhos domésticos são predominantemente atribuídos ao universo feminino. Mesmo considerando a crescente participação da mulher no mercado de trabalho, bem como algumas sutis mudanças em relação à divisão entre os sexos no trabalho doméstico, não são observadas alterações efetivas nas relações sociais de gênero, visto que essas têm um caráter coletivo (BIROLI; QUITELA, 2020).

Segundo Hirata (2014), uma das principais controvérsias contemporâneas dos estudos de gênero e dos estudos de trabalho e gênero está relacionada à uma melhor forma de conceituar a imbricação entre as relações sociais de gênero, classe e raça. Cabe salientar, que apesar das relações de gênero não se definirem isoladamente, na maioria das vezes, são interpretadas e tratadas como uma questão independente das demais relações sociais. Para Kergoat essa questão indica o surgimento de um paradoxo, considerando “a imbricação, na própria gênese da divisão sexual do trabalho produtivo e reprodutivo, de diferentes relações

sociais, e de relações sociais que não podem ser abordadas da mesma maneira” (KERGOAT, 2010, p. 94).

As relações de gênero, classe e raça, de acordo com Kergoat, correspondem às relações de produção nas quais se entrecruzam exploração, dominação e opressão, consistindo como elementos fundamentais para uma análise dessas questões que atravessam o trabalho. Visando apreender de forma não mecânica as práticas sociais de homens e mulheres em face da divisão sexual do trabalho, a autora mobiliza os conceitos de consubstancialidade e coextensividade, posto que essas inter-relações são “ambíguas e móveis”. Nessa perspectiva, as relações sociais que atravessam a questão do trabalho são relações conflituosas e se constituem de relações antagônicas “entre dois grupos sociais, instaurada em torno de uma disputa” (KERGOAT, 2010, p. 94).

O conceito de consubstancialidade remete ao fato de que as relações sociais (relações de classe, gênero e raça) são conectadas por meio de “nós”. As relações sociais que formam o nó, assim como ele mesmo, não são pré-determinadas ou permanentes, estão sujeitas a um constante movimento, ainda que o “nó” entre elas se mantenha atado. Embora se reconheça essa certa mobilidade entre esses “nós”, na prática, o que se observa, segundo Hirata e Kergoat (2007), é justamente uma reprodução desse sistema que reproduz a dinâmica de separação (trabalhos de homem e trabalhos de mulher) e de hierarquização (o trabalho masculino valendo mais que o trabalho feminino).

Por sua vez, a coextensividade se refere ao entendimento de que essas relações se desenvolvem, se reproduzem e se coproduzem mutuamente. É a partir da compreensão da existência desse “nó” móvel entre a dominação de classe, raça e gênero que se torna possível explicar o aparente paradoxo das relações sociais de sexo: “tudo muda, mas tudo permanece igual” (KERGOAT, 2010). No que se refere à renda das mulheres, por exemplo, observa-se, o seguinte “nó” que atravessa a questão da divisão do trabalho pelo sexo:

[...] Quanto maior a renda, menor o tempo que as mulheres dedicam ao trabalho doméstico. Assim, embora seja como parte de um grupo de sexo que se é liberado ou não desse trabalho, quanto dele uma mulher assume varia segundo sua possibilidade de atribuir o mesmo trabalho a outras mulheres, com menor renda e situação estrutural de maior vulnerabilidade. Nesse sentido, a divisão sexual do trabalho persiste ou se modifica de modo coextensivo – complementar ou conflitivo – às relações sociais de classe, podendo levar a sentidos distintos para o

próprio exercício do trabalho e diferenciando as mulheres de acordo com as formas de precariedade que vivenciam (BIROLI; QUITELA, 2020, p. 78).

Em relação ao trabalho doméstico, principalmente nas classes sociais de baixa renda e maior vulnerabilidade, é fato que as mulheres têm uma ocupação muito superior aos homens, assumindo uma dupla e intensa jornada de trabalho. Observa-se que para as mulheres, o trabalho realizado no ambiente doméstico extrapola os limites domiciliares, bem como, “restringe e molda” as ocupações e atividades laborais, além de tornar-se “um pretexto para ampliar a exploração capitalista do trabalho remunerado das mulheres (DELPHY, 2013<sup>13</sup>, *apud* BIROLI, 2016). Essa situação é evidenciada também quanto ao fato de a mulher possuir filhos ou estar em idade reprodutiva, que é justificada por quem sustenta essa ideia, pelo número de possíveis ausências/faltas ao trabalho que a mulher possa vir a ter em função dos filhos.

Biroli (2016) ressalta que a organização na vida das mulheres, imposta pelo processo da divisão sexual do trabalho não remunerado e do trabalho remunerado, se efetiva de modos distintos e as afeta de forma e em graus desiguais. Essas assimetrias entre mulheres e homens em relação ao trabalho se definem juntamente com as variáveis de classe e de raça. Segundo a autora,

[...] a divisão sexual do trabalho está ancorada na naturalização de relações de autoridade e subordinação, que são apresentadas como fundadas na biologia e/ou justificadas racialmente. Em conjunto, restrições que se definem pelo gênero, pela raça e pela classe social conformam as escolhas, impõem desigualmente as responsabilidades e incitam a determinadas ocupações enquanto bloqueiam ou dificultam o acesso a outras (BIROLI 2016, p. 737).

A generalização dessas posições em que mulheres em uma condição cuja desvantagem não é tão grande ou se dá de uma forma mais igualitária, em relação aos homens no trabalho, pode de alguma forma invisibilizar e silenciar “as experiências de outras mulheres e as relações de poder que as diferenciam” (BIROLI, 2016, p. 733). Acontece que “o trabalho doméstico é realizado *pelas mulheres* – mas isso não significa que seja realizado nas mesmas condições por mulheres brancas e negras, pelas mais ricas e pelas mais pobres”, assim como o acesso ao mercado de trabalho também se dá de forma distinta e assimétrica, considerando a raça e posição de classe das mulheres (BIROLI; 2016, p. 732).

---

<sup>13</sup> DELPHY, Christine. *L'Ennemi Principal 1: économie politique du patriarcat*. Paris: Éditions Syllepse, 2013.

Mesmo considerando muitos avanços no campo do trabalho das mulheres, problematizar essas generalizações se faz fundamental para evitar a propagação de um discurso de igualdade que ainda está longe de ocorrer. Além disso, em consonância com Querino, Lima e Madsen (2011, p. 133), consideramos que tratar as desigualdades de gênero na educação também abrange pensar em como o processo educacional “pode reforçar a separação e a valorização diferenciada dos conteúdos e das experiências associadas ao feminino e ao masculino, e em como este mesmo processo pode reproduzir preconceitos e discriminações associadas ao sexo e à sexualidade”.

No Brasil, políticas públicas e ações de valorização e de formação docente têm ignorado a predominância feminina do magistério na educação básica. Arroyo (2015, p. 15) afirma que a “feminização e racialização do magistério tem tudo a ver com a desvalorização do trabalho docente porque o padrão de trabalho é classista, sexista e racista até no sistema escolar”. Estudos relatam, entre outras circunstâncias, que esse cenário para além das questões socioculturais de um país colonizado, também têm em suas origens algumas motivações políticas, considerando que para viabilizar a expansão da educação, interessava ao governo que esse processo fosse o menos oneroso possível e a força de trabalho feminina contemplava esse quesito, pois às mulheres cabia o recebimento de baixa remuneração. Denice Catani *et al.* contextualizam essa conjuntura:

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia – procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres (CATANI *et al.*, 1997, p. 28-29).

Ao abordar a temática da saúde docente sob uma perspectiva de gênero, o estudo de Araújo *et al.* (2006, p. 1120) aponta que dentre as diversas repercussões da dupla jornada de trabalho para as mulheres professoras, destacam-se a “sobrecarga psicológica, fadiga física ou *burnout*; tempo insuficiente para lazer, para descanso, horas de sono e alimentação”. Esse tipo de estudo demonstra que para além do trabalho docente não devemos desconsiderar fatos como a sobrecarga da mulher com o trabalho doméstico, também acentuada pelas demandas do trabalho docente que, pela falta de tempo destinado a essas tarefas no ambiente escolar, invade a vida privada. Segundo os autores:

A responsabilidade feminina pelo trabalho doméstico mostrou-se relevante, ainda uma atribuição mais das professoras do que dos professores, mesmo dado o processo de profissionalização destas mulheres. A dupla jornada de trabalho, profissional e doméstico, foi, de fato, uma realidade para as mulheres estudadas. Vale lembrar que as mulheres apresentaram menores níveis de qualificação formal, sendo a necessidade de realizar a dupla jornada de trabalho um possível obstáculo ao avanço profissional. (ARAÚJO *et al.*, 2006, p. 1127)

Considerando o público da nossa pesquisa, professoras dos anos iniciais da educação básica, ressaltamos, em consonância com Zibetti e Pereira (2010, p. 267) que a docência, em especial, com crianças pequenas, tem sido caracterizada como “uma atividade extremamente desgastante, pois exige atenção constante, paciência e resistência física”. Além disso, vale destacar a falta de tempo para planejamento e preparação das atividades, o que obriga as professoras a utilizarem para essa finalidade os pequenos intervalos para descanso, como recreio e até mesmo o horário de almoço. Como esse tempo também não é suficiente, pois são pequenos intervalos, as professoras são obrigadas a realizar em casa parte do trabalho que deveria ser feito na escola. Essa situação, para Zibetti e Pereira (2010, p. 268), “além de influenciar a qualidade do ensino oferecido às crianças, é responsável pela deterioração na qualidade de vida [das] profissionais”.

Marli Zibetti e Sidneia Pereira constataram que as condições inadequadas de trabalho, também verificadas nas escolas do seu estudo, “quando somadas à desigual divisão das atribuições domésticas e à ausência de serviços públicos de atendimento às mães trabalhadoras, repercutem de maneira negativa nas condições de vida e na qualidade do trabalho docente. Essa repercussão foi observada por meio dos depoimentos das participantes que desvelaram o conflito instaurado por suas condições de vida e de trabalho. “Quando priorizam as demandas profissionais, sentem-se culpadas pela desatenção e falta de paciência com os filhos. E, ao se recusarem a utilizar o horário extra-aula para realizar as tarefas profissionais sentem que não estão sendo dedicadas” (ZIBETTI; PEREIRA, 2010, p. 273).

Alertava Esteve (1999, p. 144), que “para enfrentar de forma efetiva o mal-estar docente, onde se deve atuar prioritariamente é sobre suas condições de trabalho e sobre o apoio que o professor recebe para realizá-lo”. A precarização que traz consigo o revés nas garantias sociais e no desmantelamento da infraestrutura pública afeta as mulheres de forma mais agressiva (BIROLI, 2020), ampliando, as desigualdades já existentes. Mudar esse

cenário de mal-estar, especialmente vertiginoso sobre as mulheres, exige além de reconhecer a opressão de gênero, a interseccionalidade gênero e raça, gênero, classe e raça (AKOTIRENE, 2019). Para Zibetti e PEREIRA (2010, p. 274):

[...] Estas mudanças dependem também da compreensão que as próprias professoras têm das condições em que estão inseridas. É preciso levar estas reflexões para os espaços de formação para que essas mulheres possam compreender e atuar, coletivamente, de maneira a contribuir para a superação das desigualdades de gênero existentes nos ambientes em que vivem e trabalham, ampliando assim as possibilidades de transformação a partir de suas atuações como: sindicalistas, educadoras, formadoras de opinião e produtoras de cultura.

Interessa destacar, então, as questões pertinentes ao desmantelamento do serviço público docente nas escolas municipais de Porto Alegre e suas consequências, tais como a extinção de reuniões pedagógicas, bem como aumento de demandas burocráticas realizadas pelos professores, ocasionando uma redução do tempo destinado ao planejamento e preparação de materiais e atividades dentro da jornada de trabalho. As atribuições extras geradas às professoras como sobrecarga de trabalho são tarefas que se somam às responsabilidades domésticas e acabam por repercutir de forma negativa sobre a qualidade de vida e de trabalho das professoras:

[...] Falar em igualdade de gênero na educação no atual contexto brasileiro significa, por um lado, avançar na elaboração de propostas curriculares e de material didático que apresentem visões alternativas sobre masculinidade e feminilidade e, conseqüentemente, sobre o que é esperado de meninos e meninas em termos de papéis e lugares sociais que ocupam. Por outro, avançar na construção de conhecimento capaz de dar conta da incorporação das perspectivas cruzadas de gênero, raça/cor e classe, e dos múltiplos desafios produzidos por estes fatores conjuntamente – além de elaboração de orientações e respostas políticas que deem conta desta interseccionalidade (QUERINO; LIMA; MADSEN, 2011, p. 146).

A opressão da divisão sexual do trabalho, junto às consequências da precarização, dentre elas a sobrecarga de trabalho, acarreta efeitos com fatores invisíveis, mas potencializadores de risco na saúde das profissionais, tais como estresse, cansaço, problemas osteomusculares, entre outros. Melhores condições de vida e de trabalho são fundamentais para o desenvolvimento de um bom trabalho, incluindo a docência. De fato, a luta por igualdade de direitos, inclusive buscando superar essa cultura social de “atribuir às mulheres a responsabilidade pelo cuidado da casa e dos filhos, terão como retorno mulheres mais saudáveis, professoras mais bem preparadas, aulas mais adequadas às necessidades das crianças, portanto melhor qualidade de ensino” (ZIBETTI; PEREIRA 2010, 273).

A pandemia, dentre tantas consequências, trouxe à tona o quanto essa divisão sexual do trabalho se faz presente sob muitas interfaces na vida das mulheres, além de intensificar a opressão travada pelo patriarcado e pelo machismo.

A quarentena será particularmente difícil para as mulheres e, nalguns casos, pode mesmo ser perigosa. As mulheres são consideradas “as cuidadoras do mundo”, dominam a prestação de cuidados dentro e fora das famílias. Dominam em profissões como enfermagem ou assistência social, que estão na linha de frente da prestação de cuidados a doentes e idosos dentro e fora das instituições. Não se podem defender com uma quarentena para poderem garantir a quarentena de outros. São elas também que continuam a ter a seu encargo, exclusiva ou majoritariamente, o cuidado das famílias. Poderia imaginar-se que, havendo mais braços em casa durante a quarentena, as tarefas poderiam ser mais distribuídas. Suspeito que assim não será em face do machismo que impera e quiçá se reforça em momentos de crise e de confinamento familiar. Com as crianças e outros familiares em casa durante 24 horas, o stress será maior e certamente recairá mais nas mulheres. [...] Por outro lado, é sabido que a violência contra as mulheres tende a aumentar em tempos de guerra e de crise – e tem vindo a aumentar agora. Uma boa parte dessa violência ocorre no espaço doméstico. O confinamento das famílias em espaços exíguos e sem saída pode oferecer mais oportunidades para o exercício da violência contra as mulheres (SANTOS, 2020, p. 15-16).

Essas diferentes formas de opressão, observadas no âmbito do trabalho, assim como na sociedade em geral, abarcam não apenas o sexismo, pela divisão sexual do trabalho, mas o racismo e o classismo, dentre outras. Essas formas de opressão encontram suas faces mais perversas na estrutura social em que vivemos, na estrutura social a qual resistimos e insistimos em abrir brechas, fendas, rompendo com essas estruturas hegemônicas que oprime uns enquanto privilegia outros.

Vivemos em um mundo onde o “problema da diferença é na verdade o problema do privilégio” (BIROLI, 2016, p. 732). Esse privilégio consiste em uma realidade com a qual “as pessoas raramente querem se defrontar transformando-a rapidamente num discurso de mérito e competência que justifica uma situação privilegiada concreta ou simbólica” (BENTO, 2002, p. 56). Por isso, o nosso método de pesquisa, também foi de intervenção, uma vez que buscamos encontros entendidos como territórios de possibilidade, de outras formas de resistência e (re)existência.



#### *5.4. As questões de raça nas relações de trabalho e na docência*

Alguns estudos, tal como o de Guimarães (2003), na área das ciências sociais, destacam a importância de se trabalhar com o conceito “raça” a partir dos discursos que o criam e disseminam por se tratar de uma “construção social”. O racismo, segundo Sílvia Almeida, consiste em “uma forma sistemática de discriminação”, sabendo-se que a cor da pele é suficiente para a imposição de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para os indivíduos (ALMEIDA, 2021, p. 32). O racismo pode ser compreendido, também, como um comportamento ou ação resultante da aversão em relação às pessoas que por um motivo observável como a cor da pele ou tipo de cabelo são distinguidas negativamente dentre os demais. Por possuírem traços fenotípicos diferentes daqueles construídos socialmente como superiores, “são vítimas de preconceito e discriminação” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 34).

Ao abordar as questões de gênero e raça, pretendemos enfatizar suas presenças nos estudos sobre educação, saúde e trabalho. O padrão classista, sexista e racista na sociedade vem precarizando o trabalho das classes trabalhadoras, das mulheres e outras diversidades de gênero e sexo identificadas com o feminino, assim como de negros e indígenas, mais especificamente, conforme Miguel Arroyo, o trabalho docente e, neste, o trabalho das mulheres negras (ARROYO, 2015, p. 16-17).

Apesar de um incremento de estudos na área da educação a partir da perspectiva do enfrentamento ao racismo, assim como, de estudos que discutem as desigualdades de gênero, ainda “são poucos os/as pesquisadores/as que de fato se debruçam sobre as especificidades e as particularidades deste cruzamento (gênero e raça) em suas análises” (QUERINO; LIMA; MADSEN, 2011, p. 129). Essas discussões se fazem necessárias, sempre que possível, em todas as esferas sociais, em especial, quando tratamos de educação escolar, visto que

A escola não é um campo neutro em que, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão

presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as (**GOMES**, 1996, p. 69).

Na tese “Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público”, Maria Aparecida Silva Bento busca “melhor compreender como se dá a reprodução das desigualdades raciais nas relações de trabalho no interior das organizações” (**BENTO**, 2002, p. 07). Ao exemplificar algumas dessas situações, a autora afirma que a omissão e o silêncio de importantes atores do mercado de trabalho, surgem materializados por meios, sutis ou não, de discriminação que, muitas vezes, acabam por determinar o espaço de trabalho de uma pessoa negra. Para Bento, tudo acontece “como se houvesse um pacto entre brancos, [...] pacto narcísico que implica na negação [e] no evitamento do problema com vistas a manutenção de privilégios raciais”. Cabe ressaltar sua referência a Carlos Hasenbalg sobre a existência de um “acordo tácito na sociedade brasileira, que é a de não falar sobre racismo e sempre encarar as desigualdades raciais como um problema do negro, não de toda a sociedade” (**HASENBALG**, 1979, *apud* **BENTO**, 2002, p. 56)<sup>14</sup>. Já o antropólogo brasileiro-camaronês Kabengelê Munanga no lembra que:

[...] numa sociedade como a brasileira, onde o imaginário racista perpassa consciente e inconscientemente por todas as relações, incluídas as relações entre médicos e pacientes, não deveríamos quando falamos da saúde da mulher e da saúde reprodutiva, nivelar as mulheres da burguesia e da classe média com as mulheres pobres de todas as cores; não deveríamos deixar de dar uma atenção especial às mulheres indígenas e negras mais fragilizadas e duplamente vítimas de discriminação econômica e racial. Raça aqui entendida no sentido social e político como construção e como categoria de dominação e de exclusão (**MUNANGA**, 2007, p. 14).

Atualmente, não diferente do que nos apontou Nilma Gomes, há falta de discussão em relação a diversidade étnico-racial, bem como em relação às diferenças de gênero, principalmente, na direção de um olhar sobre as questões relacionadas à atuação da mulher no magistério (**GOMES**, 1996). **Tate** (2019) ao discorrer sobre a dor e a solidão institucional que as mulheres negras experienciam em seus locais de atuação laboral e acadêmica, destaca a existência de uma cultura que tenta deslegitimar as epistemologias produzidas pelas mulheres negras, o que contribui ainda mais com a marginalização e silenciamento de suas vozes. Com o objetivo de evitar que essas discussões sejam colocadas em pauta, “o recurso do silenciamento e o discurso da igualdade são os mais usados” (**GOMES**, 1996). Fazendo uma analogia a um ciclo que se retroalimenta, a autora afirma que esse processo se

---

<sup>14</sup> HASENBALG, Carlos A. Discriminação e desigualdades sociais no Brasil. Rio de Janeiro: Gral, 1979.

constitui como:

[...] um novo círculo vicioso [que] se perpetua. A então criança negra, agora, professora, se vê diante de uma grande maioria de alunos negros com uma história muito próxima da sua. Porém, se na infância desta mulher, a não-existência de professoras negras poderia justificar a ausência da discussão da questão racial na prática escolar, nos dias atuais, apesar do número de profissionais negras na área educacional ter aumentado, isso ainda não tem revertido na inclusão da questão racial como uma discussão importante e necessária na escola (**GOMES**, 1996, p. 76).

O pacto de omissão e silêncio com intenções discriminatórias nas instituições, bem como, na sociedade em geral, acaba por reproduzir e manter a estrutura social racista em que vivemos (**ALMEIDA**, 2021). Achille Mbembe nos diz que “em grande parte da história moderna raça e classe foram se originando mutuamente” (**MBEMBE**, 2014, p. 72), ou seja, a coexistência de sistemas de opressão que os complementa, a raça acaba por constituir também um determinante de classe social. Para melhor compreender esses aspectos nos remetemos a seguinte abordagem histórica dos fatos:

Em determinada fase da nossa história econômica houve uma coincidência entre a divisão social do trabalho e a divisão racial do trabalho. Mas através de mecanismos repressivos ou simplesmente reguladores dessas relações ficou estabelecido que, em certos ramos, os brancos predominassem, e em outros, os negros e seus descendentes diretos predominassem. Tudo aquilo que representava o trabalho qualificado, intelectual, *nobre*, era exercido pela minoria branca, ao passo que o subtrabalho, não-qualificado, braçal, *sujo* ou mal remunerado era praticado por escravos, inicialmente, e pelos negros livres após a Abolição (**MOURA**, 1988, p. 72).

Moura (1988) aborda essa condição como uma das estratégias para que haja aquilo que denominou por “imobilismo social do negro no Brasil”, ou seja, condições de opressão para que o negro se mantenha sempre no lugar de subalternidade. O autor, em 1988, ressaltou algo que nos dias de hoje, ainda é retratado, observa que essa divisão do trabalho de cunho racial, “reflexo de uma estrutura social rigidamente estratificada ainda persiste em nossos dias de forma significativa”:

Assim como a sociedade brasileira não se democratizou nas suas relações sociais fundamentais também não se democratizou nas suas relações raciais. Por essa razão, aquela herança negativa que vem da forma como a sociedade escravista teve início e se desenvolveu ainda tem presença no bojo da estrutura altamente competitiva do capitalismo dependente que se formou em seguida. Por essa razão, a mobilidade social para o negro descendente do antigo escravo é muito pequeno espaço social. Ele foi praticamente imobilizado por meio de mecanismos seletivos que a estratégia das classes dominantes estabeleceu. Para que isso funcionasse eficazmente foi criado um amplo painel ideológico para exemplificar e/ou justificar

essa imobilização estrategicamente montada. Passado quase um século da Abolição a situação não mudou significativamente na estrutura ocupacional para a população negra e não-branca (MOURA, p. 72-73).

Como ressalta **Munanga** (2005, p. 53), “o nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente”. Observa-se que a respeito da discriminação no trabalho o que interessa são os efeitos de sua ação, efeitos que são evidenciados ao se verificar, por exemplo, “o número de negros e mulheres nos diferentes postos de trabalho da empresa”, bem como os espaços em que esses estão trabalhando (**BENTO**, 2002).

Segundo **Gomes** (1996, p. 70), as teorias racistas presentes na sociedade e, conseqüentemente, no cotidiano escolar, não surgiram espontaneamente. São reproduzidas num processo de retroalimentação, que acaba por “legitimar o racismo presente no imaginário social e na prática social e escolar”. Por outro lado, a autora ressalta que a docência, quando escolhida e exercida como profissão por mulheres negras, pode significar uma possibilidade de mudar o curso de uma história, representando o rompimento de um processo de exclusão imposto a essas mulheres na sociedade. Consiste em um ponto culminante entre múltiplas rupturas e afirmações, como a luta pela continuidade dos estudos e a busca por uma profissão que lhe garanta espaço no mercado de trabalho. Ao se tornarem professoras, as mulheres negras “saem dos seus lugares”, ou seja:

do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições socioeconômicas da maioria da população negra brasileira (...) para ocuparem uma posição que, por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de *status* social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal (**GOMES**, 1996, p. 77-78).

**Audre Lorde** (2009) ao escrever “Não há hierarquias de opressão”, evidenciou a necessidade de se combater toda e qualquer desigualdade oriunda das mais diversas formas de opressão, pois essas são correlacionadas. O racismo, o machismo e a exploração de classe “constituem sistemas interligados de dominação”, coloca **hooks** (2019, p. 63). **Crenshaw** (2002) afirma que a igualdade de gênero só será efetiva quando forem consideradas também outras formas de opressão, em especial, o racismo. Para que isso aconteça, as mulheres dos grupos raciais minoritários devem ter acesso às oportunidades daquelas dos grupos dominantes, ou seja, estamos falando de equidade para a busca de igualdade.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (**CRENSHAW**, 2002, p. 177). Acreditamos que sem a devida visibilidade e sem respostas políticas ao fenômeno da interseccionalidade, “por mais que se caminhe em direção à maior igualdade de gênero no campo educacional, ainda haverá desafios em aberto” (**QUERINO; LIMA; MADSEN**, 2011, p. 146). Por isso, nossa atenção deve ser para uma educação que aborde questões a respeito do racismo, das desigualdades de gênero e classe, além de outras formas de opressão vividas no mundo atual.

Não é nenhuma novidade dizer que professoras negras ainda sofrem, e muito, com a discriminação racial. Muitas vezes, mesmo com formação e habilitação necessárias para determinada função, enfrentam, por conta do racismo, dúvidas quanto a sua competência profissional. Arroyo (2015, p. 15) pontua que professoras mulheres negras, “cada vez mais presentes no magistério da educação básica tem consciência de serem vítimas desses preconceitos, vítimas de um padrão de trabalho que desvaloriza o trabalho da mulher, dos negros e negras frente ao homem e branco”.

Na escola, segundo **Gomes** (1996), observa-se que a discriminação racial “nem sempre é expressa sob a forma de hostilidade e agressão explícita ao negro, mas está presente enquanto discurso”, fatos que demonstram o quanto o racismo encontra-se entranhado na nossa sociedade. Isso tudo, torna necessária a constante discussão sobre o tema, visando à adoção de ações e práticas antirracistas, acreditando no poder de transformação da educação, bem como, da sua importância, a luta antirracista. Assim, concordando com a autora, acreditamos que:

É preciso que as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas dentro da instituição escolar. O reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade. Sendo assim, ao discutirmos as relações raciais e de gênero presentes na vida de professores/professoras, alunos/alunas negros/as e brancos/as estamos rompendo com o discurso homogeneizante que paira sobre a escola e reconhecendo o outro na sua diferença (**GOMES**, 1996, p. 78).

Se faz necessário, portanto, garantir a redução das iniquidades sociais, em especial,

aquelas encontradas no ambiente escolar. Para tal, não podemos esquecer que as interseccionalidades de gênero e raça são parte estruturante da desigualdade educacional do país (QUERINO; LIMA; MADSEN, 2011).

6 *Discutindo saúde-doença e sua relação com a docência*

Pensar sobre o processo saúde-doença é sempre um desafio, principalmente se tentarmos conceituar ou trazer à luz uma definição de maneira isolada, assim como, uma abordagem de forma rígida ou cristalizada (CZERESNIA, 2013). Sem a pretensão de definir algum conceito, mas compreendendo sua dinâmica processual e buscando ampliar essa rede, trataremos esse tema complexo e de concepções abrangentes, a partir da perspectiva de rizoma de Deleuze e Guattari (1995)<sup>15</sup>. Dessa forma, ao tratar sobre o processo saúde-doença, pensaremos também em outros conceitos que se bifurcam em outros discursos e práticas que se relacionam com o tema. Nessa perspectiva, a questão da saúde, será aqui pensada operando junto a outros campos de discussão que se relacionam com o tema, tais como doença, patologia, normalidade e anormalidade, entre outros.

O filósofo e médico francês, Georges Canguilhem (2011), consolidou seu legado, entre outras questões, na importância de se problematizar as práticas discursivas da saúde, desnaturalizando os discursos biomédicos/científicos. Ao tratar sobre o tema, desconstruindo as oposições saúde/doença e normal/patológico, o médico e filósofo, além de nos mostrar que o conceito de saúde ultrapassa o domínio biológico, rompe com a ideia de saúde como estado de equilíbrio e estabilidade.

Embora saúde e normalidade constituam conceitos diferentes, há um equivocado senso comum de que “ser saudável é ser normal”. Ao tratar sobre normalidade e anormalidade, saúde e doença, Canguilhem (2011) observa que o normal, por não ter como característica “a rigidez de um fato coercitivo coletivo”, não possibilita a sua generalização para o coletivo, mas ao constituir-se flexível, como norma, transforma-se “em sua relação com condições individuais”, ou seja, apesar da imprecisão desse limite entre o normal e o patológico, fronteira que delimita onde termina a saúde e onde começa a doença, é indefinida para os indivíduos quando considerados coletivamente, mas torna-se precisa ao considerarmos o indivíduo como parâmetro de si próprio. Logo, ser/estar saudável ou doente é determinado a partir da experiência individual e subjetiva, evidenciando que devemos considerar que o ponto de referência do indivíduo deve ser sempre, ele próprio; não sendo possível uma avaliação somente por critérios externos generalistas e objetivos

---

<sup>15</sup> “O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com sua linha de fuga”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 43).



(BRITO, 2017).

As normas, segundo Canguilhem (2011), são inerentes à vida, não há vida sem a criação de normas, não há como viver sem ser normativo. Essa normatividade é um processo contínuo que se desenvolve a partir das infidelidades do meio. Opondo-se ao binarismo saúde *versus* doença, em que uma é excludente da outra, o autor observou que saúde e doença se constituem como processos intrínsecos, pois ambas dizem respeito à capacidade normativa do vivo. Nesse sentido “aquilo que é normal, apesar de ser normativo em determinadas condições, pode se tornar patológico em outra situação” (CANGUILHEM, 2011). Uma dada medicação pode fazer bem ou curar um indivíduo e a outro não; assim como pode curá-lo em um determinado momento da vida, mas não em outro (presume-se, hipoteticamente, nesse caso, que modificações fisiológicas podem ocorrer ao longo da vida de um indivíduo, tal como o desenvolvimento de uma alergia).

O estado patológico não se constitui em uma ausência da norma, logo, ser/estar patológico não quer dizer ser anormal. A doença ainda é uma norma de vida, trata-se de uma norma inferior, anormal apenas na relação com uma situação determinada (CANGUILHEM, 2011). Nessa perspectiva, o estado patológico não pode ser considerado anormal por absoluto, apenas relativamente. A doença caracteriza-se por reduzir ou inviabilizar a capacidade de instituir normas diferentes em condições diferentes, ou seja, o doente tem reduzido esse processo de criação de normas frente à redução da sua “margem de tolerância as infidelidades do meio” (CANGUILHEM, 2011, p. 140).

A saúde, para Canguilhem (2011), está na possibilidade de o indivíduo se sentir não apenas adaptado ao meio e às exigências, mas também em ser normativo, capaz de criar novas normas de vida. Assim, recuperar-se da doença é uma das possibilidades da vida, “estar com boa saúde é poder cair doente e se recuperar; é um luxo biológico” (CANGUILHEM, 2011, p. 140). Por sua vez, a má saúde seria uma “restrição das margens de segurança orgânica, [uma] limitação do poder de tolerância e de compensação das agressões do meio ambiente” (CANGUILHEM, 2005, p. 43). Portanto, observamos que as tensões fazem parte da vida saudável, considerando que “viver envolve um constante dinamismo nas relações” (CZERESNIA, 2013, p. 13).

Ao trazer à concepção de saúde uma leitura a partir do processo histórico-social, as questões sobre normatividade e meio social desenvolvidas por Canguilhem tornaram-se referência para o que se traduziu na área da Saúde Coletiva sob a expressão “processo saúde-doença” (AYRES, 2016). O processo saúde-doença é um conceito central da proposta de epidemiologia social, que procura caracterizar a saúde e a doença como componentes integrados de modo dinâmico nas condições concretas de vida das pessoas e dos diversos grupos sociais; cada situação de saúde específica, individual ou coletiva, é o resultado, em dado momento, de um conjunto de determinantes históricos, sociais, econômicos, culturais e biológicos (CRUZ, 2011, p. 29).

A Lei Orgânica de Saúde, Lei Federal nº 8.080/90 (BRASIL, 1990), que regulamenta o Sistema Único de Saúde (SUS), amplia o entendimento de saúde trazendo seus fatores determinantes e condicionantes, entre outros, “a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer, o acesso a bens e serviços essenciais”. Os níveis de saúde da população, conforme esse conceito ampliado de saúde, expressam a organização social e econômica do país” (BRASIL, 1990, Art. 3). Observamos, então, não somente a complexidade das questões referentes à saúde, mas sua abrangência, importância e processualidade.

Resultante de importantes conquistas da saúde coletiva, a saúde do trabalhador é conformada a partir de um “campo de práticas e de conhecimentos estratégicos interdisciplinares – técnicos, sociais, políticos, humanos – multiprofissionais e interinstitucionais, voltados para analisar e intervir nas relações de trabalho que provocam doenças e agravos” (MINAYO-GOMEZ; VASCONCELOS; MACHADO, 2018, p. 1964). A saúde do trabalhador refere-se a um:

[...] campo de práxis, de produção de conhecimentos orientados para uma ação/intervenção transformadora; [...] defronta-se continuamente com questões emergentes, que impelem à definição de novos objetos de estudo, contemplando demandas explícitas ou implícitas dos trabalhadores. É, portanto, uma área em permanente construção, configurada numa trama de relações que reflete – na dinâmica própria dos diversos atores sociais e das lógicas que direcionam sua ação – consciências e vontades individuais e coletivas (MINAYO-GOMEZ; THEDIM-COSTA, 1997, p. 25-26).

Dejours (1992) afirma que o trabalho pode ser considerado um agenciador da saúde, como tal pode contribuir para a promoção da saúde ou prejudicá-la. Carregado de sentidos,

o trabalho faz parte de uma rede de complexas relações, pode também ser visto como um espaço de encontros, tensões e resistências, um espaço de luta. À medida em que o trabalhador passa a entender os sentidos do trabalho para si e o como isso pode influenciar na sua saúde, compreende o quanto um processo de trabalho limitador pode ser prejudicial. Entendendo melhor essas relações, diminui sua culpa pelo adoecimento e sofrimento, bem como adota uma postura mais consciente perante esse processo.

A discussão sobre a questão da saúde é um dos pilares da presente pesquisa, junto com a educação e o trabalho. Ao trazer luz aos contextos vividos por docentes da educação básica a partir dos afastamentos do trabalho seja por questão de saúde (individual) ou por uma questão de saúde coletiva, como observamos nesse contexto de pandemia, intencionamos visibilizar questões imbricadas no ofício da atividade de trabalho docente, bem como seus atravessamentos e implicações, sob uma ótica da saúde e da educação. Nesse contexto, ressaltamos a escassez de ações e políticas públicas efetivas voltadas à promoção da saúde do trabalhador, em especial, de docentes.

### *6.1 Medicalização docente*

A medicalização na educação e suas implicações nas relações de aprendizagem constitui-se tema complexo, contudo, recorrente. Observa-se a cada publicação, evento ou pesquisa sobre o assunto, a emergência de novos debates e problematizações, outros caminhos a serem explorados, decorrentes dos atravessamentos desse processo em nossas vidas como seres sociais. Especificamente, referindo-nos aos docentes, essa abordagem requer uma maior atenção. Observa-se que muitas das discussões voltadas à medicalização na educação mantêm o foco direcionado, quase que exclusivamente, aos alunos; deixando de lado ou dispensando uma atenção menor aos demais atores envolvidos na estrutura do contexto escolar e acadêmico.

A discussão que relaciona medicalização e educação, ao tratar a respeito dos docentes, em geral, está votada às questões que envolvem a intervenção do professorado,

destacando a sua prática frente às dificuldades de aprendizagem e de controle dos comportamentos agitados, agressivos ou letárgicos dos estudantes ou, ainda, dizem respeito ao discurso docente diante dessas condições e, não raro, até mesmo, culpabilizam o professor nos processos de diagnóstico e o subjagam nos processos terapêuticos.

Estudos apontam o aumento gradativo no número de casos de adoecimento de professores, demonstrado pelo incremento das licenças e afastamentos do/no trabalho solicitadas por essa categoria nas últimas décadas (BATISTA; CARLOTTO; MOREIRA, 2013; PASCHOALINO, ALTOÉ, 2015). Temas como adoecimento dos professores, afastamentos temporários e permanentes do trabalho docente, consumo de medicamentos para dores físicas e psíquicas entre aqueles que atuam em sala de aula, entre outros objetos de reflexão, têm sido destacados em pesquisas e estudos relacionados a esse contexto e suas implicações na área da educação (PASCHOALINO, ALTOÉ, 2015; BATAIER *et al.*, 2017; TOSTES *et al.*, 2018; VIEIRA, RUSSO, 2019).

Na “sociedade de controle” (DELEUZE, 1992), o atual contexto do trabalho torna a gestão da subjetividade, ponto fundamental a ser analisado. Pois, atualmente, o que determina a aptidão é a capacidade cognitiva, ou seja, espera-se uma condição em que o trabalhador “pense, crie e tome decisões rápidas, [aspecto] que o [define] como produtivo, apto e saudável (LEÃO; BRANT, 2015, p. 1275). Por meio de um discurso medicalizante, percebe-se, cada vez mais, a afirmação da crença de que todos os problemas devem ser imediatamente eliminados, assim como a ideia de que os “comportamentos e acontecimentos da vida cotidiana agora se tornariam passíveis de tratamento, cura e prevenção” (SOALHEIRO; MOTA, 2014, p. 81). Nesse sentido, a medicalização atua como uma prática usual e hegemônica, que tenta explicar os modos de ser, de viver, de sentir e de agir. Sob uma ótica biomédica, desconsidera-se os demais aspectos que compõem um contexto ampliado de produção da saúde. Concordando com Moysés e Collares, destacamos que:

[...] Ao se biologizar um problema, transformando-o em algo “natural, inevitável”, isentam-se todas as instâncias nele envolvidas. A sociedade, com suas desigualdades, os governantes e suas opções, tudo é escamoteado pelo fato – talvez seja melhor falar em azar – de que existem defeitos que incidem como se fosse de maneira aleatória, sem determinação social. Um ideário perfeito para que tudo permaneça como está. (MOYSÉS; COLLARES, 2007, p. 166).

De fato, ao atribuir questões de ordem social ao campo dos saberes médicos ou de natureza clínica, o processo de medicalização dos comportamentos e da vida, faz com que as consequências decorrentes de problemas que afetam o trabalho, por exemplo, sejam vistas como patologias e, como tal, passam a ser internalizadas e naturalizadas, justificando sob a ótica da medicalização, um sofrimento que foi causado em decorrência de condições políticas, históricas, culturais e socioeconômicas. O mal-estar resultante das transformações sociais, então transformado em doença, poderá ser tratado, regulado e medicalizado, não restando contestações sobre as relações envolvidas nem sobre as possíveis influências sociais, econômicas e políticas implicadas.

O trabalhador, ao assimilar seu sofrimento como patologia e culpabilizar-se por ela, considera que o problema é inerente a si próprio, passando a não perceber as reais causas desse processo. Somado a esse processo de culpabilização, outro ponto que merece a devida atenção é o silenciamento desse sofrimento, que traz consigo a supressão da narrativa do trabalhador adoecido. Esse cenário, que desconsidera a fala e a narrativa de sofrimento, torna o ambiente de trabalho propício ao surgimento de estigmatizações por parte de chefias e, inclusive, dos pares. O trabalhador passa a ser rotulado e, não raro, é visto como aquele que “faz corpo-mole”, “um espertinho” ou “um enganador” (LEÃO; BRANT, 2015). Dessa forma, o sistema opera de modo a reforçar e aumentar ainda mais a culpa do trabalhador pelo seu próprio sofrimento, tirando o foco das questões relativas às relações sociais e processos subjetivos e políticos envolvidas nos ritmos, estilos e modos do trabalho.

Faz-se necessário um olhar mais atento àquilo que se refere à medicalização do trabalho, uma vez que esse processo é também a captura da subjetividade, muitas vezes reduzindo professores afastados da escola a um número na Classificação Internacional de Doenças (CID-10). Essa tendência de patologização se evidencia, à medida que se observa a quantidade de diagnósticos relacionados a doenças ocupacionais justificando o sofrimento do trabalhador em forma de patologia e identificando aquele indivíduo como o portador de um transtorno. Os problemas da vida e do trabalho transformam-se em doenças, distúrbios, transtornos; transforma-se aquilo que “escapa às [regras], o que não vai bem, o que não funciona como deveria” em doença, em problema individual; ou seja, “afasta-se a vida para

sobre ela legislar, muitas vezes destruindo-a violenta e irreversivelmente” (MOYSÉS; COLLARES, 2020, p. 34).

Segundo estudos da Clínica da Atividade, na maioria das vezes o sofrimento está relacionado com o impedimento do *poder de agir* no trabalho, ou seja, quando “os objetivos da ação em vias de se fazer estão desvinculadas do que é realmente importante para ele e quando os outros objetivos válidos, reduzidos ao silêncio, são deixados em suspenso” (CLOT, 2010). A emergência do sofrimento docente, geralmente decorrente das transformações na organização no mundo do trabalho, demonstra as consequências nocivas que essas mudanças provocaram não somente na profissão, mas também na vida e na saúde dos professores. A patologização do sofrimento transfere a causalidade de problemas relacionados às questões que são de natureza social ao domínio biológico. Dessa forma, o indivíduo adoece e a sua doença é tratada – seja essa, relativa ao biológico ou às instâncias psíquicas – sem que demais problemas implicados no processo de trabalho apareçam, como as demandas relativas a desconfortos de ordem subjetiva, estresse, assédios e outras manifestações decorrentes da organização do trabalho.

A falta de um olhar mais atento e a negligência por parte dos gestores, faz com que essas questões sejam encaminhadas para profissionais da área da saúde, mantendo o predomínio dos modelos clínico e biomédico, bem como a hegemonia das práticas patologizantes (CECCIM; MERHY, 2009). É como uma cadeia explicativa: se há sintoma, há doença; se há doença, há prescrição; se há diagnóstico de doença e prescrição terapêutica tudo se esquadrija no escopo de atos médicos. Sob essa lógica, as ações prioritárias em relação ao sofrimento do trabalhador passam a ser identificar, classificar, enquadrar e tratar com medicamentos. Em relação à proteção da saúde, como dizem Leão e Brant (2015, p. 1274), vigia-se a doença e vigia-se os trabalhadores, não o processo de trabalho.

Muitas vezes, a formulação de diagnóstico serve para mascarar contextos, ignorando questões sociais, organizacionais e culturais imbricadas no processo de trabalho; os diagnósticos acabam sendo muito mais patologizantes do que identificadores de doenças ou adoecimentos. Vemos o desconforto, a ausência de prazer e o sofrimento dos trabalhadores “sendo paulatinamente interpretados como doença, patologia, transtorno, neurose e depressão” (LEÃO; BRANT, 2015, p. 1276). Aquilo que poderia “ser tratado” com outros

modos de se vivenciar e organizar o trabalho, é patologizado e medicamentado. Nesse contexto, observa-se que, sob uma lógica patologizante, quem sofre no trabalho está doente e, assim, o sofrimento é visto como uma doença. Torna-se, então, passível de “cura”.

Um estudo com trabalhadores de saúde, constatou que os profissionais e os gestores de uma instituição pública de Belo Horizonte/MG, eram capazes de admitir a existência de uma doença ocupacional, porém essa aceitação não ocorria em relação ao sofrimento no trabalho. Tal condição demonstra não somente o descaso ou negligência de empresas/instituições no que se refere à saúde aos trabalhadores, mas uma face perversa desse processo com a utilização de mecanismos de controle, inclusive coibindo a manifestação do sofrimento, muitas vezes, visto como fraqueza. Os autores observaram que, apesar de os trabalhadores demonstrarem ter um entendimento quanto ao receio de admitir o sofrimento (o qual relacionavam à reestruturação do trabalho), sabiam que “a sua manifestação era vista como desequilíbrio emocional, tornando-se alvos daquilo que é comumente chamado de culpabilização da vítima” (BRANT; MINAYO-GOMEZ, 2005, p. 945).

Observa-se que a organização do trabalho, além de não promover ações para um enfrentamento coletivo às situações causadoras do sofrimento laboral, ao atribuir a produção de adoecimentos a uma suposta fragilidade do trabalhador, isolando e individualizando seu sofrimento, na verdade institui uma “operação substitutiva, de disfarce da impossibilidade de uma elaboração coletiva dos problemas de trabalho cotidiano, uma arte consumada de remoção de certos traços subjetivos do trabalho” (CLOT, 2013, p. 3). O autor ainda ressalta o fato de que esse modo de operar as situações de sofrimento como um evento de responsabilidade do trabalhador, individualizando essas ocorrências, requalifica a “fragilidade” das situações de trabalho em “fragilidade pessoal”; como consequência dessas barreiras que inviabilizam uma mobilização coletiva, uma possibilidade de recriar a atividade laboral, os trabalhadores vivenciam a redução do seu potencial criativo – produtor de saúde – aumentando as chances de desencadear um processo de sofrimento e adoecimento (CLOT, 2013).

Vale ressaltar, acompanhando Moysés e Collares (2020), que:

A patologização é primordial na desconstrução de direitos, uma violência contra a pessoa capturada em sua teia. Ao ocultar os problemas de ordem coletiva que

atingem as pessoas e atribuir a causas individuais, inatas, seus modos de agir, reagir, aprender, sentir, afetar e ser afetado, de viver, de sofrer conflitos e imposições em uma sociedade construída no discurso da igualdade, porém fundada na desigualdade de fato, os processos medicalizantes constituem novas formas de violência contra as pessoas. Novos modos de vigiar, novos modos de punir (MOYSÉS; COLLARES, 2020, p. 34-35).

O processo de medicalização/patologização atua subtraindo o poder de ação e a autonomia necessária para a transformação da atividade de trabalho e o enfrentamento das adversidades que causam o sofrimento. A serviço da produtividade, a patologização do sofrimento no trabalho, impõe um discurso ilusório de solução imediata, desconsiderando as questões de ordem social perante a reação do indivíduo aos problemas oriundos da sua atividade laboral, ou seja, sob essa lógica, basta se tratar para que tudo melhore.

Contemporaneamente, percebe-se a experimentação de uma progressiva deterioração dos modos de vida humanos, tal condição é também observada nas doenças relacionadas ao trabalho, tais como, solidão, angústia, depressão, dependência química, entre outras (LEÃO; BRANT, 2015). Nesse contexto, a medicalização pode apresentar-se como uma solução, por vezes, perversa, agindo de modo a “silenciar todo conflito, todo questionamento, toda diferença, a possibilidade de futuros diferentes, aliado à ganância da indústria farmacêutica” (MOYSÉS; COLLARES, 2020, p. 40). O alcance das ações do mercado farmacológico e sua publicidade, é percebido por meio das tecnologias preventivistas capilarizadas na vida cotidiana e que, “a todo instante, criam situações as quais atrelam problemas e apresentam suas soluções instantâneas” (GALINDO *et al*, 2016, p. 351).

Observa-se a tendência social de um bem-estar permanente como uma condição urgente e primordial. Não é permitido, de modo algum, a manifestação de qualquer tipo de dor, não há tempo nem espaço previstos/admissíveis para quaisquer sentimentos inerentes à adversidade, sendo esses sentimentos evitados a qualquer custo. Se não evitados, remediados imediatamente. Para cada sintoma, um remédio. Percebe-se que “as novas exigências da vida num capitalismo globalizado e competitivo coloca[m] a dor como sentimento inaceitável” (SOALHEIRO; MOTA, 2014, p. 81).

Desse modo, o uso de medicamentos nas ações terapêuticas, como uma estratégia do processo de medicalização, muitas vezes, é vendido como uma salvação, buscando uma estabilização de sentimentos, humores, pensamentos e ações. A farmacologização, não raro,



é vista como a solução “para todos os males do espírito, suprimindo as variações de humor, a tristeza e todo tipo de sentimento” (SOALHEIRO; MOTA, 2014, p. 81). Nessa perspectiva, os medicamentos contemplam não somente as expectativas de cura e/ou alívio, mas constituem uma forma de “gestão da vida e das problemáticas” oriundas do enfrentamento cotidiano com os inesperados, as frustrações, os insucessos e as adversidades inerentes à própria vida (GALINDO *et al.*, 2016, p. 357).

À medida em que as doenças são entendidas como consequência do comportamento individual, como geralmente acontece na instância das atividades laborais, o trabalhador passa a ser considerado culpado pelo próprio adoecimento (BARROS; GRADELA, 2017). Garrido (2007) afirma que a “produção de saber sobre o sofrimento psíquico encontra-se associada à produção da indústria farmacêutica de remédios que prometem aliviar os sofrimentos existenciais”. Para a autora, o poder médico não se dissocia do “consumo em larga escala” de psicofármacos e do “crescimento exponencial da indústria farmacêutica” (GARRIDO, 2007, p. 159).

Há uma busca pela cura imediata, mesmo que outras formas de tratamento sejam indicadas como mais adequadas, a urgência pela solução do problema leva ao caminho dos medicamentos. Em relação a imperiosidade da felicidade – medique-se, diga não ao sofrimento! – bem como as exigências de um “corpo-saúde” para atender às demandas de produtividade fazem com que o trabalhador busque imediatamente a resolução de seus problemas. Muitas vezes, essa solução é temporária e causa dependência, por tratar paliativamente, utilizando-se de práticas medicalizantes para resolução de problemas de ordem social. No processo de medicalização, “é indiferente se o cuidado é produzido para curar uma doença, para impedir o adoecimento, para alterar sensibilidades ou para mudar comportamentos” (CECCIM; MERHY, 2009, p. 539).

O uso indiscriminado de medicamentos como antidepressivos e analgésicos, em muitas situações de mal-estar, é uma prática não incomum entre docentes. Um estudo sobre o sofrimento dos trabalhadores e a gestão do trabalho observou que havia uma ideia de que o uso de psicotrópicos possibilitava uma melhora nas suas “condições” (físicas e/ou psíquicas) para o desenvolvimento das suas atividades, mesmo que para isso fossem necessárias ausências e constantes afastamentos do trabalho; entretanto, observou,

também, que essa situação favorecia um mascaramento das reais condições, pois, desse modo, os trabalhadores não tinham suas atenções voltadas às questões pessoais e institucionais, caracterizando explicitamente a medicalização por meio da transformação do sofrimento em adoecimento (BRANT; MINAYO-GOMEZ, 2005).

Assim como a automedicação, o uso indiscriminado de medicamentos, com o objetivo de tratar ou aliviar sintomas não é um fato que possa ser negligenciado, em que pese os efeitos nocivos à saúde, mesmo que consistindo em práticas habituais entre os adultos. Segundo dados do Sistema Nacional de Informações Tóxico-Farmacológicas (Sinitox), em 2017 os medicamentos eram os maiores agentes em números de casos registrados de intoxicação humana no Brasil, sendo a faixa etária de maior concentração de casos aquela entre os 20 e os 39 anos de idade (FIOCRUZ/SINITOX, 2017).

Estudos realizados no Brasil (SILVA; SOARES FILHO; REMOR, 2012; BATAIER *et al.*, 2017) demonstraram uma alta prevalência no consumo de fármacos entre docentes da Educação Infantil até o Ensino Superior. Estudos indicaram que o uso de medicamentos, por vezes, é naturalizado ou visto como uma prática plausível, corroborado pela não associação da palavra “droga” aos fármacos, sendo essa relacionada apenas às substâncias consideradas ilícitas. Além disso, a automedicação também é apontada como uma prática habitual entre esses trabalhadores e, contraditoriamente, mesmo sabendo dos efeitos maléficos dessa conduta, inclusive já havendo sofrido efeitos adversos devido a essa prática, muitos não se importam (BATAIER *et al.*, 2017).

## 6.2 Sobre afastamentos do trabalho

A experiência de afastamento do trabalho docente em decorrência de um adoecimento causado pelo sofrimento no seu fazer laboral, tem muito a dizer sobre saúde e qualidade de vida, sobre a relação que cada docente estabelece perante a sua própria atividade de trabalho, bem como sobre o si docente, sobre o sujeito trabalhador em educação, sobre o trabalho com e em educação e sobre a docência. Em decorrência do mal-

estar docente, observamos uma grande incidência de pedidos de tratamento de saúde por parte desses profissionais (XAVIER 2014), bem como o absenteísmo que, segundo Esteve (1999), está entre as mais frequentes estratégias utilizadas como mecanismos de defesa, numa tentativa de acabar com a tensão oriunda do exercício profissional.

O termo absenteísmo docente é definido como todas as ausências dos professores da sala de aula, sejam essas formais ou informais (TAVARES; CAMELO; KASMIRSKI, 2010). O absenteísmo, segundo Dejours (1992), é caracterizado como uma fuga do trabalhador, uma busca por equilíbrio diante da insatisfação no trabalho, uma alternativa quando se chega ao limite. Dessa forma, pode-se pensar o absenteísmo como uma forma de resistência frente às demandas de um trabalho que adocece, uma forma de resistência, um escape, utilizando a estratégia de fuga e esquivas ao lidar com a situação (UCHOA; MATSUE; MATOS, 2014).

A experiência de afastamento do trabalho por motivo de adoecimento e agravo à saúde está marcada pelos riscos originários do trabalho, pelas condições sociais do trabalho, pelas repercussões do trabalho na vida social e na subjetividade (RAMOS; TITTONI; NARDI, 2008). Essa experiência é intensificada pelo incremento das exigências trazidas pela flexibilização do trabalho, pelo risco do desemprego e pelas dificuldades em “fazer valer” seus direitos.

O absenteísmo pode apresentar-se de diversas formas e motivos. Estudos mostram que, em alguns casos, podem estar relacionados aos ciclos de estresse que são identificados ao longo do ano letivo – como picos de estresse com aumento do absenteísmo em finais de trimestre e ano letivo – bem como também, relacionados a um prenúncio de um adoecimento de maiores proporções, ou ainda pequenos afastamentos, já indicativos de estresse, com o objetivo de pequenas pausas no trabalho buscando um alívio periódico e temporário nas tensões provocadas pelo exercício da atividade docente (ESTEVE, 1999b).

Muitas vezes, sob a ótica de um discurso biomédico, a doença laboral se estabelece com sentimentos de fraqueza ou incapacidade, fazendo com que esse discurso, uma vez internalizado se manifeste por vergonha e culpabilização pelo trabalhador (RAMOS; TITTONI; NARDI, 2008). Considera-se, no entanto, que a condição de afastamento do trabalho, para além de uma ameaça de desfiliação daquele ambiente, possibilita ao trabalhador um olhar

“de fora” para suas práticas, podendo assim “mobilizar afetos silenciados pelo cotidiano normativo e estafante de trabalho e, então o trabalhador pode vir a descobrir e descobrir-se em outras habilidades e sensibilidades” (RAMOS; TITTONI; NARDI, 2008, p. 212).

Observa-se que a situação de afastamento do trabalho pode ser vivenciada de diferentes formas, maneiras singulares de sentir, vivenciar e experimentar esse período, podendo, inclusive ser vivenciado como uma ruptura, um trauma, podendo ser representado da seguinte forma:

(...) no caso do adoecimento pelo trabalho, o corpo pode deixar de ser corpo múltiplo e diversificado do trabalhador, pois é dor e sofrimento, e o trabalho deixa de ser trabalho com potencialidade de criação e de produção, pois é restrição, impotência e limitação. Onde estava posto que corpo é potência e trabalho é produção (marcas do capitalismo), coloca-se: corpo como impotência e trabalho como improdutividade (ou impossibilidade) (RAMOS; TITTONI; NARDI, 2008, p. 217).

Acredita-se que compreender os sentidos do afastamento do trabalhador (docente) se faz importante na medida em que esse, além de constituir-se como um processo de ruptura – tendo como características a insegurança e a incapacidade para o trabalho – pode, por outro lado, produzir novos processos de significação (RAMOS; TITTONI; NARDI, 2008). Dessa forma, também podemos pensar nesse afastamento do trabalho como uma forma de explorar novas experiências no fazer laboral, reinventando a sua própria atividade, descobrindo até mesmo outros modos de trabalhar. Embora com prevalências variadas, dados de estudos realizados nas diferentes regiões do país demonstram um alto índice de afastamentos do trabalho docente, especialmente, por motivos de transtornos mentais e/ou estresse. Um exemplo é a pesquisa realizada por Batista, Carlotto e Moreira (2013) na Paraíba. Os dados obtidos entre os anos de 1999 e 2006 mostraram que o afastamento do trabalho entre os docentes vem apresentando uma elevação gradual ao longo dos anos, sendo que 51% desses afastamentos foram ocasionados por transtornos mentais e/ou depressão (BATISTA; CARLOTTO; MOREIRA, 2013).

Um estudo transversal com professores dos anos iniciais da educação básica de Boa Vista (RR), mostrou que 51% daqueles professores já haviam sido afastados do trabalho por motivos decorrentes da própria atividade laboral (LEITE, 2014). Em uma pesquisa realizada em municípios do interior de São Paulo, também com docentes dos anos iniciais da

educação básica, encontrou-se uma prevalência de depressão em 23% dos participantes (SILVA; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2018). Contudo, nesse estudo, cabe considerar que foram excluídos aqueles professores que tiveram uma licença-saúde por um período superior a 30 dias no ano anterior à pesquisa, o que pode ter subestimado os valores de prevalência em relação a esses afastamentos.

Na região sul do país, temos os dados do estudo de realizado no Paraná (TOSTES *et al.*, 2018) nos anos de 2014 a 2015 com professores da rede pública estadual, no qual aproximadamente 30% dos professores participantes da pesquisa relataram alguma forma de sofrimento mental decorrente do trabalho, tal como depressão, ansiedade e estresse. No Rio Grande do Sul, por meio de uma pesquisa de corte transversal, realizada por um meio de comunicação de grande circulação, constatou-se que no dia 30 de abril 2019, de um universo de aproximadamente 7 mil professores se encontravam fora de sala de aula por diferentes motivos – pedidos de aposentadoria, exoneração, licenças interesse, mas 4.392 (61%) encontravam-se afastados por motivos de saúde (BRITO, 2019). Se consideramos o Censo escolar (RIO GRANDE DO SUL, 2018), havia em 2017, um total de 45.500 professores em exercício na rede estadual do RS, ou seja, os afastamentos por motivos de saúde representariam quase 10% desses profissionais.

### *6.3 Presenteísmo e absenteísmo docente*

No senso comum, muitas vezes sinais e sintomas relacionados ao trabalho são vistos como uma fuga de quem, simplesmente, “não quer trabalhar”. No entanto, essa ótica esconde a realidade dramática vivida na profissão docente, pois somente o afastamento “visível” do trabalho não contempla o real cenário relativo ao adoecimento nessa ocupação, devemos dar atenção também àquele afastamento do trabalho que se dá com o trabalhador presente pois:

[somente] o absenteísmo não revela o quadro de adoecimento do professor, que se encontra mascarado e camuflado no presenteísmo docente. Logo, a ênfase no absenteísmo esconde e negligência outro sofrimento do professor, o presenteísmo

docente, que cresce e não é atenuado; pelo contrário na maioria das vezes é supervalorizado como uma condição de trabalho que envolve o cuidado com o outro. O professor presenteísta não é questionado, e (...) está em sofrimento (PASCHOALINO, ALTOÉ, 2015, p. 41).

Presenteísmo é um tema de estudos ainda recente, o termo é designado à ocorrência da presença do trabalhador em seu ambiente de trabalho, mesmo sem as condições favoráveis de saúde para exercer suas atividades laborais, ocasionando uma perda de produtividade no trabalho. Assim como o absenteísmo por doença no trabalho, o presenteísmo pode servir como um indicativo de mal-estar e adoecimento laboral. De mensuração mais complexa que o absenteísmo, no qual o trabalhador está ausente do trabalho, o presenteísmo nem sempre é aparente, considerando o contexto docente o presenteísmo se dá como uma condição que fica silenciada e invisibilizada (PASCHOALINO, ALTOÉ, 2015).

O aumento do presenteísmo também é atribuído às mudanças nas organizações do trabalho, ou seja, à insegurança, ao desemprego, à necessidades de progressão na carreira e às questões relacionadas à remuneração do trabalhador (HEMP, 2004), bem como à redução do efetivo docente (em decorrência de mudanças organizacionais instauradas sob uma ótica gerencialista neoliberal) e à consequente intensificação do trabalho. Silva *et al.* (2015) também destacam a complexidade dos fatores relacionados ao trabalho associados à ocorrência do presenteísmo, afirmando a influência da exaustão emocional, estresse, condições empregatícias, cultura de longas horas de trabalho, senso de responsabilidade, depressão, pressão da equipe, medo de perder o emprego e liderança, como fatores preditores ao presenteísmo.

Na pesquisa de Paschoalin (2012), em relação ao presenteísmo, foi encontrada associação com a variável idade, sendo os trabalhadores com idade até 40 anos os que apresentaram maior queda de desempenho. Quanto às variáveis ocupacionais, identificou-se associação entre o presenteísmo com o desejo em abandonar a carreira, o esforço e o excesso de comprometimento. Aqueles com estado de saúde regular/ruim foram os que mais apresentaram o presenteísmo, sendo ainda identificada associação entre o absenteísmo por doença e o presenteísmo. Observou-se também, que os agravos de saúde que mais afetaram o desempenho dos trabalhadores foram cefaleia e enxaqueca; alergias, asma, rinite; problemas intestinais e estomacais e problemas de coluna.

Considerando as diferentes instâncias envolvidas no ensino público e as questões que envolvem o trabalho docente no contexto do ensino privado observa-se uma distinção com o presenteísmo que ocorre na rede pública, pois não há o risco de perda de emprego. Segundo Paschoalino e Altoé:

O presenteísmo na escola pública possui uma característica diferenciada da escola particular, que muitas vezes se pauta pelos padrões das empresas capitalistas, em que o lucro e a satisfação do cliente são um ponto de convergência do trabalho realizado, ao passo que a política do serviço público não penaliza os professores que adoecem no e pelo trabalho com demissão sumária como muitas vezes acontece na escola particular. Nessa lógica, o professor da rede pública ao vivenciar o presenteísmo evoca os sentimentos da doação, do cuidado, da vocação e do sacerdócio (PASCHOALINO; ALTOÉ, 2015, p. 77).

Ressaltamos que nem sempre o adoecimento leva ao absenteísmo por doença, visto que muitos trabalhadores adoecidos comparecem ao seu trabalho, assim, concordando com Paschoalino e Altoé (2015), não devemos desconsiderar o que pode estar por trás por esse problema das licenças e afastamentos: “um ser humano tão pressionado que não encontrou outro meio para sobreviver ao trabalho que não seja a falta”. Nesse sentido, segundo os autores “é difícil considerar que alguém se ausente tanto do trabalho sem que haja um imperativo para o qual a doença é apenas uma fachada, um sinalizador de algo mais grave e profundo, que remete às relações de trabalho” (PASCHOALINO; ALTOÉ, 2015, p. 84). Muitos docentes enfrentam o trabalho enfermos, “por causa não somente monetária, mas por responsabilidade social e solidariedade para com os companheiros” (MARTINEZ; VALES; KOHEN, 1997, *apud* PASCHOALINO; ALTOÉ, 2015, p. 42)<sup>16</sup>.

Os pedidos de transferência de escola, bastante recorrentes entre os docentes da educação básica da rede pública, também se incluem como estratégia de defesa diante do sofrimento ou insatisfações a que possam estar submetidos. Reduzir as distâncias entre a casa e os ambientes de trabalho, haja vista que muitos desses docentes lecionam em mais de um local, pode tornar-se um alívio diante do estresse ocasionado pelos deslocamentos entre grandes distâncias, horário de muito trânsito, curto espaço de tempo, bem como, condições dos meios de transporte que se possa utilizar. Embora, muitas vezes, esse desejo de mudança também seja uma alternativa para evitar a permanência em ambientes conflitivos, marcados por relações tóxicas desenvolvidas no trabalho, sejam com colegas e/ou chefias.

---

<sup>16</sup> MARTÍNEZ, Deolidia, VALLES, Íris; KOHEN, Jorge. Salud y trabajo docente: tramas del malestar em la escuela. Buenos Aires: Kapelusz, 1997.

## 6.4 O abandono da profissão

Esteve (1999b) observa um crescente no desejo de abandono da profissão docente. De fato, esse abandono do trabalho não ocorre de maneira repentina, constitui-se no desfecho de um processo no qual o docente percorre um caminho com fases difíceis e conflituosas, até decidir pelo final do vínculo com a carreira, deixando definitivamente a escola ou a própria profissão. (LAPO; BUENO, 2003). Nesse contexto, podemos listar, ainda, o desejo de abandono da profissão, sentimento que, ao se efetivar, acarreta o pedido de exoneração do trabalho.

A exoneração da carreira docente é uma decisão desencadeada por fatores correlacionados, sendo os principais associados às questões que envolvem salário e carreira, condições de trabalho e motivações pessoais (CASSETTARI; SCALDELA; FRUTUOSO, 2014). A compreensão a respeito dos contextos implicados nos processos de abandono do trabalho docente, possibilita contribuir para a elaboração de políticas de saúde do trabalhador docente, bem como, políticas que visem à valorização, em especial, nas escolas públicas de educação básica.

Em nossos Encontros Docentes, as questões que envolvem o desejo de abandono do trabalho também foram destacadas. Em um encontro uma participante comentou do sentimento que surge quando uma das nossas colegas desiste: “quando uma de nossas colegas abandona o trabalho, abandonou o trabalho porque ela não aguentou, porque ela não suportou, porque ela não teve um suporte ou uma ajuda a tempo”. Outra participante comenta que “a gente se depara no quanto a gente precisa de auxílio, quanto a gente precisa do coletivo, quanto a gente precisa se ajudar, o quanto a gente precisa de empatia e de olhar para o outro, o nosso ambiente de trabalho, e quantos de nós, eu também, já não sentiu vontade de desistir?” O sofrimento com o afastamento do outro foi sentimento destacado nas nossas rodas de conversa.

Na pesquisa de Lapo e Bueno (2003), realizada com ex-professores da educação



básica de São Paulo, foi observado que o processo de abandono ocorreu principalmente por causa do enfraquecimento ou relaxamento dos vínculos existentes no trabalho, mas também o quão difícil é para esses docentes romper total e definitivamente os vínculos com a escola e o trabalho, mesmo quando esses já se encontram enfraquecidos e desgastados.

O estudo apontou também outros elementos associados ao desejo de abandono do trabalho, entre os quais destacaram: a sensação de fracasso e frustração por ter sido malsucedido nos esforços para manter os vínculos com as pessoas, o modo de organização do sistema educacional, “a burocracia institucional, bem como o controle do trabalho do professor, escassez de recursos materiais, falta de apoio técnico-pedagógico e a falta de incentivo ao aprimoramento profissional”. Segundo coletado na pesquisa, os sonhos e ideais relacionados ao ser professor são perdidos, assim como uma parte da identidade e uma parte da vida. As perdas implicadas no abandono, sejam essas relativas a uma identidade, mesmo quando essa já não corresponda ao que se desejava, ou ainda financeiras, pois “se o professor não consegue outra atividade rentável, que garanta a sua sobrevivência e a de sua família, ele dificilmente deixará definitivamente o trabalho, por mais insatisfeito que possa estar” (LAPO; BUENO, 2003, p. 79). Em alguns casos ou em fases anteriores à ruptura total dos vínculos profissionais, os docentes podem ainda lançar mão de outras formas de evasão da escola, desempenhando suas tarefas, mesmo doentes. Esses “mecanismos de evasão” se configuram como “um distanciamento físico ou psicológico do trabalho, e que indicam o enfraquecimento e até mesmo a ruptura de alguns vínculos” (LAPO; BUENO, 2003, p. 80).

Sob o ponto de vista da gestão, cabe ressaltar que a exoneração de professores traz custos significativos para o sistema de ensino, pois torna-se necessário substituí-los e assim replicar os custos com contratação e formação. A rotatividade também acarreta prejuízos para a construção de uma equipe coesa dentro das escolas, para o estabelecimento de relações duradouras com a comunidade escolar e para a aprendizagem dos alunos, o que justifica a necessidade de estudos e políticas que tenham como foco a retenção de professores. (CASSETTARI; SCALDELAI; FRUTUOSO, 2014, p. 911).

Nesse sentido, estudos sobre adoecimento, sofrimento e mal-estar docente apontam para questões relacionadas ao atual papel docente na escola, a sobrecarga de trabalho, a desvalorização profissional, os baixos salários e as longas jornadas, a necessidade de vários

empregos e a dupla ou tripla jornada de trabalho das mulheres, maioria na Educação.

### 6.5 *Burnout e problemas de saúde comumente associados ao trabalho docente*

O trabalho docente impõe esforços de diversas naturezas, com o agravante da intensificação do trabalho, os reflexos mais visíveis do *mal-estar* que atinge os professores podem ser observados na grande incidência de pedidos de licença para tratamento de saúde. Dentre os problemas de saúde relacionados ao fazer docente, destacam-se os distúrbios do sono, o cansaço físico e mental, as patologias relacionadas com a voz, os problemas de ordem musculoesquelética e postural e o estresse que num estágio mais avançado pode desencadear a Síndrome de Burnout.

Segundo Han (2017) “a síndrome de Burnout, não expressa o *si-mesmo* esgotado, mas antes a alma consumida”, ou seja, diz respeito, na maioria das vezes, a uma violência sofrida num processo de pressão pelo desempenho. O autor discorre sobre as questões de autocobrança e da internalização do sistema de organização do trabalho que explora o trabalhador, impõe a precarização e gera o *sujeito de desempenho*:

O sujeito de desempenho está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e soberano de si mesmo. Assim, não está submisso a ninguém ou está submisso apenas a si mesmo. É nisso que ele se distingue do sujeito de obediência. A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que liberdade e coação coincidam. Assim, o sujeito de desempenho se entrega à liberdade coercitiva ou à livre coerção de maximizar o desempenho. O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração. Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo o explorado. Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos. Essa autorreferencialidade gera uma liberdade paradoxal que, em virtude das estruturas coercitivas que lhe são inerentes, se transforma em violência. Os adoecimentos psíquicos da sociedade de desempenho são precisamente as manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal (HAN, 2017, p. 29-30).

Codo e Vasques-Menezes (2006), apontam que, o *burnout* está relacionado a uma perda de sentido, pelo trabalhador, “da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas

já não lhe importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil”. Os autores apontam como “grupos de risco” para o desenvolvimento do Burnout os profissionais da área de serviços, quando em contato direto com seus usuários, ou seja, profissionais da educação e da saúde, policiais e agentes penitenciários (CODO; VASQUES-MENEZES, 2006, p. 238).

O Ministério da Saúde define a Síndrome de Burnout como um “tipo de resposta prolongada à estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho” (BRASIL, 2001). O *burnout* “por sua associação a consequências não só para a saúde (notadamente depressão), mas também socioeconômicas (absenteísmo, rotatividade, aumento de gastos previdenciários)”, cada vez mais vem sendo reconhecido como um problema de saúde pública (VIEIRA; RUSSO, 2019, p. 2). Como característica apresenta três sintomas centrais, são eles: exaustão emocional, despersonalização – insensibilidade ou afastamento excessivo do público a quem deveria atender – e diminuição do envolvimento pessoal no trabalho (BRASIL, 2001). Essa condição que leva ao desânimo e desmotivação com o trabalho, em estágios mais graves, pode gerar enfermidades psicossomáticas, que podem levar o trabalhador ao afastamento temporário ou até mesmo definitivo das suas funções laborais (CODO; VASQUEZ-MENEZES, 2006).

O *burnout* além de reduzir a motivação e o desempenho na realização do trabalho pode influenciar nos vínculos estabelecidos no contexto da docência, seja na relação professor-aluno, entre com os próprios pares ou com a chefia direta. Esteve (1999b, p. 57) descreve como mal-estar docente como o “conjunto de consequências negativas que afetariam o professor a partir da ação combinada das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”. Para o autor, esse processo se refere a algo que “sabemos que não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por que” (ESTEVE, 1999b, p. 12). As consequências desse mal-docente são relatadas por Nóvoa (1999) afirmando que essas são visíveis à toda sociedade. Dentre essas consequências cita: desmotivação pessoal, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento constante, elevados índices de absentismo e abandono, entre outras (NÓVOA, 1999).

Considerada uma das profissões com maior incidência de distúrbios da voz, a docência configura-se como de alto risco para o desenvolvimento de alterações. Devido as especificidades da sua atividade laboral, os docentes, se expõem mais a situações

prejudiciais à saúde do trato vocálico. Geralmente, falam por tempo prolongado; competem com o ruído ambiental, o que gera um aumento na intensidade da voz; desenvolvem problemas posturais, principalmente na região cervical, provocando tensão dessa musculatura (ALVES; OLIVEIRA; BEHLAU, 2010).

Uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, apontou que a prevalência de relatos de distúrbios da voz foi significativamente maior em professores (11,0%), quando em comparação com não professores (6,2%), assim como a prevalência de distúrbios vocais ao longo da vida (57,7% para professores vs. 28,8% para não professores). No estudo, ser professora, mulher, ter entre 40 e 59 anos de idade, ter 16 ou mais anos de estudo foram fatores positivamente associados com a experiência pregressa de problemas da voz (ROY *et al.*, 2004).

No Brasil, o Centro de Estudos da Voz (CEV) e o Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO/SP), reproduziram essa pesquisa desenvolvida na Universidade de Utah, por Nelson Roy e colaboradores (Departamento de Ciência e Distúrbios da Comunicação, Universidade de Utah), elaborando o panorama epidemiológico sobre a voz do professor no Brasil (BEHLAU *et al.*, 2009). Com uma amostra representativa dos 27 estados brasileiros (3.265 indivíduos, 1.651 professores da rede básica de ensino e 1.614 indivíduos da população em geral – sujeitos de qualquer profissão, exceto docentes e que nunca tivessem lecionado), esse estudo observou que os professores, quando comparados à população em geral, relataram uma média maior de sintomas relacionados com a voz e relacionaram todos os sinais e sintomas pesquisados à atividade laboral, o que ocorreu apenas eventualmente no grupo dos não-professores (BEHLAU *et al.*, 2009).

A piora do desconforto vocálico em professores está associada aos riscos ocupacionais referentes ao ambiente e à organização do trabalho. Dados de um estudo realizado em 2012, com professores da cidade de Cuiabá/MT, além de apontar uma alta prevalência do distúrbio de voz autorreferido (81%), teve os principais fatores associados ao ambiente e à organização laboral, entre os quais se destacaram o estresse no trabalho; a execução de atividades repetitivas; a realização de atividades laborais fora do horário de trabalho, sendo desenvolvidas em casa e a escola ruidosa (VALENTE; BOTELHO; SILVA, 2015). Corroborando esses dados, outro estudo (MENDES *et al.*, 2016), que também revelou alta

prevalência de distúrbios da voz em professores (63% da amostra informou já ter sido acometido por distúrbio da voz e 29,6% relataram a alteração no momento da pesquisa), apontou as causas mais citadas pelos professores para essas alterações do trato vocálico, entre as quais, o uso intensivo da voz (74,1%), a exposição ao ruído (55,6%) e a alergia (48,1%).

As queixas mais comuns referidas por professores, relacionadas ao uso excessivo e intenso da voz, são cansaço vocal, desconforto e esforço para falar, garganta seca, dificuldade para projetar a voz e rouquidão (BEHLAU *et al.*, 2009). Professores participantes de um estudo da Universidade de Taubaté/SP, relatam uma piora na autoavaliação de voz e maior desconforto do trato vocal ao longo da jornada laboral, com um aumento após quatro e oito horas de um mesmo dia de trabalho (AMARAL *et al.*, 2017), o que além de prejudicar o rendimento profissional, acaba por gerar uma insatisfação profissional. No estudo da Universidade de Utah, um a cada três professores referiu o problema da voz como uma consequência adversa da atividade docente, motivo pelo qual muitos reduziram as suas atividades laborais (ROY *et al.*, 2004). Na sua versão brasileira, um achado interessante a ser considerado foi que professores mudaram ou pensaram mais em mudar de ocupação do que os não-professores (BEHLAU *et al.*, 2009).

Os ruídos característicos dos ambientes escolares, geralmente, contribuem para um aumento da intensidade vocal em sala de aula, constituindo-se em um dos principais fatores de risco para o desenvolvimento de distúrbios da voz. Os achados de Mendes *et al.* (2016) corroboram a ocorrência do “Efeito Lombard” – que consiste na tendência natural do indivíduo em aumentar a intensidade vocal, quando há exposição a ruído<sup>17</sup> – à medida que foi constatada a correlação positiva do ruído em sala de aula e uma maior a intensidade vocal dos docentes, demonstrando, assim, a existência de uma competição sonora, que intensifica o esforço vocal desses profissionais ao longo da sua jornada de trabalho, configurando-se um fator de risco gerador de sobrecarga do aparelho fonador (MENDES *et al.*, 2016).

---

<sup>17</sup> Étienne Lombard, “Le signe de l’elevation de la voix” (1911): tendência natural do indivíduo em elevar o volume de sua voz diante da dificuldade de ouvi-la por exposição ao ruído ou por deficiência auditiva. Pesquisa que contribuiu ao desenvolvimento de estudos sobre a relação entre a fala e a audição.

Os docentes participantes da pesquisa desenvolvida por Behlau *et al.* (2009) referiram ter perdido mais dias de trabalho por problemas de saúde e de voz do que não-professores, fato que para além de prejuízos econômicos, acarreta “consequências socioemocionais da interrupção do trabalho, tanto para o professor, como para o aluno” (BEHLAU *et al.*, 2009).

Contudo, Roy *et al.* (2004) destacaram que os docentes podem ficar relutantes em se ausentar do trabalho para consultas médicas, talvez por temer que os médicos possam adverti-los para reduzir o uso da voz no trabalho e tenham que parar de ensinar ou mudar de ocupação, o que expõe também a questão do presenteísmo na docência. Os autores ainda observaram que essa relutância em buscar ajuda profissional, pode sugerir que os professores apesar de verem os distúrbios da voz como um risco ocupacional, ainda desconhecem formas de ajuda disponível para reduzir ou eliminar esses problemas.

Condições de ordem biomecânica, como manutenção da mesma posição/postura por muitas horas; movimentos repetitivos em espaços sem planejamento ergonômico adequado, bem como, carga horária de trabalho extensa, constituem algumas peculiaridades do trabalho docente que validam a grande ocorrência de alterações posturais e osteomusculares em professores. Apesar da etiologia multifatorial, distúrbios ou disfunções musculoesqueléticas (DME) em adultos têm sido associadas a variáveis relacionadas às atividades laborais (VIEIRA, 2010). Essas alterações osteomusculares, caso não diagnosticadas e tratadas, podem ocasionar o surgimento de microlesões nos tendões e outras estruturas articulares, instaurando conseqüentemente um quadro crônico que pode resultar em uma situação mais grave de incapacidade funcional (BRANDÃO; HORTA; TOMASI *et al.*, 2005), onerando gastos com tratamento de saúde e indenizações (PICOLOTO; SILVEIRA, 2008).

Coledam *et al.* (2019) analisaram fatores associados a distúrbios musculoesqueléticos em professores do ensino fundamental e observaram que a má postura, a presença de doença musculoesquelética, o alto estresse e transtornos mentais comuns, que incluem depressão e estados de ansiedade, apresentaram uma correlação positiva com sintomas e incapacidade funcional. O estudo apontou que as regiões do corpo que mais apresentaram disfunções foram ombros, parte superior das costas, região lombar e joelhos. Além disso,

contataram que má postura pode ser uma consequência da infraestrutura inadequada das escolas e que a maior probabilidade de apresentar DME em professores com 20 anos de trabalho é consequência de um maior tempo de exposição a fatores de risco ocupacional em comparação com aqueles com menor tempo de trabalho (COLEDAM *et al.*, 2019).

Em um estudo de caráter censitário com professores da rede municipal de ensino de Salvador/BA, Cardoso *et al.* (2009) observaram a prevalência de dor musculoesquelética. Frequente ou muito frequente em alguma região do corpo, em 55% da amostra, sendo mais prevalente entre as mulheres com idade mais avançada e maior tempo de docência e associada à algumas variáveis ocupacionais. A dor nos membros inferiores prevalente 41,1% foi associada a ensinar em turma única, trabalhar em mais de uma escola, possuir outra atividade remunerada além da docência e a presença de muito esforço físico no trabalho; esse mesmo percentual foi encontrado para dor nas costas/coluna, que mostrou-se associada a número de turnos trabalhados maior ou igual a 2, ensinar em turma única, carga horária de trabalho maior ou igual a 40 horas e a muito esforço físico no trabalho; a dor nos membros superiores, presente em 23,7% dos professores, foi relacionada ao número de alunos maior ou igual a 30, não ter liberdade para tomar decisões no trabalho e a muito esforço físico no trabalho (CARDOSO *et al.*, 2009).

Guerra *et al.* (2011), corroborando achados de outros estudos, também encontrou uma alta prevalência de dor osteomuscular (mais de 70% da amostra) em docentes de escolas públicas de ensino do Tocantins, sendo que a maioria referiu dor na coluna/tronco, assim como no estudo de Fernandes, Rocha e Costa-Oliveira (2009) com professores da rede municipal de Natal/RN, o qual também demonstrou que as queixas de dor mais frequentes foram na região da coluna. No estudo citado, dados demonstraram que para 47,7% dos professores, a presença da sintomatologia osteomuscular nos últimos 12 meses impediu a realização de atividades da vida diária (FERNANDES; ROCHA; COSTA-OLIVEIRA, 2009).

Uma pesquisa sobre a ocorrência anual e semanal de sintomas musculoesqueléticos com professores de ensino fundamental da rede pública de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, demonstrou que 90,4% apresentaram sintomas de dor nos últimos 12 meses e 64,3%, nos últimos sete dias (CARVALHO; ALEXANDRE, 2006). Em Natal/RN, professores também referiram uma alta prevalência da referida sintomatologia,

considerando os últimos 12 meses (93%) e os últimos sete dias (63,2 %), sendo encontrada associação estatisticamente significativa entre a presença de sintomas osteomusculares com o sexo feminino e prática inadequada de atividade física (FERNANDES; ROCHA; COSTA-OLIVEIRA, 2009).

Corroborando com o exposto, ARAÚJO *et al.* (2006) também encontrou maior prevalência de queixas osteomusculares em mulheres. Algumas explicações para o fato de o sexo feminino ser o mais acometido por DME podem ser amparadas nas seguintes questões: existência de diferença entre a composição corporal, geralmente, em relação a massa muscular e estatura das mulheres quando comparadas aos indivíduos do sexo masculino (FERNANDES; ROCHA; COSTA-OLIVEIRA, 2009); maior sobrecarga física resultante da dupla jornada de trabalho dessas profissionais, decorrente do acúmulo das atividades laborais e domésticas (ESTEVE, 1999b). Um aspecto importante associado à postura inadequada, para além da infraestrutura é o conhecimento ergonômico do ambiente de trabalho. Fazer mudanças comportamentais e ergonômicas adequadas nas estações de trabalho podem melhorar os fatores associados à incapacidade associada às DME (COLEDAM *et al.*, 2019).

Os distúrbios do sono foram apresentados em estudos que demonstraram sua frequência relatada entre os pelos professores, sendo apontados, entre outros, como um problema de saúde associado a atividade docente (VALLE; REIMÃO; MALVEZZI, 2011; SOUZA, 2010). A exposição às situações de estresse, a intensificação e as más condições de trabalho, além de interferirem no desempenho laboral e nas relações sociais, prejudicam a qualidade do sono dos docentes, em geral. Apesar dos evidentes prejuízos que causam às pessoas acometidas, os distúrbios do sono ainda são negligenciados ou pouco tratados.

O sono é uma função biológica fundamental, exercendo importante função reparadora, de conservação e restauração de energia, de proteção imunológica e da vida humana, bem como, na consolidação da memória, na visão binocular, na termorregulação (NEVES; MACEDO; GOMES, 2017). Distúrbios do sono são alterações que prejudicam o processo de dormir. Docentes que podem desenvolver comportamentos anormais associados ao sono, seja no início ou ao longo da sua duração. As perturbações do sono podem acarretar alterações significativas no funcionamento físico, ocupacional, cognitivo e social, comprometendo a qualidade de vida do indivíduo (MÜLLER; GUIMARÃES, 2017). Os



distúrbios do sono mais comuns são: insônia, queixa de dificuldade de iniciar e/ou manter o sono; distúrbios respiratórios relacionados ao sono, como síndrome de apneia obstrutiva do sono (SAOS), hipersonias, excesso de horas do sono e sonolência diurna excessiva (SOUZA, 2010).

Diversos estudos indicaram que a qualidade do sono tem influência na voz (ROCHA; BEHLAU, 2018; FERREIRA *et al.* 2010; GUIMARÃES; SILVA, 2007). Ferreira *et al* (2010) constataram a associação entre poucas horas de sono ou o cansaço ao acordar e fadiga vocal em professores. Segundo Rocha e Behlau (2018), a má qualidade do sono percebida está relacionada à má qualidade vocal percebida.

Os resultados de uma pesquisa realizada com professores do ensino médio de Natal/RN, apontaram a presença de características de privação parcial do sono, sonolência diurna excessiva e má qualidade do sono. Além disso, constatou que por apresentar muitas demandas para além da sua carga horária de trabalho, o tempo médio de sono por noite, dos professores foi inferior à média observada em uma população adulta brasileira (SOUZA, 2010).

Um estudo que investigou o estresse e a qualidade do sono em docentes da rede pública de Poços de Caldas/MG, observou que quase metade dos professores da amostra sofriam algum tipo de distúrbio do sono. Uma correlação positiva entre os maus dormidores e uma maior chance de estresse ficou evidenciada (VALLE; REIMÃO; MALVEZZI, 2011;). Para os docentes, sonhos e pesadelos com alunos, com a escola e com as demandas de trabalho, não são acontecimentos incomuns.

*7 Encontros docentes e co(m)textos do trabalho:  
escreversões e produção de saúde*

Consoante à rejeição da neutralidade pela aceitação da alteridade significativa, acatamos a proposição de Ceccim e Merhy (2009): os encontros com as professoras participantes deveria vir sob a ótica das suas protagonistas e se tornarem espaço aberto a novas perspectivas:

[...] O acolhimento em alteridade (encontro) é um momento que tem em si certos mistérios, pela riqueza dos processos relacionais que contém, por ocorrer segundo razões muito diferenciadas e por não ser apreendido por nenhum saber exclusivo (CECCIM; MERHY, 2009, p. 535).

Destacamos a importância do coletivo no trabalho que, sempre vivo, estaria aberto a contribuições singulares, visto que o trabalho ao se constituir em um meio sempre infiel, faz com que o sujeito implicado na atividade busque desenvolver novos modos de vida (CLOT, 2007). Destacamos o coletivo como um transformador de “resistências individuais em práticas de combate e contestação” às opressões sociais e institucionais que permeiam à docência e a educação pública (GALERAND; KERGOAT, 2017).

Conduzimos os Encontros Docentes como território de afetos, provocando uma condição de conversação, buscando conexões e fluxos de co-história e criação, oportunizando a expressão de sensações, práticas e ações menos visibilizadas, ou ainda, “experiências menos teorizadas” (RAGO, 2013, p. 28). Os encontros foram pensados para que fossem desenvolvidos, tal como propõem Ceccim e Merhy (2009, p. 536), a partir de “trocas entre domínios de saberes e fazeres, construindo um universo de processos educativos em ato, em um fluxo contínuo e intenso de convocações, desterritorializações e invenções”. Buscou-se a abertura de um espaço-tempo, que oportunizasse às protagonistas do fazer docente, um processo de interação com seus pares, assim como, com a sua própria atividade de trabalho.

Deusdará e Rocha (2012, p. 379) consideram “fundamental a criação de espaços em que as turbulências possam ser acolhidas e pensadas para a constituição de outros possíveis”. Em nossos encontros, foi possível a escuta, o acolher e o cuidado com o trabalhador protagonista do seu ofício, buscando a expansão daquilo que possibilita a potência de ação no trabalho. Buscou-se, assim, outras possibilidades, outros modos de ver, de viver, de sentir e de experimentar a atividade de trabalho docente. Seguindo Bruno Deusdará e Marisa Lopes da Rocha (2012), colocamos em foco o fazer docente,

evidenciamos o quanto à docência é permeada por situações e condições subentendidas, destacando o invisível do trabalho, fragmentos dos processos invisíveis de constituição da docência e ainda aquilo que atravessa a ocupação e a sua práxis, mas se torna inviabilizada sua compreensão sem um tempo/espaço para debates e reflexões.

Tal como numa Ergoformação, buscou-se colocar em sinergia os saberes e valores atinentes à atividade de trabalho, num exercício de apreensão ao que escapa ao domínio formal do ofício e do emprego, para então produzir questões a respeito desse processo. Para Durrive (2010, p. 296), o trabalhador individualmente tem dificuldade para construir pontos de vista críticos e contundentes, que têm a “necessidade de um face a face que [os] mobilize a uma réplica esclarecedora” às interpretações que lhe são propostas. Assim, sugere encontros onde se discuta e oportunize a confrontação de valores e saberes, sem os bloqueios de um julgamento de valor, visando à compreensão e transformação da atividade de trabalho. Contudo, ressalta o desafio de colocar em palavras a experiência de trabalho, a dificuldade de expressar em palavras o que é vivido, de expressar aspectos sensoriais e afetivos da atividade.

O caminho para a formação desse grupo se deu por intermediação das direções das duas escolas em que houve a adesão ao convite (dentre as 07 escolas municipais do bairro e com as quais fizemos contato). O primeiro contato com as docentes foi por meio de uma carta-convite para a participação na pesquisa. Para melhor conhecermos as professoras, a partir do aceite da carta convite, foi realizada uma videochamada com a finalidade de uma apresentação prévia da proposta da pesquisa. Essa etapa foi bastante interessante, percebeu-se o desejo das professoras em participar do projeto e as expectativas das participantes que se demonstraram bastante entusiasmadas com a formação de um grupo de discussão que tivesse como fio condutor as questões de trabalho, mas que tratava de outras questões adjacentes e não menos importantes.

Conforme descrito anteriormente, foi preenchido um miniquestionário, o qual continha uma versão do TCLE para ciência e acordo, no qual obtiveram informações a respeito da intervenção que seria adotada (relacionada às conversas e as escritas), bem como das dimensões de confidencialidade em relação a identificação de nomes, locais de trabalho e/ou quaisquer outras informações que pudessem personalizar/pessoalizar as

docentes. A partir desse miniquestionário, para fins de caracterização do grupo participante, foram solicitados alguns dados pessoais e profissionais como idade, tempo de serviço no magistério, tempo de trabalho e área de atuação na escola.

Segundo dados preenchidos, participaram desse estudo oito professoras, todas pedagogas, com idade entre 30 e 55 anos, sendo que cinco participantes estavam na faixa entre os 41 e 50 anos. Quanto à raça/cor, uma professora negra e as demais brancas. Em relação ao número de pessoas residentes em seus domicílios, nenhuma morava sozinha, a metade habitava seu domicílio com uma ou duas pessoas. Cinco professoras tinham filhos. Relativamente à escolarização, duas professoras possuíam doutorado e as demais eram especialistas. A metade dessas professoras atua no magistério há mais de 20 anos.

Respeitando as orientações de distanciamento físico, como medida de prevenção à propagação da pandemia, nos meses de julho e agosto de 2021, foram realizados cinco encontros, num formato remoto, com as professoras que aceitaram participação na pesquisa. Viabilizados por meio da plataforma Google Meet, esses encontros foram gravados para fins de suporte de pesquisa, não sendo realizada sua divulgação, nem a transcrição como método, apenas valor de uso. O objetivo desses encontros foi possibilitar um espaço para a criação/construção de escritas, promovendo o compartilhamento e fomentando problematizações sobre as experiências do fazer docente, as vivências dos afastamentos do trabalho e suas implicações na produção de saúde e adoecimento, bem como, o atual cenário da educação, em especial, da rede pública de educação básica.

Para além das produções de escritas como um dispositivo de transformação e expansão do poder de agir docente, buscando a produção de saúde no fazer docente, os encontros visaram à valorização do coletivo proporcionando uma forma de expressar aspectos sensoriais e afetivos da atividade. Constituiu-se em um espaço de mobilização da confiança, de problematização das relações de si com o trabalho, bem como das relações de trabalho no fazer docente e os sentidos dessa atividade laboral para cada uma das professoras. Certo encontro, uma participante falou da importância dessa discussão em um espaço fora da escola, pois para ela esse “distanciamento permite enxergar sob outras perspectivas a questão da educação”, como a própria destacou: “tratar sobre o tema da educação sem falar diretamente ou somente de educação da forma como essa é vista pela

sociedade”.

Não menos importante, a questão do cuidado foi outro ponto em destaque nos encontros. “Afinal, quem cuida do professor?” O questionamento que emergiu a partir dessa perspectiva de distanciamento se fez importante na medida em que o cuidado também atravessa o fazer docente. Um olhar mais atento, a escuta, a troca, o acolhimento ofertado pelo coletivo constitui e faz parte desse cuidado em saúde, do cuidado com o ofício, do inventar-se. Muitas vezes é preciso *reestruturar-se* para que se desperte esse poder de agir, para que possamos agir! Dessa forma, percebemos que o encontro, o afeto, a palavra... tudo isso, nos proporciona esse cuidado, que nos fortalece, nos dá segurança e nos faz despertar para ações potentes no nosso trabalho. Visamos também provocar algumas desconfortos, dando visibilidade às falas de quem realmente protagoniza o trabalho nesse campo de atuação tão caro que é a educação. Buscamos nas falas e co-histórias de professoras conhecer um pouco mais sobre como “agem, pensam, sentem, convivem... dentro e fora do trabalho, na totalidade de seus espaços e tempos, de suas relações sociais” (ARROYO, 2000, p. 199).

### *Encontro 1 - Apresentação do grupo e as primeiras escreversões*

A primeira roda de conversa dos nossos Encontros Docentes iniciou com uma breve apresentação da doutoranda, do projeto de pesquisa, dos objetivos dos encontros, bem como, uma apresentação do orientador, que também participou de alguns encontros. Logo em seguida, sugerimos que as participantes também se apresentassem ao grupo. A professora estado-unidense de literatura, escritora, poeta e ativista (feminista e pelos direitos civis), Alice Walker, dizia sobre sua escritura que “tudo começa ao quereremos entender algo, seja uma pessoa ou apenas um acontecimento”. Engajada em iniciativas políticas desde os anos 1960, no seu caso a escrita servia ao examinar e entender o passado e as mazelas da comunidade negra estado-unidense, buscando a complexidade das relações humanas que acompanham essa perspectiva, num diapasão das escrevivências:

Eu mesma acho que a gente tá aqui pra se admirar. Para admirar. Para perguntar. E admirando as grandes coisas e perguntando sobre as grandes coisas é que a gente vai aprendendo as coisas pequenas, quase por acaso (Alice **Walker**, 2016, p, 293).

Por meio de uma dinâmica, intencionamos instigar à presença e às trocas relacionadas com o ser professora, com a docência, com o contexto vivido e seus atravessamentos. Propusemos que as participantes se apresentassem por meio de um *afeto*, a partir de algo que dissesse respeito às sensações naquele momento, sem que a ênfase fosse pelas questões identitárias (idade, profissão etc.). A apresentação, embora pessoal, deveria ser assim: esta é ... (referindo-se, em tese, a si mesmas, mas na terceira pessoa), ela é assim... (com isso evitava-se o eu sou, eu penso, era ele, o afeto **x**). Durante a apresentação as participantes comentaram o porquê da escolha do seu afeto-codônimo.

Após as reflexões provocadas a partir dessa dinâmica, houve uma interação do grupo. Algumas professoras já se conheciam entre si e outras não. A roda de conversa, a que denominamos de Encontros Docentes, passou a ser constituída por *Olga, Calmaria, Vida, Movimento, Flor* e *Motivadora*, além dos mediadores *Horizonte* e *Curiosidade*, doutoranda e orientador, respectivamente.

Na sequência do encontro, foi apresentado um pequeno vídeo a fim de despertar sensações, sentidos e sentimentos diversos a respeito de criações. O vídeo referia-se a uma instalação artística, realizada pelo Coletivo Fiar<sup>18</sup> no Largo do Batata na cidade de São Paulo/SP. Esse vídeo trata de uma produção que nos remete ao fiar, ao tecer, à criação e à produção; produção constituída de entrelaces, redes que compõem um todo, representação do coletivo; redes de encontros, de possibilidades, de ampliação de olhares, modos diferentes de ver um dado cenário; redes que emergem a partir de perspectivas outras.

Seguindo a ideia do produzir, do criar, do tecer, foi sugerido que as professoras fizessem alguns comentários ou observações sobre suas impressões e sentimentos a partir do vídeo apresentado, bem como, sobre o que havia reverberado a partir das escolhas dos afetos-codônimos. Após esse momento, solicitamos que produzissem uma pequena escrita<sup>19</sup> sobre o que lhes que estaria reverberando naquele momento a partir do tema “A pandemia me afastou do trabalho”. A seguir, alguns excertos produzidos a partir do contexto de

---

<sup>18</sup> Instalação artística do Coletivo Fiar: <https://vimeo.com/205308482>.

<sup>19</sup> Uma amostra dessas escritas será apresentada numa montagem de fotos no Anexo 1.

## afastamento do trabalho pela pandemia:

### Pandemia?

Num primeiro momento: alegria, euforia. Estaria com tempo para muito! Depois a culpa, enquanto comemoro, meu aluno mora com 10 pessoas em 10 m<sup>2</sup>! Aceitação: não é minha culpa, faço o que posso! Revolta: não suporto mais o silêncio e a minha companhia! Inércia: vontade de fazer nada, Newton tinha razão! A volta, o retorno: difícil, como acordar 5:30? Alívio: consigo madrugar ainda! Euforia: o fulano, meu ex-aluno me disse que sentia saudades! Adaptação: é bom estar “de volta”! (Olga).

Contrários; afastamentos e ajuntamentos. A pandemia me afastou? A pandemia me afastou de movimentos da vida mecanizada, fruto da contradição entre trabalho e capital. A pandemia é um fenômeno social, material, muito particular e desastroso nas vidas das pessoas. Afetou a todas as pessoas, principalmente as sujeitas, trouxe para dentro de casa mais trabalho, mais desafios, motivações para que ficássemos vivas! Criamos rotinas, criamos horizontes, plantamos, choramos. A curiosidade foi o *sulear*<sup>20</sup> e, ao mesmo tempo, a calma para podermos respirar! Queríamos vida! Nunca sentimos tantos medos desse nosso alinhamento mundial. Organizamos novas formas de nos ver, enxergar, pensar, respirar. Todos esses movimentos nos possibilitaram uma forma também de esperança, de estar viva! E a docência?. A docência ficou de pernas para o ar! (Movimento).

Inicialmente eram notícias, conversas, reportagens de longe, do outro lado do oceano! Sim, sempre imaginei que aqui chegaria, que não ia demorar muito para que nos encontrássemos com o vírus, mas foi mais rápido do que pensei e mais avassalador. Quando se aproximou e aqui adentrou, veio a determinação para que fechássemos as escolas e nos resguardássemos em nossas casas com os nossos. Ingenuamente pensei que seria por um período um pouco maior que na chegada da H1N1, mas já se passou mais de 1 ano dessa quarentena com tantos 40. E ainda agora, na volta, no retorno, não é um retorno igual, o trabalho não é o mesmo! A volta parece que não voltou (Flor).

Incerteza, medo, ansiedade foram alguns dos sentimentos que surgiram com a pandemia. No entanto, o afastamento obrigatório, apesar do motivo tão sério e perigoso me ajudou a lidar com algumas frustrações relacionadas ao trabalho. Eu iniciei o ano letivo triste e desmotivada, já não sentia a alegria da docência! E agora todo mundo vai parar, não apenas eu. Por isso, não me sentia tão culpada! O tempo passa e eu lido bem com o isolamento. Leio, durmo, fico com meu marido e meu filho, com meus pensamentos, mas a situação se estende demais, meus alunos estão sozinhos, quero voltar! Preciso voltar! (Calmaria).

Recomeço do novo já havia perdido alguém, me joguei no trabalho e veio a pandemia e com ela dores. O sofrimento nos deixando com muitas sequelas físicas e emocionais. Fez a separação do calor humano, do abraço do amigo, do sorriso da criança. Estamos tendo que nos reinventar num mundo completamente diferente (Motivadora).

A pandemia me afastou da rotina, da liberdade, dos abraços, de muitos amores. Amores físicos, espaços de amor, amores de coleguismo, amores de troca, amores parceiros, amores por cumplicidade, amores por empatias e por descobertas.

---

<sup>20</sup> A palavra usada, **sulear**, vem de Boaventura de Souza Santos, numa concepção em que o Sul “não designa um espaço geográfico, designa um espaço-tempo político, social e cultural”, seria “a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual”, termo também conhecido como Sul Global (SANTOS, 2020, p. 15).



Amores! Fez eu tentar reencontrar razão e foco em muitos momentos antes tão corridos! Tempo para o que antes não dava tempo! E pensar que uma coisa tão pequena como um vírus, me fechou em casa. Muitos dos meus alunos e da comunidade onde trabalho não podiam ter sequer esse conforto de estar em casa isolados para terem mais segurança. E agora, a volta. Voltei sim, porque precisava voltar pelos alunos, mas voltei com medo. Voltei com medo de trazer coisas para casa, com medo de passar coisas para as famílias dos alunos. Voltei toda mascarada, como um astronauta, tendo que falar muito mais alto e explicar para eles que muitas vezes eu poderia estar até gritando, mas que era para eu ser entendida por eles. E escutar de um aluno que me viu apenas 3 horas num dia e 1 hora no segundo dia dizer, ou melhor, ele me perguntou se eu sabia quem era a pessoa que ele mais amava, então perguntei quem era e ele respondeu: Tu, 'sora'. Tu és a pessoa que eu mais amo! Então, foi assim, bastante emocionante, ainda bem que eu estava mascarada nesse momento (Vida).

As professoras realizaram a leitura dos seus textos, comentaram suas escritas e suas impressões da pandemia, além do próprio encontro. Os textos destacaram de forma intensa as emoções vividas nesse tempo da pandemia, abarcaram sentimentos contraditórios. As atitudes, as situações inesperadas, as infidelidades. Infidelidades não só do meio do trabalho, mas que abrangem todas as instâncias de vida, entre as quais as infidelidades da vida que se mostrou tão frágil diante de uma pandemia. Trataram sobre os afastamentos e suas consequências, a interrupção brusca sofrida por todos, no estilo de vida e de trabalho, bem como a respeito dos sentimentos que emergiram em meio a esse contexto.

Considera-se, no entanto, que a condição de afastamento do trabalho, para além de uma ameaça de desfiliação daquele ambiente, possibilita ao trabalhador um olhar “de fora” para suas práticas podendo assim, “mobilizar afetos silenciados pelo cotidiano normativo e estafante de trabalho e, então o trabalhador pode vir a descobrir e descobrir-se em outras habilidades e sensibilidades” (RAMOS; TITTONI; NARDI, 2008, p. 212).

## *Encontro 2 - Sobre a atividade docente, aproximações e afastamentos*

No nosso segundo encontro contamos com a presença de mais duas participantes que não puderam estar presentes no primeiro encontro. Então, inicialmente, solicitamos a essas novas participantes que se apresentassem da mesma forma como as demais e fizemos

uma brincadeira para que adivinhassem a quem pertenciam os *nomes* das outras colegas presentes. Com essa nova rodada de apresentações, juntaram-se ao grupo, as participantes *Ansiedade e Aprendizado*.

Conforme Joseane Spies e Dóris Fiss, são múltiplos os modos de se dizer/fazer professor, o que nos coloca como questão “como as representações constituídas produzem efeitos na produção de sentidos sobre ser professor ou como elas podem nos influenciar” (SPIES; FISS, 2015, p. 101). Em uma pesquisa com charges na mídia, as professoras localizaram os efeitos de sentido da crise do/no magistério articulado à precarização salarial e feminização do magistério, relação diferente com os alunos e com certas instituições:

São vários os modos de se dizer e de se fazer professor. Cada educador fala sobre sua profissão de um modo particular, manifesta um jeito singular de ser e atuar. Isso tem provocado questionamentos acerca do que é ser professor: afinal, o que faz de um professor um professor? (SPIES; FISS, 2015, p. 101).

Seguindo nossa conversa, a participante *Vida* trata sobre a desvalorização profissional. *Vida* comenta sobre a desvalorização e falta de escuta. Comenta que se tira biometria quando se adoecer<sup>21</sup>, mas que se fica pensando em quem ficará com a turma e se terão aula. “Quando somos realmente escutadas?” “A gente não está bem, então tem que conseguir um laudo, um atestado”. “(...) isso é uma *função* porque se vai ao médico, depois pega formulário na escola pra levar tudo no IAPI [uma unidade de saúde para a perícia médica]”. “Então, tu ficas de licença, mas preocupada com a turma, como ela será atendida?” “E aquela turma que está com uma defasagem de aprendizagem gigantesca?!”. Observa-se uma responsabilização do profissional por aquilo que deveria ser responsabilidade do poder público e uma autoculpabilização. O profissional se culpabiliza, inclusive por adoecer. O sistema faz isso. Então, pergunta: “Como fica a questão de nos enxergarem como humanos?”

A participante *Aprendizado* acrescentou à questão da desvalorização profissional uma falta de humanização. *Aprendizado* diz que “falta enxergar o humano por trás do profissional. É como se estivessem lidando com uma máquina, não somos máquina!” Essa desumanização, “em especial a constatada nos serviços oferecidos aos docentes, o que nos

---

<sup>21</sup> “Biometria” é o termo pelo qual é conhecido pelos funcionários da Prefeitura Municipal de Porto Alegre o processo de emissão de pareceres médicos relativos à concessão de licenças e afastamentos.

leva a pensar no quanto a falta dos afetos no trabalho está nos fazendo sofrer”. Nesse sentido, retomamos a proposta desse estudo que pode então, agir como uma espécie de clínica, isto é, afirmar uma humanização pela ordem dos encontros, de oportunidades voltadas à “produção de encontros”, singularizados por “alteridade significativa” e por “sensações afirmativas do viver”. Diz que “precisamos ser cuidadas! Isso [a desumanização] adocece. Isso me adoceceu! E infelizmente não temos expectativas de que melhore”.

*Ansiedade* e *Flor* também comentaram a desumanização no processo de biometria solicitado pela prefeitura para os afastamentos do trabalho. As participantes relataram seus sentimentos a partir do tratamento dado a quem necessita desse serviço, um tratamento que remete a uma desumanização do servidor público, nesse caso, em especial as professoras. “Se eles tratam os alunos como números, nós, nem em números aparecemos!” (*Flor* ou *Ansiedade*). Essa desvalorização e descaso são evidenciados na burocracia que envolve os processos de afastamento, em especial os motivados por motivos de saúde, bem como ao tratamento recebido pelo docente adoecido, seja por parte de alguns médicos do trabalho (responsáveis por validar um atestado do médico do paciente), seja da parte de alguns colegas e/ou chefias, que por vezes causam até certos constrangimentos, além da estigmatização sofrida pelo docente que necessita desse serviço. Como disse *Flor*: “É pra tu ir trabalhar mal mesmo!”

*Flor* lamenta o desmonte da RME/POA, relata que seu sonho quando atuava em outra localidade era trabalhar “naquela rede” (a RME/POA), mas que ao conseguir realizar seu sonho, se deparou com uma realidade já bem diferente daquela que ouvira falar. Esse lamento de *Flor* é evidenciado a partir das muitas e abruptas mudanças sofridas ao longo dos últimos anos pela RME/POA, assim como da educação em geral. Especialmente, no que se refere às condições de precarização do trabalho docente do sistema público de ensino, essas transformações também produziram uma imagem de fracasso do serviço público e incompetência dos trabalhadores que ao defender o público se posicionam contra as pautas e valores regidos sob a ótica do sistema neoliberal.

Quanto à desumanização relatada pelas professoras em relação ao tratamento dispensado pela prefeitura, Ceccim e Merhy (2009, p. 533) nos apontam que “a humanização como desafio nos apresenta chances”, possibilidades, outros caminhos,

conexões que possibilitam a construção de redes, “redes de potência”. Nesse sentido, observamos mais um indício dos impedimentos do trabalho docente, visto que a humanização, a atenção, o cuidado, o afeto e a valorização do trabalhador, tão necessárias para a realização de uma atividade de trabalho criativa e produtiva, não têm espaço de amplitude e agenciamento na política municipal de educação. Diante desse contexto, nossa participante Aprendizado questiona: “quem cuida do professor?”

Clot (2013, p. 05) afirma que a luta contra as “doenças do trabalho” consiste menos em suprimir as doenças e mais em cuidar da saúde”, não se limitando a sobrevivência no trabalho, mas fazendo desse um lugar de potência criativa e de ação. Nesse espaço/território de encontro e afeto podemos dizer que ao tratar dessas questões sensíveis da atividade do trabalho, produzimos ações potentes e criativas, seja pelo cuidado e escuta, seja por possibilitar novos sentidos a ações singulares que reforçam um coletivo. Sendo assim, podemos dizer que os Encontros Docentes funcionam como uma Clínica da Atividade na área da educação, com um grupo de professoras da RME/POA, voltada ao fortalecimento do coletivo e à produção de saúde. Trata-se de possibilitar a abertura de encontros, afetos e narrativas. Trata-se de produzir pequenas disrupturas na lógica neoliberal que orienta a organização do trabalho contemporâneo.

Na sequência do encontro iniciamos uma conversa sobre alguns pontos sobre a atividade de trabalho docente que consideramos importante destacar. A partir de conceitos oriundos das teorias da Ergologia e da Clínica da Atividade, tratamos sobre algumas formulações, tais como, os impedimentos e afastamentos *do* e *no* trabalho, suas relações com sofrimento e adoecimento docente; a ampliação do poder de agir na atividade de trabalho docente, bem como, as relações professor-docência quanto à potência criativa e à produção de saúde no trabalho. A partir dessa exposição, solicitei uma dinâmica de escritas utilizando o aplicativo Padlet, aplicativo utilizado como um mural, permitindo o compartilhamento com outras pessoas (Anexo 2), para que as participantes expressassem aquilo que estivesse latente naquele momento, fosse com palavras, frases, figuras, fotos, links de músicas ou vídeos.

Após essa intervenção, perguntamos às professoras o que havia se destacado, sob a ótica de cada uma, nas mensagens então arroladas nos “post-its” do aplicativo e que

compuseram o mural do Padlet. *Aprendizado*, ao comentar a composição do Padlet, destacou que uma das coisas “mais importantes da nossa profissão, apesar dessa desvalorização toda” (por parte dos governantes e mesmo da sociedade), é o “retorno que temos das crianças, quando um aluno te agradece, por exemplo, porque já está lendo”. Enfatizou a importância de ver o resultado do trabalho, de ver as produções oriundas do trabalho e aquilo que elas são capazes de produzir e construir, mas além disso “não deixar aquilo que nos destrói ser maior do que aquilo que nos constrói!” Vamos “deixar aflorar o que há de bonito no aprender e no ensinar”. A partir dessa explanação, lembro imediatamente da pedagogia engajada de bell hooks, em que para a autora constitui um “tipo de ensino que realmente gera entusiasmo na sala de aula que habilita os alunos e os professores a sentir a alegria de aprender” (hooks, 2017, p. 269). Ao tratarmos sobre a alegria, a amorosidade e o afeto na docência, recordamos as palavras de Paulo Freire:

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa e de outro, a alegria necessária ao fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido (FREIRE, 2020, p. 139).

Ainda tratando sobre a escrita e a proposta dos nossos encontros, a participante *Aprendizado* expressa sua gratidão ao fazer parte desse grupo e então expõe seu desejo de recitar um poema de João Cabral de Melo Neto:

Escrever é estar no extremo de si mesmo,  
e quem está assim se exercendo nessa nudez,  
a mais nua que há,  
tem pudor de que outros vejam,  
o que deve haver de esgar,  
de tiques, de gestos falhos,  
de pouco espetacular na torta visão de uma alma  
no pleno estertor de criar.<sup>22</sup>

Após esse encontro, percebi que muitas questões ficaram reverberando, entre as

---

<sup>22</sup> Do poema “Exceção: Bernanos, que se dizia escritor de sala de jantar”, presente na coletânea “Museu de tudo: poesia”, organizado pelo próprio poeta João Cabral de Melo Neto, em 1975 (MELO NETO, João Cabral. Museu de tudo. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975).

participantes e em nós propositores dos Encontros. Não foram poucas as mensagens e áudios de WhatsApp recebidas sobre o encontro. Senti muita gratidão, pois emoções aconteceram. Foram trocas que produziram e transformaram de alguma forma o modo de operar os temas tratados. Segue a escrita de uma participante, cujas palavras ditas em áudio, junto de agradecimentos e observações, me atravessaram e produziram emoções muito potentes, que me proporcionaram mais uma experiência propulsora para a escrita deste estudo:

#### **Pensando sobre o que não produz saúde**

Nos pequenos encontros, sinto que a ausência de nós (coletivo, grupo) está sendo um dos grandes impedimentos do tempo escolar. Nos últimos anos, a educação veio perdendo gradativamente momentos de estar-com, falar-sobre, trocar ideias, construir projetos e até mesmo discordar calorosamente. Embora as mudanças ou os novos tempos tragam outros modos de encontrar as pessoas, o contato pessoal, o olhar do colega, do amigo é ainda essencial. Estamos carentes de estar no mesmo ambiente. Fico pensando sobre todo esse movimento nas redes sociais, inúmeros grupos, de toda espécie. Será que a ideia por trás disso não é nos afastar mesmo? Qual o ganho para a indústria no geral? A farmacêutica vende cada vez mais remédios que prometem uma pseudocura. Uma cura milagrosa! Outros tipos de mercado nos abastecem com a ideia de que comprar e comprar nos deixa mais felizes! É *cool* consumir tal marca de roupa, de calçado, de comida, de ir a este o aquele bar, loja, shopping. É uma indústria do afastamento. Em que nível os relacionamentos são prejudiciais a esse tipo de indústria?

Esse fenômeno, acho que podemos chamar assim, talvez seja um dos grandes males da nossa atualidade. Trazendo para o campo da educação, nossa tarefa de ensinar e aprender se fortalece no contato com o outro, se se não tivermos um bom relacionamento/entendimento/amabilidade entre outros, não atingimos nossos aprendentes. Se não mantemos contato com o nosso coletivo de trabalho, não discutimos/interagimos/trocamos. Juntos construímos ou desconstruímos ideias, pensamentos, opiniões, nos fortalecemos! Esse afastamento, para nós educadores, nos agride profundamente na medida em que nos deixa na prisão do "EU". E o "EU" solitário sente o abandono, a falta do "NÓS". É a depressão e a solidão pedagógica que nos adoecem nesses novos tempos.

Além disso tudo, enquanto funcionárias/os trabalhadoras/es vimos sofrendo ao longo dos últimos anos um "abandono administrativo". São condições de trabalho com grau máxima da falta. (Aprendizado)

*Encontro 3 - Falando sobre o imprevisto, o inesperado e a interrupção*

O terceiro encontro tratou do inesperado, do imprevisto, daquilo que nos surpreende de alguma forma, daquilo que nos mobiliza ou, por vezes, nos causa uma breve interrupção, que nos imobiliza momentaneamente. Imobilização que pode ou não ser desencadeadora de ações para que possamos encontrar meios, alternativas e estratégias a fim de restaurar nossas ações, nosso poder de agir. Em determinados momentos, esses imprevistos podem causar alguma ruptura, interrupções que sinalizam novos caminhos, estratégias e alternativas.

Ao tratar de como o inesperado nos afeta, em especial nas questões que envolvem o fazer docente, nos deparamos com o que na Clínica da Atividade é colocado como estilização que modifica e nos faz agir diante das infidelidades do meio, ou seja, uma microgestão daquilo que não está previsto na atividade de trabalho. O tema desse encontro se deu a partir de um fato inesperado. Uma coincidência de datas, horários e eventos fez com que somente metade do grupo participasse do encontro que, mesmo assim, foi “momento de estar-com, falar-sobre, trocar ideias”. Nessa troca, para além das escritas, a questão da gestão do imprevisto, constituiu-se num exercício de produção que reverberou o objetivo do encontro. Assim, relembro Yves Schwartz (2011, p. 59) ao tratar a questão do trabalho como da ordem da gestão de um meio que “é sempre em algum grau infiel”<sup>23</sup>, afirmando que nesse tipo de experiência (do imprevisto, seja aqui, no encontro ou no trabalho) se desenvolve novas maneiras de vida, produzindo no coletivo, com contribuições singulares.

A participante *Olga* falou da importância do coletivo, de como era interessante a “explosão de ideias” que se tinha a partir das falas das colegas, dos comentários, das trocas, do afeto. Comentou o quanto isso faz falta, inclusive no trabalho, relatou a satisfação em fazer muitas anotações a partir das trocas entre as colegas. Observamos a importância do registro daquilo que fazemos, do quanto se perde ao não colocarmos/organizarmos as ideias no papel ou quando deixamos de registrar nossas práticas, bem como, as ideias emergentes a partir do nosso fazer docente. “A escrita como organizadora das ideias”, como relatou *Motivadora*. Entretanto, essas escritas seriam qualquer forma de escrita, sejam escritas mais afetivas ou mais objetivas, mais duras; escritas livres, soltas, fluidas, engajadas ou intencionadas. Ficou acertado também que nossas escritas seriam realizadas no período dos

---

<sup>23</sup> Termo utilizado pelo autor a partir de Canguilhem (2002).

encontros ou logo a seguir, pois desse modo não se “perderiam as emoções, o calor do momento”, como disse *Olga*, “na hora a coisa está mais viva”!

Nesse dia, as condições climáticas, bem como a situação da grande quantidade de ações em *home office* ou teletrabalho em decorrência das medidas de distanciamento, com muitos equipamentos on-line, em especial, à noite e final de tarde, nos trouxe para a nossa pauta, um dos pontos bastante discutidos durante esse período: as dificuldades enfrentadas pelo *home office* docente. As falhas e intercorrências na comunicação devidas à conexão ou ao sinal de Internet, a invasão do trabalho no ambiente doméstico, a divisão e compartilhamento de equipamentos com os demais moradores de casa, que também estavam estudando ou trabalhando on-line. A adaptação a um novo modo de se comunicar, de se encontrar e trocar fez reaprender a questão do respeito aos tempos de fala de cada pessoa e a escuta.

Sobre a escuta, acolhimento, conversamos sobre como abordar algo que muitas vezes está tão latente, pulsante e que pode até causar um efeito adverso se não bem compreendido. Aqui, nos referimos a participante que pediu para participar, mas que não gostaria de escrever, pois essa prática a remeteria ao estresse do trabalho. Nesse momento, veio à cena o desconforto iminente, a forma como alguns “gatilhos” pode remeter à intensificação e a um momento delicado em relação ao trabalho, uma possível Síndrome de Burnout.

Sobre o tema do encontro, a interrupção foi trazida para a perspectiva do trabalho, como uma pausa para se rever e repensar a prática. A interrupção ou pausa como uma possibilidade de brecha para o novo e para a transformação, que, primeiramente, pode gerar uma insegurança, medo, mas que na medida em que se tem a oportunidade de criar e engendrar outros modos de fazer e de se relacionar com o trabalho, pode ser prazerosa e potente.

*Flor* nos convoca a pensar o inesperado, a partir da palavra “espera”. Não somente sobre o que nos imobiliza, mas sobre o poder da ação que nos move, que nos tira da espera. O poder de criação que nos desafia, que recria o trabalho, “o tirar a poeira”. A questão da importância do coletivo foi retomada pela *Motivadora*, num breve relato de sua experiência





No quarto encontro a participante *Aprendizado* comentou que gostou muito de utilizar a ferramenta do Padlet, que revisitou a nossa página do segundo encontro e percebeu que aquelas palavras e frases que, a princípio, pareciam somente palavras soltas, dispersas, se interligavam e faziam todo o sentido no contexto atual que envolve a atividade docente, em especial da rede pública. Comentou também da sua escrita, após o nosso segundo encontro, que adorou poder rabiscar, que achou muito interessante esse escrever, reescrever... e que se pudéssemos ter mais oportunidades de escrever sobre nós, escrevermos e depois revistar-nos, reler, rabiscar de novo, seria possível recontextualizar. A escrita vai se refazendo e aos momentos. Além disso falou sobre a conversa que teve comigo pelo WhatsApp após o término do encontro, o quanto foi importante e como tudo isso reverberou nela.

Impossível não nos remetermos a Deleuze, para qual “escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 11). Comentei sobre o terceiro encontro e o tema discutido. O inesperado que, em função da coincidência de datas, fez com que algumas participantes não pudessem participar e com que tivéssemos de reinventar o planejado, fazer a microgestão daquele encontro, assim como fazemos no nosso trabalho. Falamos sobre o inesperado, o quanto nos transforma quanto nos faz agir, mesmo que, por vezes, nos imobilize momentaneamente. Uma transformação que provém dessa ação de buscar brechas, fendas no impedimento para que possamos realizar nossa atividade de trabalho, no caso, também, como agir diante de um fato novo nos nossos encontros, diante do que não estava planejado. Falamos sobre os imprevistos... um tipo de imprevisto que nos imobiliza, atrapalha ou até impede algo e outro considerado um inesperado produtivo, construtivo, que nos motiva a buscar alternativas para a realização da nossa atividade. Foi destacado como “importante” para que se desperte nosso potencial criativo, significativo e saudável. A participante Flor pede então para ler o seu texto:

#### O inesperado

O inesperado tem sua origem na palavra espera e a vida é feita de esperas. Na verdade, inicia com uma espera de nove meses, mas mesmo essa espera é feita ou permeada por inesperados. São os inesperados que nos movem, que fazem a vida andar e mudar, é o inesperado que faz a roda girar. Geralmente, quando o

inesperado acontece nos tira o chão, nos deixa imobilizados, mas assim que aprendemos a lidar com ele ensina a superar ou a replanejar o curso. Ele nos move para frente, muda nossos planos, nos faz melhor, nos leva a evoluir (Flor).

A participante *Motivadora* fala da importância da sua volta após uma perda familiar muito importante, relatou que o trabalho foi a sua melhor opção, sentiu-se acolhida. Falou dos afetos gerados na escola que a fizeram sentir-se melhor. Afetos espontâneos, inclusive de alunos que nem sabiam da sua situação de perda. Os afetos que já estavam ali na escola, os afetos do meio. Comentamos sobre a relação do inesperado com a vida, o nascimento. O inesperado faz nascer algo bom e a partir do relato da *Motivadora*, também a relação com a perda. Relações simbólicas do inesperado no trabalho? Na vida? Um (re)nascimento, vida após uma perda? Onde tudo isso acontece? Nas relações, nos afetos.

*Flor* comenta o momento da pandemia como inesperado e, ao mesmo tempo, é inesperado aquilo que o medo e a insegurança quanto ao retorno a escola portam. Se teremos de volta os afetos antes ali contidos, se teremos de volta a “vida” no trabalho, no sentido do trabalho vivo, pulsante; se teremos de volta o “espaço do trabalho” que nos foi tomado na pandemia. O trabalho que nesse momento se fundiu com nossa vida pessoal/privada, o trabalho que invadiu nossa privacidade, nossas casas, nosso escasso tempo. Na escola, “reencontraremos” outros afetos. Volta-se para a escola ainda com medo, mas também felizes por saber que a escola é lugar de acolhimento, assim como lugar de “se sentir útil”, lugar de produção de vida, de saúde.

*Vida* também faz referência ao nascimento e à surpresa. Comenta que na pandemia sentiu muito a falta dos afetos, mas estar afastada também foi um remédio. *Vida* estava se sentindo desmotivada com o seu trabalho devido às questões que envolviam a política. “A desmotivação estava grande, o trabalho era feito, mas o brilho no olhar estava sendo apagado”. A participante disse que se deu conta do seu sofrimento no trabalho quando perdeu o seu espaço laborativo, saiu do ambiente ocupacional e só então conseguiu rever sua atividade, pois “estava muito envolvida”. A pandemia fez com que ela quisesse aprender e estudar para melhorar seu trabalho. Melhorar o seu trabalho, coisa que tinha deixado de fazer por *n* questões, entre elas, algo que sabemos bem: a precarização do trabalho. Nesse contexto representada pela intensificação das demandas e das jornadas de trabalho que extrapolam os cenários da sala de aula.

*Curiosidade* comenta por analogia, diz a imagem do prazer de estar na escola com o que *Vida* chamou de “brilho no olhar”, assim como esse olhar sombrio, como se esse apagamento do brilho representasse uma quase imposição do afastamento. “Na medida em que o brilho vai apagando, vamos nos afastando”. Afastamentos resultantes da perda do brilho que surgiu quando o desejo de estudar ficou no esquecimento e, que torna a brilhar quando se recupera desejo de estudar, se abrem possibilidades, justamente para um aperfeiçoamento do ofício. Se quer fazer o trabalho bem-feito, se quer de volta o brilho no olhar proporcionado pela atividade docente. Comentamos sobre esse desejo de estudar conectado ao trabalhar quando, ao mesmo tempo, se ouve um discurso perverso dizendo que os professores não querem voltar a trabalhar, sendo que os professores estiveram trabalhando durante todo o tempo da pandemia e continuam trabalhando e estudando muito, buscando aperfeiçoamento, buscando conhecimento. Pode-se acrescentar, entre parênteses, que muitos cursos têm sido oferecidos porque os promotores sabem do interesse do professorado, que paga para isso, contudo não contribuem para aquilo sobre que aqui falamos, são trilhas de conteúdo homogeneizadoras, disciplinares e de retorno ao biologicismo, agora psiconeuropsiquiátrico.

Enquanto gestores públicos e também parte da sociedade diziam que era confortável para os professores estarem em casa, “sem trabalhar”, sem salas de aulas, sem ocupação laboral, o que não acontecia era de os professores terem de dispor dos próprios recursos para que seu trabalho, suas aulas, suas ocupações fossem mantidas e viabilizadas. O que se observou é que a chance de ficar em casa, a princípio, foi a chance de estudar para trabalhar, de recuperar o “brilho no olhar” (como disse nossa participante *Vida*) que estava sendo perdido no trabalho, aquele brilho que estava afastando do trabalho. Exatamente o contrário do que governos e parte da mídia falavam e pensavam. O voltar a estudar foi pela ampliação da oferta de cursos EAD e por “sobrar” o tempo que antes era do deslocamento.

*Aprendizado* nos fala das incertezas, do inesperado e de como nos colocamos diante disso. “Depende do contexto, de como se lida com dada situação. Depende do contexto particular. Depende de quem somos: mulheres, mães, filhas, irmãs, professoras. Depende da nossa história de vida, do contexto vivido”. São “contextos conjugados”. Outra questão emergente foi do adoecimento. “Precisamos descobrir o que nos adocece, não só na escola,

mas na vida!” Há essa necessidade, de entender o que está acontecendo, saber “o que nos impede de brilhar”.

Essa descoberta mencionada pela participante, tal qual refere Daniel Faïta (2010, p. 177), ao tratar da experiência do trabalho, não vem no sentido de desvelar, mas no sentido de “compreender melhor aquilo que se faz”. O autor relata que “as pessoas que falam sobre suas experiências descobrem relações que não imaginavam antes (...). Dizer sua experiência é muito mais que contá-la, é descobrir, é descobri-la por si mesmo, redescobri-la”.

*Motivadora* nos fala que “a pandemia fez a gente pensar em nós mesmos, nos conhecer, foi uma pausa para reflexão”. Tempo que não temos mais devido a essa intensificação do trabalho que invadiu nossa privacidade. Estamos pouco a pouco perdendo o tempo que deveríamos ter para realizar de reflexão sobre si, cuidar de si. Como o trabalho, segundo a ergologia (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010) é um uso de si, refletir sobre si é refletir sobre o trabalho, logo refletir sobre o trabalho deveria também possibilitar novos olhares e perspectivas sobre si. Contudo, quando não damos conta desse autocuidado, dessas reflexões, “quem nos cuida?” – indaga *Aprendizado*. “O coletivo? Os encontros, os nossos encontros?”

*Calmaria* fala de uma experiência sua de cuidado: “quando eu entrei, tinha uma turma bem difícil, muitos alunos de inclusão, sem monitor. Era um dia difícil de dar aula, mas não conseguia falar o que incomodava, não conseguia dividir, estava na porta quando *Aprendizado* chegou e pegou pela mão e foi na supervisão e falou para elas (supervisão e direção) que eu não estava bem e, então, somente a partir daquele momento que se pensou estratégias para um melhor trabalho com a turma”. *Calmaria* conta que chorou, que colocou para fora o que estava represado. “Isso foi um cuidado”, nos diz. Relata também que aprendeu ainda mais a importância de falar, conversar, trocar, dividir. *Calmaria* ainda relata que essa atitude/ação da colega foi um “divisor de águas” no seu modo de agir no trabalho.

Essa situação nos remete a uma passagem em um livreto do Sindicato dos Professores do estado de São Paulo (SINPRO/SP), produto de uma palestra de António Nóvoa, em que o professor cita como um dos problemas enfrentados pela docência é o isolamento. Afirma que a profissão docente é uma das menos colaborativas entre seus

pares, “do ponto de vista do gesto profissional, do dia a dia profissional, da rotina, há um grande déficit de colaboração”. Aprofundando a discussão, aborda o problema da individualização docente, da solidão enfrentada pelo professorado. Ao questionar o papel da organização escolar nesse contexto, o autor se faz a seguinte indagação:

Como cuidamos dos jovens professores? O pior possível. Eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, vão para as piores turmas, não há qualquer tipo de apoio. Eles são “lançados às feras”, totalmente desprotegidos. E nós fazemos de conta que o problema não é conosco. É um problema talvez do Estado, talvez de alguém, das autoridades, mas não um problema nosso. Mas este é, sim, um problema nosso e dramático da profissão. Porque se não formos capazes de construir formas de integração mais harmoniosas, mais coerentes desses professores, nós vamos justamente acentuar nesses primeiros anos de profissão dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores (NÓVOA, 2007, p. 14).

Sobre essa questão, também nos voltamos ao *cuidado de si*. Segundo Foucault (2004), o cuidado de si não é o autocuidado ou o cuidado de autoajuda, nem uma prática solitária, mas um cuidado com o estar no mundo e construir o mundo. É a tomada de si e do mundo como obra de arte, obra em construção, construção de um lugar de ser, estar e de existir com potência. Tem abrangência política, é busca pelo necessário para o enfrentamento e melhor delineamento da vida.

Gros (2008, p. 131) ressalta que, para Foucault, o que interessa “nesse cuidado de si é a maneira como ele se integra no tecido social e constitui um motor da ação política”. O autor, abordando as questões do cuidado de si, segundo Foucault, afirma que “conhecer-se não é se dividir e fazer de si mesmo um objeto separado do que seria preciso descrever e estudar, mas permanecer totalmente presente a si mesmo e estar completamente atento às suas próprias capacidades”. Para mais, considera que o cuidar de si, requer um distanciamento, contudo, “não se cuida de si para escapar do mundo, mas para agir como se deve” (GROS, 2008, p. 132).

*Calmaria* lembrou também da colega que se exonerou porque não aguentou mais. “Não aguentou aquela violência, aquele contexto!” Entretanto, nos conta que até se sentiu envergonhada, pois naquela situação, de imediato, se sentiu chateada não pela situação da colega, mas que seu primeiro pensamento foi de que havia perdido seu horário de planejamento. “Puxa, vou ter que dar aula a manhã toda!” Então se deu conta de que havia por alguns instantes sido individualista, perante a situação de exoneração da colega, se deu

conta do quanto o sistema nos captura. Afinal de contas, “ela se exonerou, não aguentou! E isso é muito triste!”

*Flor* então pediu por mais colegas como a *Aprendizado*. Essa, nos diz, sempre chamou a atenção sobre o cuidado, sobre o cuidado conosco e no cuidado “entre nós, colegas”. Até porque, ela resume: “cuidamos, mas nunca somos cuidadas”. A partir dessas falas, observamos o quanto se faz essencial esse cuidado no e com o trabalho. Cuidado que inclui, também, essa busca de novos horizontes no próprio fazer docente, essa possibilidade de “fabricar contextos de trabalho”, construindo neles um pouco de nós, reconhecendo-nos naquilo que fazemos (CLOT, 2013).

Nesse sentido, abordamos a visibilidade desse protagonismo, da afirmação política, do direito de se expressar e de ser ouvida, pois o trabalho, o ofício, é parte da nossa existência. O apoio dos pequenos coletivos nos move, possibilitando uma satisfação não só do trabalho, mas naquilo que lhe vai permeando. Logo, se faz importante, colocar-se à disposição, abrir-se a uma escuta atenciosa e, como bem colocou *Aprendizado*, “(...) parabenizar, sorrir, brigar, falar...” afetar e ser afetado.

Destacou-se, nesse encontro, a importância do registro, da escrita. *Aprendizado* observa que “não temos o hábito de registrar nossas pequenas produções, os sentidos, os momentos e, assim, a produção desaparece!” Enfatizou a importância da escrita, a escrita que cria, que liberta! Escrita que ao ser relida, ressignifica, porquanto a forma escrita já transforma algo, já não somos aquele que escreveu, já nos modificamos, já é um momento diferente, em um instante já somos outros. Momentos diferentes, pessoas diferentes. “Falta o registro do nosso trabalho! Precisamos expor a beleza do nosso trabalho, a beleza dos nossos alunos!” Nos diz a participante *Aprendizado*, que então solicita para ler sua escrita

#### **A beleza das nossas humanidades**

Tudo em mim é humanidade! Eu sou preenchida pelas minhas humanidades! Elas me compõem, me fortalecem, constroem ao mesmo tempo que me destroem, me compõem e decompõem! Elas são minha fortaleza, mas às vezes me enfraquecem... Enquanto me construo, algumas podem me destruir! Posso sorrir, mas logo adiante, as lágrimas podem embaçar o modo de ver e de viver. Enquanto choro, vou lavando, limpando meu interior, molhando caminho por onde eu passo, acalmando a poeira. Ou será que aquilo que me fez chorar foi esse pó? Essa poeira que só se levanta quando a gente caminha?

O grupo destacou a riqueza do registro, a importância de se dar conta do que se produz, do que se transforma, do que transformamos e no que nos transformamos. Assim, retomamos a proposta do trabalho com as escritas. Uma escrita que vem também da sujeira, da poeira que também é professora.

### *Encontro 5 - O fechamento*

Esse encontro consistiu no fechamento do nosso ciclo de conversas. Tratou-se de como as participantes se sentiram ao longo dos encontros, bem como sobre a proposta dos encontros e sobre as escritas. Foi realizado um agradecimento às participantes e lançada a proposta de um encontro de retorno sobre as escritas. As participantes relataram suas experiências e suas impressões sobre nossos Encontros Docentes e, a partir de então, registraram um pouco de como foi participar desse “Grupo de Estudos do Trabalho”.

Participar dos encontros foi uma experiência muito positiva, esse foi um espaço de fala, de escuta, de compartilhamento. Um espaço desafiador porque tive que enfrentar meus receios de falar em público com um grupo novo. Não estou sozinha nessa louca e apaixonante profissão. Por mais lugares onde nossas vozes sejam ouvidas! (Calmaria).

Repensar o trabalho, encontrar a concepção marxista (e seguida por mim) de trabalho como constituidor do que nos torna verdadeiramente humanas! Com a leitura de boa literatura de muitas mulheres, me senti, de certa forma, ‘representando’ uma escrita mais leve, menos dura, das questões acadêmicas e sociais.

A utopia, tão fundamental de Freire, para seguir em frente se dá no encontro. Nos encontramos e refletimos sobre nossas questões relacionadas aos afastamentos. Reunidas X Afastadas. As contradições, né!? Ainda que contraditoriamente estivéssemos distantes, teve a presença. Educar exige utopia (Olga).

Acolher, ser acolhida. Escutar, falar. Falar, ser escutada. Ouvir, pensar sobre, aprofundar prazeres, amores, dores, dificuldades. Ver que as mudanças e as dificuldades abalam, mas, ensinam, fortalecem, fazem repensar. Ver que o ‘passado’, não tão passado, revive no presente lembranças, emoções e novos fazeres, novos objetivos, novas paixões e antigos amores. Somos, sim, parte de uma ‘classe’ que faz diferença e que precisa ser escutada e acariciada. Precisamos de colo, de um sorriso, de um ‘legal’, afinal somos VIDA e lidamos com VIDA (Vida).

A saúde do professor, tema tão importante que tratamos em nossos encontros! Foi acolhedor e muito importante, pois nos fez ver e rever o que nos faz adoecer. Conhecer cada colega foi prazeroso, cada uma com sua história, seus dilemas, mas também, suas conquistas. Cada atividade de escrita nos trouxe algo inovador,



libertador, pois na folha em branco podemos deixar muitas coisas que nos tiravam o sono e até a nossa paz. Terminamos nossos encontros com a convicção de que valeu a pena cada dia em que nos reunimos para conversar (Motivadora).

Estamos ainda vivendo um momento difícil de pandemia onde o isolamento, os afastamentos, o distanciamento se fazem necessários, pelo menos o físico. Mas quanto necessitamos nos encontrar e reencontrar, quanto precisamos nos reunir, aproximar, estar próximas, ouvir e sermos ouvidas. Esse grupo com seus lindos e surpreendentes encontros, com sua escuta, acolhimento, partilhas, identificação pelas evidências comuns ou diferentes se fez bálsamo em tempos sombrios e nos aproximou, mesmo que a distância. Agora fica a promessa do reencontro, de podermos nos reunir nos abraçar, mas a certeza de que não seguimos sós, levamos um pouco em cada uma de nós (Flor).

Foram realmente encontros de produção de vida e de saúde em meio a um momento de sofrimento coletivo, como a pandemia, mas também em meio a um sofrimento da categoria trabalhadora docente que vem sendo precarizada e desvalorizada dia após dia. Produção de vida e saúde em escritas singulares, mas que denotam o coletivo de uma profissão, o coletivo de mulheres, professoras de escolas públicas da periferia de Porto Alegre. Escritas e escutas que trouxeram as marcas, as sensações e as emoções daquele corpo que trabalha, daquele corpo que se transforma, que se constitui a partir de um ofício. Foram momentos dedicados ao cuidado, aos afetos.

Essa articulação em pequenos coletivos são redes que vão se constituindo, que se fortalece operando com afetos que fissuram esse sistema que adoece, ressignificando o fazer docente na possibilidade do encontro, na multiplicidade e pluralidade de experiências de vida na profissão. Foram encontros que para além das escritas, possibilitaram uma escuta sensível do outro, que produz a sensação de conforto, entre uma fala e outra necessárias para um acolhimento humanizado. Como espaço de partilha, foram mobilizados ideias, fatos, criações e sentimentos com potencial de transformação, provocando desestabilizações e deslocamentos também em busca de saúde na docência, por meio de uma humanização do trabalho. Nossos encontros também produziram redes que instauraram possibilidades e potencialidades de uma categoria trabalhadora, assim como, uma escuta das realidades para compor saberes, sem a intenção de veicular conceitos, mas de saber cartografar, de preencher imaginários, abrir experimentações, expandir linhas de conexões, ampliar o poder de ação. Sobre os “imaginários”, dizem Ceccim *et al.* (2008):

Quando se refere ao imaginário, Deleuze recusa atribuir-lhe irreabilidade, o vê como um conjunto de trocas entre uma imagem real e uma virtual, como uma indiscernibilidade entre o real e o irreal, o que coincide com a sua noção do falso e

verdadeiro, ambos jogos de composição e de desafio. Quando são oposição, cristalizam representações, quando são tensões, ativam imaginações (CECCIM *et al.*, 2008, p, 1577).

### Fecho esse capítulo com uma escrita entregue pela participante *Aprendizado*

Como da outra vez, ao término do nosso encontro, fiquei com o minhocário se remexendo todo, mas acho que isso é positivo, visto que a conversa estava muito boa e provocativa. Então fiquei com muitas questões a considerar, mas tenho uma pergunta que começou a gritar na minha cabeça: o que de mais significativo e importante eu havia aprendido como educadora? Então comecei a repensar os meus anos como educadora na intenção de encontrar uma resposta, uma explicação que me trouxesse um pouco de satisfação. Se é que essa 'resposta' vai me aquietar!?

Mas antes vou te contar como esse questionamento surgiu, óbvio, que ele não surgiu do nada ou como um milagre. Ele é fruto daquela inquietação que todo educador ou educadora deve ter. Desde o início do isolamento, em 2020, por conta do 'nosso vírus de cada dia' (kkkk... brincar, para desopilar desse bichinho danado), cada um de nós buscou diversas maneiras de lidar e enfrentar o período da melhor maneira possível. Assim, também busquei várias formas que não me fizessem pirar ou 'sair fora da casinha'.

Com algumas coisas, iniciei novos conhecimentos. Com outras, retomei lá do fundo do baú. Entre aquelas que retomei está o artesanato, colagem, pintura, recorte, crochê, foi entre linhas e agulhas que esse relato de impressões sobre a nossa conversa foi ganhando forma e corpo. Vamos lá! Depois de terminar um trabalho ou crocheter um projeto, como algumas crocheteiras dizem, decidi fazer uma bolsa, escolhi uma que fosse fácil. O canal do YouTube está cheio de ideias e fui comprar material necessário. Iniciei a tal bolsa, foi fácil fazê-la, até que sim! Mas tu não tens ideia de quantas vezes desmanchei, iniciei na última vez que disse isso, quase toda a bolsa.

Me veio o seguinte questionamento: porque eu disse/refiz tantas vezes o trabalho? Algumas vezes, foi porque a contagem de pontos estava errada, mas a última vez, o trabalho estava finalizado, inclusive com as alças colocadas. Olhei, analisei e achei que ela era muito pequena e não combinava comigo. Aparentemente esses dois questionamentos não têm nenhuma relação entre si, inicialmente, eu também pensei assim, mas de tanto matutar as ideias, encontrei algo em comum entre elas. Um, porque desse do trabalho da bolsa não é a bolsa não é a busca de um trabalho perfeito, mas um trabalho melhor. Foi por saber que eu poderia fazer melhor, que eu tinha condições de melhorar. A ideia de perfeição, na minha concepção, remete a uma conclusão, um fim. Como se nada mais pudesse ser feito com relação a algo, uma finitude de alguma coisa que foi iniciado, como se ali não coubesse mais nada. Como se os espaços todos estivessem preenchidos e tudo já teria sido dito ou feito, embora as palavras perfeição e educação.

Disse: vou falar sobre o outro questionamento, em retorno para ligar o ponto 2. O que de mais significativo e importante aprendi como educadora? Tentei, ainda estou tentando compreender até onde armar a imperfeição e até amar a imperfeição. Imperfeição das coisas principalmente a minha própria e aqui quero deixar bem claro, que não estou falando no sentido exclusivamente, pessoal, como ser humano, mas, no sentido pedagógico e cognitivo. Mesmo aqui, a palavra imperfeição deve ser interpretada como algo em construção, mas continuarei a falar da imperfeição como uma propulsora para não perder a minha ideia inicial.

Se pensarmos o termo “em perfeição” como algo ainda em construção, nela cabe algo mais significativo, que não está acabado. Existem lacunas e, principalmente, quer dizer que pode ser melhorado, não é como uma peça que não passa no controle de qualidade e por isso é descartada, colocada de lado, perdendo sua utilidade. Enquanto a palavra perfeição traz consigo o sentido de finitude, à imperfeição darei o sentido de incompletude, essa palavra existe naquilo que pode ser refeito e melhorado com a intenção de dar outra oportunidade. Aceitar que tudo pode ser melhorado nos dá a chance de ver as coisas sob um novo ângulo e, assim, a cada nova dificuldade pararmos e repensarmos o caminho, o processo para tentar novas estratégias com a intenção de alcançar melhores resultados, minimizando o que nos aflige na educação.

A imperfeição é perfeita, pois serve para impulsionar a busca de refazer, fazer outra vez. Imperfeição é construção, as ideias são imperfeitas, não são idênticas. Graças a isso, a diferença tem a capacidade de nos aproximar e estabelecer novas relações, fazer com que desejemos evoluir e não ficarmos parados, estagnados, portanto, salve a imperfeição nossa de cada dia (Aprendizado).

Exemplo de *escreversão*, escrita por *Aprendizado*, aberta à réplica. Na réplica, a saída do individualismo, a construção de pontos de vista mais críticos e contundentes, que a capacidade de compor coletivos de cuidado de si.

## *8 Considerações de encerramento*

Tratou-se de abordar *possibilidades* como método de pesquisa, tendo em vista outros modos de produção de conhecimento, de aproximação ao território vivo das emoções que cercam a vida, a saúde e o trabalho, de conexão entre os agentes da pesquisa (doutoranda e professoras da educação básica), mais similar à vida dos afetos, e de exposição ao outro sem conotação de objeto ou sujeito, mas de afecção, saberes do contato, do encontro, da interface entre implicados, sem isenção, neutralidade, controle de variáveis (COSTA, CECCIM, 2022). Para tal trouxemos, também, para diálogo alguns conceitos oriundos da Ergologia e da Clínica da Atividade ao trabalho docente.

Inspirada pelas Escrivências de Conceição Evaristo, bem como, em outras formas de escritas de si, busquei a visibilização de escritas sobre saúde, trabalho e docência, a partir de versões sobre o tema por aquelas que são protagonistas do fazer docente, protagonistas da sua própria atividade de trabalho. Essas escritas, que a tese designou por *escreverões*, nos trazem o mundo docente a partir de diferentes modos de viver e sentir a docência. A partir de encontros com professoras dos anos iniciais de uma rede pública de ensino foi possibilitado um lugar de acolhimento e afecções, bem como de confronto e experiência partir da troca sensível e do sentir possibilitado por meio de encontros docentes.

Importou a escrita na sua forma mais generosa. Uma escrita provocadora de afetos, escritas e reescritas. Tal como nos diz Leila Machado e Laura Almeida:

[...] as linhas que já foram tantas e várias e outras ensaiados rascunhadas por lugares por onde se passou por encontros que se fizeram por sonhos roubados e habitados por uma noite apenas os elementos que compõem a escrita que a movem dizem de uma trajetória conjugando o verbo pesquisar faço desdobram se em mim conceitos e ideias afetos e esses se espraiam ao longo das páginas (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 79)

A expressão narrativa como uma construção, faz emergir acontecimentos em meio a produção de subjetividades, produzindo “existências coletivas”, a medida em que é possibilitado o encontro de ideias e vivências. A partir da construção de textos sobre o que foi vivido e partilhado pelo coletivo de professoras participantes, por meio de narrativas, buscou-se, além de ampliar as “forças disruptivas capazes de produzir conexões significativas ao sentido do trabalho, [...] provocar sentidos outros, que são também os desdobramentos como ação do pensamento (BARROS; BRITO; CLEMENTE, 2018, p. 33 e p. 37).

Ao encarar o desafio da escrita, nos encontramos com o inesperado, com a surpresa e com as dúvidas, pois cada palavra, cada frase, cada parágrafo é escrito e reescrito de diversas formas até chegar a uma versão, não definitiva, mas que irá manter-se por certo período para que se possa trilhar por esses caminhos desconhecidos. Marques (2006, p. 115) assevera que “ler e escrever é sempre um reescrever, um transplantar, um enxertar em novo tronco desde então marcado por certa cicatriz, testemunha de vida transferida”. Assim, percebemos que as marcas imbricadas nessa escrita fazem parte de um processo necessário para seu desenvolvimento.

A abordagem sobre o trabalho por meio de versões escritas como saúde foram utilizadas como estratégia buscando a ampliação do poder de agir docente, da criação e ressignificação do seu fazer. No exercício da escrita, bem como no ato de escrever sobre a docência, encontrou-se a possibilidade de novas perspectivas em relação a qualidade de vida e saúde no trabalho, junto a aceitação da alteridade significativa e da companhia em coletivos de afirmação da vida. Os diálogos e as produções entre múltiplas vozes, possibilitados pelos encontros, visaram acolher diferentes modos de escritas, assim como, diferentes versões de uma mesma história. Interessou a produção de saúde pelo afeto, interessou as versões de si e do trabalho, as narrativas e as histórias, pois como nos diz bell hooks, “histórias também nos ajudam a cicatrizar” (hooks, 2020, p. 93).

O desafio de falar de si e do seu trabalho, a partir das demandas emergentes do contexto vivido, que nesse estudo foi escrito, narrado, compartilhado, acolhido pelo coletivo formado pelas professoras participantes, tornou-se um ato potente de anunciação e experimentação, num espaço de possibilidades para a ampliação do poder de agir no trabalho. Ao aceitarem o convite para participar do estudo, as professoras demonstraram o quanto acreditam no seu trabalho, que apesar toda a desvalorização sofrida, do cansaço inerente àqueles que resistem, ainda é possível abrir brechas, fissuras, *grietas* (como nos diz Catherine Walsh, 2013) para romper as barreiras que imobilizam e adoecem.

Nesse processo, ao me ver imbricada não somente como pesquisadora, mas também, como docente da educação básica da rede pública de ensino, compartilhei dos afetos que emergiram dos encontros. Me senti afetada pelas escritas, pelos encontros, pelas conversas e pelas trocas, experimentando possibilidade de pensar e repensar, ver, rever e

revisitar, escrever e reescrever sobre a atividade de trabalho docente. Assim, consoante com Sônia Clareto e Ana Lygia Veiga (2016, p. 38), propusemos “uma escrita da experiência que equivale, inevitavelmente, a propor uma outra experiência, a experiência da escrita”.

Como diz Ricardo Ceccim, “tanto maior a possibilidade de darmos passagem por diversos significados às nossas sensações, impressões e vivências, tanto mais aprendemos sobre nós mesmos e sobre o mundo”. Saúde, então, para o autor, “será produzir a vida” e a doença “será a vida contrariada” (CECCIM, 2012, p. 40). As situações de engajamento afetivo são fator necessário para perseverar na docência, especialmente aí residem resistência e criação, mas sobretudo a capacidade de lutar por melhor e mais saúde na escola, na docência e na construção política da educação escolar (**COSTA**; CECCIM, 2022). Observou-se a importância do coletivo para a atividade docente, no tocante as formas de agir e sentir a sua atividade laboral de um modo intensivo de criação e, também, resistência à precarização do trabalho, da docência e da educação.

Entendemos, tal qual Catherine Walsh, que “a invenção é compreendida como criação; a capacidade de criar é a parte ativa do ser, parte da prática da liberdade e de criar, inventar e viver com os outros - o que implica ser radicalmente humano” (**WALSH**, 2013, p. 44). Nos posicionamos como Paraíso (2012, p. 39), de modo a concordar que “os procedimentos de pesquisa que adotamos, da mesma forma que os textos que escrevemos, podem ser reconstruídos, remontados, refeitos e estarão sempre abertos a acréscimos”.

## *Referências bibliográficas*



**ADICHIE**, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad. Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGUIAR, Filipe Ribas de. **Políticas educacionais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: impactos sobre o trabalho docente na gestão 2017-2020**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

**AKOTIRENE**, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

**ALMEIDA**, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

ALVES, Liliana Amorim; OLIVEIRA, Gisele; BEHLAU, Mara. A voz das professoras durante a atividade letiva. **Revista Baiana de Saúde Pública**. v. 34, n. 4, p. 865-878. Out-dez. 2010.

AMARAL, Amanda Corrêa do. *et al.* Desconforto do trato vocal em professores após atividade letiva. **CoDAS** [online]. 2017, v. 29, n. 2 [Acessado 14 Jul 2020], p. 1-7.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ANTUNES, Ricardo. O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.229-237, 2003.

**ANZALDÚA**, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo. Trad. Édina de Marco. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

ARAÚJO, Neila Prestes. **Origens do Bairro Restinga, entre versões, a inversão do olhar sobre a memória: uma história autocentrada no discurso do sujeito subalterno sobre o processo de ocupação da comunidade entre 1967 – 1971**. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

ARAÚJO, Neila Prestes. Vilas de Malocas e Bairro Restinga: a versão dos removidos sobre o

plano de confinamento em vila de transição - eugenia na Porto Alegre de 1960. **Anais do XI Congresso Internacional de Estudos Ibero-Americanos (CIEIA)**. EdIPUCRS. 17 a 19 de outubro de 2017. ISBN: 978-85-397-1097-3

ARAÚJO, Tânia Maria. *et al.* Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.11, n. 4, p.1117-1129, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000. 251p.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Os desafios da educação na pandemia política: que desafios pedagógicos, em que tempos políticos? **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e11878, 25 jun. 2021.

AYRES, José Ricardo C. M. Georges Canguilhem e a construção do campo da saúde coletiva brasileira. **Intelligere - Revista de História Intelectual**, v.2, n.1 [2], 138-154, 2016.

BARROS, Carlos Antônio F. S; GRADELA, Adriana. Condições de trabalho docente na rede pública de ensino os principais fatores determinantes para o afastamento da atividade docente. **REVASF**, Petrolina-PE, vol. 7, n.13, p. 75-87, 2017.

BARROS, Laura Pozzanna de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; BRITO, Janaina Madeira, CLEMENTE, Ozilene Pereira. Narrativas da docência: dimensão sensível do trabalho de professores e pesquisadores. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 30, n. 1, p. 30-38, jan.-abr. 2018. doi: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i1/1479>

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; SILVA, Fabio Herbert; ZAMBONI, Jésio; MARTINS, Líbia Monteiro; CARDOSO, Jaddh Yasmin Malta. Resistências à precarização no trabalho docente: posicionamentos teóricos e metodológicos. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, n. 14, v. 2, São João del Rei, abr-jun 2019.

BATAIER, Vanessa Sabatine *et al.* Automedicação entre docentes de nível superior: **Revista**

**Enfermagem Atual In Derme**, v. 81, n. 19, 2019. Disponível em:

<https://revistaenfermagematual.com.br/index.php/revista/article/view/316>. Acesso em: 28 jul. 2020.

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal; CARLOTTO, Mary Sandra; MOREIRA, Antonio Marcos.

Depressão como Causa de Afastamento do Trabalho: Um Estudo com Professores do Ensino Fundamental. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 44, n. 2, pp. 257-262, abr./jun. 2013

BBC News Brasil -Disponível em:<<https://www.bbc.com/portuguese/geral-52303032>> .

Acessado em: 30 mar 2022.

BEHLAU, Mara. *et al.* Panorama epidemiológico sobre a voz do professor no Brasil. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. v. 14, supl. 2009. Disponível em:

<<http://www.sbfa.org.br/portal/suplementorsbfa>>

BENDASSOLLI, Pedro Fernando. Mal-estar no trabalho: do sofrimento ao poder de agir.

**Revista Mal-estar e subjetividade**. v.11, n.01, 2011, p.65-99.

BENDASSOLLI, Pedro Fernando; SOBOLL, Lis Andrea Pereira. Clínicas do trabalho: filiações, premissas e desafios. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 59-72, jun. 2011. Disponível em:

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-37172011000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172011000100006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 03 maio 2021.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras escolhidas, vol.1)**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

**BENTO**, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. São Paulo: Universidade de São Paulo. 179 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2002.

BIROLI, Flávia. Divisão Sexual do Trabalho e Democracia. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, v. 59, n. 3, 2016. pp. 719-754. [Acessado em: 1 Dez. 2021] Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/00115258201690>>. ISSN 1678-4588.

BIROLI, Flávia. The Backlash against Gender Equality in Latin America: Temporality, Religious Patterns, and the Erosion of Democracy. **Lasa Fórum**, v. 5, n. 2, abril 2020.

BIROLI, Flávia; QUINTELA, Débora Françolin. Divisão sexual do trabalho, separação e hierarquização: contribuições para a análise do gênero das democracias. **Política & Trabalho - Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 53, p. 72–89, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1517-5901.2020v1n53.51417.

BLANCO, Daniela Cunha. **Rancière, bordas da escrita**. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Pós-graduação em Filosofia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo: 2018.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. 314 p.

BRANDÃO, Andréa Gonçalves; HORTA, Bernardo Lessa; TOMASI, Elaine. Sintomas de distúrbios osteomusculares em bancários de Pelotas e região: prevalência e fatores associados. **Revista Brasileira de Epidemiologia**. v. 8, n.3. 2005. p. 295-305.

BRANT, Luiz Carlos; MINAYO-GOMEZ, Carlos. O sofrimento e seus destinos na gestão do trabalho. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 4, 2005.

BRASIL. Lei 8080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm). Acesso em 14 dez 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para serviços de saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde; OPAS/OMS, 2001.

BRITO, Jessica. **Levantamento aponta falta de mais de 7 mil professores na rede estadual**. Disponível em <<http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2019/05/levantamento-aponta-falta-de-mais-de-7-mil-professores-na-rede-estadual-10935530.html>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRITO, Jussara. Saúde: uma relação com o meio e os modos de vida. **Laboreal**, Porto, v. 13, n. 1, p. 100-103, jul. 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al.]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). In: **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 13-34

CANGUILHEM, Georges. **Escritos sobre a medicina**. Trad. Vera Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CARDOSO, Jefferson Paixão et al. Prevalência de dor musculoesquelética em professores. **Revista Brasileira de Epidemiologia** [online]. 2009, v. 12, n. 4 [Acessado 14 Jul 2020], p. 604-614. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1415-790X2009000400010>>

CARVALHO, AJFP; ALEXANDRE, NMC. Sintomas osteomusculares em professores do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Fisioterapia*. v. 10, n. 1, 2006. p.35-41. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbfis/a/k35rnBHVTNx6FXSys9Gd79C/abstract/?lang=pt#>>

CASSETTARI, Nathalia; SCALDELAI, Valdelice de Fátima; FRUTUOSO, Patrícia Cristina. Exoneração a pedido de professores: estudo em duas redes municipais paulistas. *Educação & Sociedade*, vol. 35, n. 128, jul-set. 2014, p. 909-927

CATANI, Denice Bárbara; et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997

CECCIM, Ricardo Burg et al. Imaginários da formação em saúde no Brasil e os horizontes da

regulação em saúde suplementar. *Ciência & Saúde Coletiva* [online]. 2008, v. 13, n. 5 [Acessado 13 Jul 2020], pp. 1567-1578. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-81232008000500021>>.

CECCIM, Ricardo Burg. A emergência da educação e ensino da saúde: intersecções e intersetorialidades. **Revista Ciência & Saúde**, v. 01, n. 01, 2008. p. 09-23.

CECCIM, Ricardo Burg. O que é saúde? O que é doença? *In*: MEYER, Dagmar Elizabeth Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas (Org.). **Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens**. 1ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, v. 1, p. 29-40.

CECCIM, Ricardo Burg; MERHY, Emerson Elias. Um agir micropolítico e pedagógico intenso: a humanização entre laços e perspectivas. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. v.13, supl.1, p.531-42, 2009.

CLARETO, Sônia Maria; VEIGA, Ana Lygia V. S. Uma escrita de muitos ou uma escrita em travessia. *In*: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (orgs.). **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CLOT, Yves. Clínica da atividade. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 18-22, 2017.

CLOT, Yves. O ofício como operador de saúde. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. 2013, vol. 16, n. especial 1, p. 1-11.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme J. F. Teixeira e Marlene M. Z. Viana. Belo Horizonte, MG: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler**, n.4, p.7-42, 2000.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Ione. O que é Burnout? *In*: CODO, Wanderley

(Coord.) **Educação: carinho e trabalho**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLEDAM, Diogo Henrique Constantino *et al.* Factors associated with musculoskeletal disorders and disability in elementary teachers: A cross-sectional study. **Journal of Bodywork & Movement Therapies**. n. 23, 2019. p. 658-665.

**COSTA**, Cristiane da Silva; CECCIM, Ricardo Burg. 2022. Saúde do trabalhador docente e pesquisa: sujeito ou objeto, raramente afeto. **Educação e Pesquisa [online]**. 2022, v. 48 [Acessado 14 Jun. 2022], e242423. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248242423>>.

COSTA, Marisa V. Uma agenda para novos pesquisadores. In: COSTA, Marisa V. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007, p. 139-153.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas: a arte de perguntar em tempos modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). In: **Caminhos Investigativos III: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 199-214.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? **Novos Rumos**. v. 49, n.1, p. 117-126, 2012.

**CRENSHAW**, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CRUZ, Marly Marques. Concepção de saúde-doença e o cuidado em saúde In: Gondim R, Graboys V, Mendes Junior WV (orgs.). **Qualificação dos Gestores do SUS**. 2 ed. Rio de Janeiro: Fiocruz/ENSP/EAD; 2011. p.21-33. Disponível em: [www5.ensp.fiocruz.br/biblioteca/dados/txt\\_14423743.pdf](http://www5.ensp.fiocruz.br/biblioteca/dados/txt_14423743.pdf). Acesso em: 04 mai. 2020.

CRUZ, Nicole Nunes da. **Cartas para desver o conceito de resto: a cenopoesia no Hotel da Loucura**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 136. Dissertação (Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CZERESNIA, Dina. **Os sentidos da saúde e a da doença**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2013.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. 4 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo da psicopatologia do trabalho. 5 ed. Ampliada. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Trad. de Peter Pal Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle (1990). In: \_\_\_\_\_. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992. p. 219-226.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v.1. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Lisboa: Relógio d'Água. 2004.

DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Marisa Lopes da. Cartografias da escola: controle e práticas de comunicação em análise. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 2, 2012, pp. 373-381. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200015>>.

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 37-57, 2011.

DURRIVE, Louis. O trabalho como ponto de vista da atividade. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. **Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana**. 2 ed., Niterói: EdUFF, 2010. p. 47-82.

EIRADO, André do; PASSOS, Eduardo; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Processos de Trabalho Docente em Análise: intercessões com a clínica da atividade. In: SILVA, Fábio Hebertda; CÉSAR, Janaína Mariano; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. **Saúde e Trabalho em Educação**: desafios do pesquisar. Vitória: EDUFES, 2016. 228p.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.



ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999a, p. 93-124.

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

**EVARISTO**, Conceição. *Becos da memória*. 1. ed. São Paulo: Editora Pallas, 2017.

**EVARISTO**, Conceição. *Memória e escrevivência – Parte I*. *In*: ALEXANDRE, Marcos A. (org.). *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza, 2007. p. 16-21.

FAÏTA, Daniel. A linguagem como atividade. *In*: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. **Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana**. 2 ed., Niterói: EdUFF, 2010. p. 165-186.

**FARIAS**, Fátima. **Mel e dendê**. Porto Alegre: Libretos, 2020.

FERNANDES, Marcos Henrique; ROCHA, Vera Maria da; COSTA-OLIVEIRA, Ângelo G. Roncalli da. Fatores Associados à Prevalência de Sintomas Osteomusculares em Professores. **Revista de Salud Pública**. v.11, n.2, Abr. 2009.

FERREIRA, Leslie Piccolotto *et al.* Influence of abusive vocal habits, hydration, mastication, and sleep in the occurrence of vocal symptoms in teachers. **Journal of Voice**, n. 24, v. 1, 2010. p. 86-92.

**FIGUEIREDO**, Ângela. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Tempo e argumento**. Florianópolis, v.12, n. 29, jan-abr 2020.  
<http://dx.doi.org/10.5965/2175180312292020e010>

FOGLIATO, Débora. Restinga além dos estereótipos: a vida em uma das maiores periferias da Capital. **Jornal O Sul 21** (online). 2015. Disponível em: <[https://sul21.com.br/breaking-news/cidadesz\\_areazero/2015/05/restinga-alem-dos-estereotipos-a-vida-em-uma-das-maiores-periferias-da-capital/](https://sul21.com.br/breaking-news/cidadesz_areazero/2015/05/restinga-alem-dos-estereotipos-a-vida-em-uma-das-maiores-periferias-da-capital/)> Acesso em: 12 abr. 2020.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: FOUCAULT, Michel.

**Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II – O uso dos prazeres.** 8. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor. *In:* FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos III – Estética, literatura e pintura; música e cinema.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2020.

FREITAS, Lêda Gonçalves; ARAÚJO; Adelina Almeida Moreira. Trabalho, sofrimento e política: um olhar decolonial. *In:* MONTEIRO, Janine Kieling *et al* (Orgs.) **Trabalho que adocece: resistências teóricas e práticas** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. 284p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **A atratividade da carreira docente no Brasil.** Estudos e pesquisas educacionais. São Paulo. 2009.

GALERAND, Elsa; KERGOAT, Danièle. The subversive potential of women's relation to work. **Critical Horizons**, Londres, v. 18, n. 1, p. 52-65, 2017.

GALINDO, Dolores Cristina Gomes; LEMOS, Flávia Cristina Silveira; VILELA, Renata; GARCIA, Bruna. Medicalização e governo da vida e subjetividades: o mercado da saúde. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 346-365, 2016.

GARRIDO, Renata. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.1, p. 151-161, jan./abr. 2007

**GOMES**, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, n.6-7, 1996. p. 67-82.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault**. 2 ed. Coleção Estudos Foucaultianos. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Trad. Fernanda Miguens, Maurício Barros de Castro e Rafael Maieiro. **Sociedade e Estado** [online]. n. 1, v. 31, 2016. p. 25-49.

GUERRA, Chrystiana Alvarenga *et al.* **Prevalência de Dor Musculoesquelética em Professores da Rede Pública de Ensino Médio de Tocantinópolis – TO**. Movimento & saúde – Revista Inspirar. v. 3, n. 5, set-out/2011.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

GUIMARÃES, Maria Abadia S. de V.; SILVA, Marta A. de Andrada e. Relação entre sono e voz: percepção de indivíduos adultos disfônicos e não disfônicos. **Distúrbios da Comunicação**. São Paulo, v. 19, n. 1, 2007. p. 93-102.

HALL, Stuart. Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Liv Sovik (org.); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HAN, Byung-Chul. Sociedade do cansaço. 2 ed. Vozes, Petrópolis: 2017.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, 1995. p.07-41

HECKERT, Ana Lúcia; *et al.* A dimensão coletiva da saúde: uma análise das articulações entre gestão administrativa-saúde dos docentes, a experiência de Vitória. In: **Trabalhar na escola? Só inventando o prazer**" (Milton Athayde, M<sup>a</sup> Elizabeth Barros, Jussara Brito e Mary Yale (orgs.), pp 123-162, Rio de Janeiro: Edições IPUB/ CUCA, 2001.

HEMP, Paul. Presenteeism: at work-but out of it. **Harvard business review**, v. 82, n. 10, p. 49-58, 2004.

HESS, Remi; WEIGAND, Gabriele. A escrita implicada. **Revista Reflexões e Debates**, Universidade Metodista de São Paulo, 2006, p. 14-25

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 26, n. 1. 2014.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2002.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho profissional e doméstico: Brasil, França e Japão. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila; HIRATA, Helena (orgs.). **Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais**. Rio de Janeiro: Editora FGV. 1 ed. 2008. 420p.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007.

hooks, bell. **Ensinado o pensamento crítico: sabedoria prática**. Trad. Bhuvi Libani. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras** [recurso eletrônico]. Trad. Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HYPOLITO, Álvaro. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**. 21. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação**, 2021. Brasília: MEC, 2021. In: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre->

[impacto-da-pandemia-na-educacao#:~:text=O%20levantamento%20feito%20pelo%20Inep,considerando%20escolas%20p%C3%BAblicas%20e%20privadas.](#)

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun., 2001.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. Trad. Antônia Malta Campos. **Novos estudos CEBRAP**, n. 86, mar 2010, p. 93-103.

**KILOMBA**, Grada. **Memórias da plantação – episódios de racismo cotidiano**. Trad.: Jess Oliveira – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, 2003. p. 65-88.

LARROSA, Jorge. Fim de partida. Ler, escrever, conversar (e talvez pensar) em uma Faculdade de Educação. p. 123-173. In: LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. **Psicologia e educação: o significado do aprender**. 5ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002b.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 35-86.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. **Trabalho Imaterial: Formas de vida e produção de subjetividade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013.

LEÃO, Luís Henrique da Costa; BRANT, Luiz Carlos. Manifestações de sofrimento: dilemas e desafios para a vigilância em saúde do trabalhador. **Physis - Revista de Saúde Coletiva**, Rio

de Janeiro, n. 25, v. 4, p.1271-1292, 2015.

LEITE, Francisco Edson Pereira. **Trabalho e saúde do professor: estilo de vida e adoecimento entre professores do Ensino Fundamental I em Boa Vista-RR**. Dissertação (Mestrado em Educação). 100 p. Universidade Federal de Roraima, UFRR, 2014.

LHUILIER, Dominique. A invisibilidade do trabalho real e a opacidade das relações saúde-trabalho. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 13–38, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8832>. Acesso em: 02 jul. 2020.

LHUILIER, Dominique. Introdução à psicossociologia do trabalho. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 17, n. spe, p. 5-20, jun. 2014. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-37172014000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172014000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 02 jul. 2020.

LHUILIER, Dominique. O agir em psicossociologia do trabalho. **Psicologia em revista**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 295-311, 2017. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682017000100018&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682017000100018&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 02 jul. 2020.

LIMA, Maria Emília C. C.; GERALDI, Corinta Maria G; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, v. 31, n.01, 2015, p. 17-44.

LIMA, Ray. Breves palavras: cenopoesia, vivências, intervenções e leituras cenopoéticas. In: Brasil. Ministério da Saúde. **De sonhação a vida é feita, com crença e luta o ser se faz: outras razões possíveis na produção de conhecimento em saúde sob a ótica da educação popular (roteiros para refletir brincando)**. Brasília: Ministério da Saúde; 2013.

LINHARES, Célia. Escrever e viver: estranhamentos e entranhamentos recíprocos. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice. **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

**LORDE**, Audre. **Não há Hierarquias de Opressão**. Retirado e traduzido de “I Am Your Sister - collected and unpublished writings of Audre Lorde”, Oxford University Press, 2009.

Disponível em < <https://we.riseup.net/assets/171382/AUDRE%20LORDE%20COLETANEA-bklt.pdf> >. Acessado em: 24 de jan. 2022.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set/Dez 2004.

MACHADO, Leila Domingues; ALMEIDA Laura Paste de. Notas sobre escrever [n]uma vida. *In*: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (orgs.). **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2006.

MAIRESSE, Denise; FONSECA, Tania Maria Galli da. Dizer, escutar, escrever: redes de tradução impressas na arte de cartografar. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 7, n. 2, p. 11-116, jul./dez. 2002.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 5. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

**MBEMBE**, Achille. **Crítica da razão negra**. Trad. Marta Lança. Lisboa: Antígona Editores, 2014.

**MBEMBE**, Achille. **Políticas da inimizade**. Lisboa: Antígona Editores, 2017.

MEDEIROS, Isabel Letícia de. **Sentidos da democracia na escola: um estudo sobre concepções e vivências**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MENDES, Amanda Louize Félix *et al.* Voz do professor: sintomas de desconforto do trato vocal, intensidade vocal e ruído em sala de aula. **CoDAS** [online]. 2016, v. 28, n. 2 [Acessado 14 Jul 2020], p. 168-175. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2317->

1782/20162015027>

MERHY, Emerson Elias; FRANCO, Túlio Batista. Trabalho em saúde. In: PEREIRA, Isabel B.; LIMA, Júlio César F. (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008. p. 427-432.

MINAYO-GOMEZ, Carlos; THEDIM-COSTA, Sonia Maria da Fonseca. A construção do campo da saúde do trabalhador: percurso e dilemas. **Cadernos de Saúde Pública**, 13(supl. 2): 21-32, 1997.

MINAYO-GOMEZ, Carlos; VASCONCELLOS, Luiz Carlos Fadel de; MACHADO, Jorge Mesquita Huet. Saúde do trabalhador: aspectos históricos, avanços e desafios no Sistema Único de Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 6, p. 1963–1970, jun. 2018.

MOURA, Clóvis. **A sociologia do negro no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1998. 250p.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Medicalização: elemento de desconstrução dos Direitos Humanos**. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO DE JANEIRO – CRP–05. Comissão de Direitos Humanos (Org). Direitos Humanos? O que temos a ver com isso? Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia, 2007.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Novos modos de vigiar, novos modos de punir: A patologização da vida. Educação, sociedades & culturas. Porto, PT, n. 57, p. 31-44, 2020.

MÜLLER, Mônica Rocha; GUIMARÃES, Suely Sales. Impacto dos transtornos do sono sobre o funcionamento diário e a qualidade de vida. **Estudos de Psicologia**. Campinas. n. 24, v. 04, p. 519-528. Out-dez 2007.

**MUNANGA**, Kabengelê. Saúde e diversidade. **Saúde e Sociedade [online]**. 2007, v. 16, n. 2 [Acessado 10 Jan 2022], pp. 13-15. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902007000200003>>. Epub 15 Feb 2008. ISSN 1984-0470. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902007000200003>.



**MUNANGA**, Kabengelê. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

**MUNANGA**, Kabengelê; **GOMES**, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NEVES, Gisele S. Moura L.; MACEDO, Philippe; GOMES, Marleide da Mota. Transtornos do Sono: atualização (1/2). **Revista Brasileira de Neurologia**. v. 53, n. 3, 2017.

NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO (Sindicato dos Professores), 2007. (Livreto). Disponível em: [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf). Acesso em: 24 nov. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**. v. 25, n. 89, 2004, pp. 1127-1144. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>>.

ONOCKO-CAMPOS, Rosana Teresa. *et al.* Narrativas no estudo das práticas em saúde mental: contribuições das perspectivas de Paul Ricoeur, Walter Benjamin e da antropologia médica. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 18, n. 10, 2013, p. 2847-2857. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-81232013001000009>>

PARÁISO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estemann.; PARÁISO, Marlucy Alves. (org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PASCHOALIN, Heloisa Campos. **Presente no trabalho, mesmo doente: o presenteísmo na Enfermagem** – Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Enfermagem Anna Nery. Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Enfermagem Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. 169f.

PASCHOALINO, Jussara Bueno Queiroz; ALTOÉ, Adailton; **Presenteísmo e trabalho docente**.

Curitiba: CRV, 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.

PERRENOUD, Philippe. **Os Ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PICOLOTO, Daiana; SILVEIRA, Elaine da. Prevalência de sintomas osteomusculares e fatores associados em trabalhadores de uma indústria metalúrgica de Canoas–RS. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n.2, 2008. p. 507-16.

PORTO ALEGRE 24HORAS. **Bairros POA: Conheça a história do bairro Restinga**. Publicado em 23/03/2018. <<https://poa24horas.com.br/noticias/2018/03/conheca-historia-do-bairro-restinga/>> Acesso em 25/11/2021

PORTO ALEGRE. Lei 12.500, de 24 de janeiro de 2019. Autoriza a contratação de professores para a Secretaria Municipal de Educação (Smed). Disponível em: <[https://dopaonlineupload.procompa.com.br/dopaonlineupload/2760\\_ce\\_245957\\_1.pdf](https://dopaonlineupload.procompa.com.br/dopaonlineupload/2760_ce_245957_1.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2020.

PORTO ALEGRE. Lei 6151, de 13 de julho de 1988. Estabelece o plano de carreira do magistério público municipal. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/lei-ordinaria/1988/615/6151/lei-ordinaria-n-6151-1988-estabelece-o-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-municipal-dispoe-sobre-o-respectivo-plano-de-pagamento-e-da-outras-providencias>> Acesso em: 18 jan. 2020.

PORTO ALEGRE. Observatório da Cidade de Porto Alegre. 2020. Disponível em: <[http://www.observapoa.com.br/default.php?p\\_secao=4](http://www.observapoa.com.br/default.php?p_secao=4)>

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação.

**Histórico**, 2016. Disponível em:

<[http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=518](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=518)>

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos pedagógicos no 9: ciclos de formação, proposta político-pedagógica da escola cidadã**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 1996.

QUERINO, Ana Carolina; LIMA, Cleiton Euzébio; MADSEN, Nina. Gênero, raça e educação no Brasil contemporâneo: desafios para a igualdade In: BONETTI, Alinne de Lima; ABREU, Maria Aparecida A. (orgs.) **Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil**. Brasília: Ipea, 2011. 160 p.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade**. 1. ed. Campinas: editora da Unicamp, 2013. 344p.

RAMOS DO Ó, Jorge; AQUINO, Júlio Groppa. Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita. **Educação e Filosofia**, v. 28, n. 55, p. 199-231, 22 set. 2014.

RAMOS, Márcia Ziebell; TITTONI, Jaqueline; NARDI, Henrique Caetano. A experiência de afastamento do trabalho por adoecimento vivenciada como processo de ruptura ou continuidade nos modos de viver. **Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho**, v. 11, n. 2, p. 209-221, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. A partilha do sensível: estética e política. EXO Experimental. (Org.). São Paulo: Editora 34, 2005

RANCIÈRE, Jacques. Políticas da escrita. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Estatísticas da educação: Censo 2018**. Disponível em:

<<https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>> Acesso em: 27 mai. 2021.

ROCHA, Bruna Rainho; BEHLAU, Mara. The Influence of Sleep Disorders on Voice Quality.

**Journal of Voice**, v. 32, n.6, 2018. p. e1-e13.

RODRIGUES, Elisandro. **Clínica de uma vida: estilhaços de educação e[m] saúde**. Dissertação (Mestrado). 221f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Enfermagem. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

ROY, Nelson; MERRILL. *et al.* Prevalence of voice disorders in teachers and the general population. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, Rockville, v. 47, n. 2, p. 281-293, 2004. [http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/23\)](http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388(2004/23))

SAMPAIO, Juliana *et al.* Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, p. 1299-1311, 2014.

SANTANA, Andreia. **bell hooks: uma grande mulher em letras minúsculas**. 2009. Disponível em < <https://mardehistorias.wordpress.com/2009/03/07/bell-hooks-uma-grande-mulher-em-letras-minusculas/>>. Acesso em: 24 mai. 2022.

SANTOS, Boaventura Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. São Pulo: Boitempo, 2020.

SCHWARTZ, Yves. Qual sujeito para qual experiência? **Tempus – Actas de Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, p. Pág. 55-67, 1 abr. 2011.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. **Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana**. 2 ed., Niterói: EdUFF, 2010.

SILVA, Ana Lúcia S. da; FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz. Escrever como um ato de resistência: uma escrita rizoma. **Psicologia Política**. vol. 19. nº 45. pp. 335-350. mai.-ago. 2019.

SILVA, Cláudia Osório.; BARROS, Maria E. B.; LOUZADA, Ana Paula. F. **Clínica da atividade: dos conceitos às apropriações no Brasil**. In: BENDASOLLI, Pedro. F.; SOBOLL, Lis Andrea P. (orgs.). **Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

SILVA, Marina Floriano da Silva; SOARES FILHO, Márcio; REMOR, Karina Valerim Teixeira. Estudo sobre a utilização de medicamentos e a prática de automedicação por professores do 1º ao 5º ano de escolas municipais de Tubarão, Santa Catarina. **Cadernos Acadêmicos**, Palhoça, SC, v.4, n. 2, ago.-dez 2012.

SILVA, Nilson Rogério.; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini, LOUREIRO, Sonia Regina. Burnout e depressão em professores do ensino fundamental: um estudo correlacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230048, 2018.

SILVA, Renata Pimentel da. *et al.* Burnout e estratégias de enfrentamento em profissionais de enfermagem. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 67, n. 1, p. 130-145, 2015.

SKLIAR, Carlos. Sentidos del escribir. **Revista Digital do LAV [online]**, v. 9, n. 2, 2016, p.45-60. doi: <https://doi.org/10.5902/1983734823512>

SOALHEIRO, Nina Isabel; MOTA, Flavio Sagnori. Medicalização da vida: doença, transtornos e saúde mental. **Revista Polis e Psique**, 2014; n.4, v.2, p. 65-85.

SOUSA, Luana Passos de; GUEDES, Dyeggo Rocha. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Estudos Avançados [online]**. São Paulo, v. 30, n. 87, p. 123-139, Aug. 2016 [Acessado 28 julho 2021]. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142016.30870008>>. ISSN 1806-9592. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142016.30870008>.

SOUZA, Jane Carla. Caracterização do ciclo sono/vigília de professores do ensino médio em Natal/RN. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

SPIES, Joseane; FISS, Dóris Maria L. Identidades docentes, charges e crise do/no magistério: efeitos de sentidos. **Revista Reflexão e Ação**, v. 23, n. 1, 2015, p. 100-131.

TATE, Shirley Anne. Descolonizando a raiva: a teoria feminista negra e a prática nas universidades do Reino Unido. *In*: COSTA, Bernardino Joaze; TORRES, Maldonado Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 183-201, 2019.

TAVARES, Priscila A.; CAMELO, R.; KASMIRSKI, P. A falta faz falta? Um estudo sobre o

absenteísmo dos professores da rede estadual paulista de ensino e seus efeitos sobre o desempenho escolar. **Economia Social e Demografia**, 2009.

TOSTES, Maiza Vaz *et al.* Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em Debate** [online]. 2018, v. 42, n. 116 [Acessado em 18 jul. 2020], p. 87-99. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-1104201811607>>.

UCHOA, Ângela Maria Rodrigues; MATSUE, Regina Yoshie; MATOS, Fátima Regina Ney. Estratégias Defensivas no Trabalho dos Profissionais da Saúde em Emergência. **Anais XXXVIII Encontro da ANPAD**. RJ 13 a 17 de setembro de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO (UFERSA). Jornada Oficinando em Rede tem abertura nesta quarta-feira. 29 de outubro de 2019. Disponível em: <https://assecom.ufersa.edu.br/2019/10/29/jornada-oficinando-em-rede-tem-abertura-nesta-quarta-feira/>

VALENTE, Adriana Maria Silva Lima, BOTELHO, Clovis; SILVA, Ageo Mário Cândido da. Distúrbio de voz e fatores associados em professores da rede pública. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional** [online]. 2015, v. 40, n. 132 [Acessado 14 Jul. 2020], p. 183-195. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0303-7657000093814>>

VALLE, Luiza Elena Ribeiro; REIMÃO, Rubens; MALVEZZI, Sigmar. Reflexões sobre Psicopedagogia, estresse e distúrbios do sono do professor. **Revista Psicopedagogia**, n. 28, v. 87, 2011. p. 237-45.

VIEIRA, Edgar Ramos. Prevenção e reabilitação de desordens musculoesqueléticas relacionadas ao trabalho: uma visão integrada para promoção de saúde ocupacional. **ConScientiae Saúde**, v. 9, n.1, 2010. p.131-137.

VIEIRA, Isabela; RUSSO, Jane Araújo. Burnout e estresse: entre medicalização e psicologização. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 29(2), e290206, 2019.

WALKER, Alice. **A cor púrpura**. Trad. Betúlia Machado; Maria José Silveira, Peg Bodelson. 1.ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2016.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19, n. 59, out.-dez. 2014.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 259-276, 2010.

*Apêndices e anexos*



## *Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*

*Co(m)textos docentes: o que podemos apr(e)ender por meio de escritas sobre trabalho, afastamentos e o processo saúde-doença na docência da educação básica.*

Você está sendo convidada/o a participar da pesquisa de doutorado intitulada provisoriamente “Co(m)textos docentes: o que podemos apr(e)ender por meio de escritas sobre trabalho, afastamentos e o processo saúde-doença na docência da educação básica”, coordenada pela doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Cristiane da Silva Costa e por seu orientador, Prof. Dr. Ricardo Burg Ceccim. A proposta é obter uma coletânea de relatos orais e escritos sobre experiências docentes. Para realizar esta pesquisa, buscamos, com textos de professoras e professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, dialogar sobre o trabalho docente, sob a ótica da educação e da saúde, a partir das diferentes formas de afastamento desse trabalho, buscando possibilidades referentes as políticas de proteção da saúde de docentes da rede pública da educação básica.

Essas escritas serão produzidas a partir de “rodas de conversa”, por meio de encontros realizados no formato virtual via plataforma digital. A pesquisa é considerada de baixo risco, uma vez que possíveis desconfortos e danos estarão relacionados apenas com a recordação de memórias afetivas e o relato em grupos de pares com vivências semelhantes. Nestas condições, os professores e professoras ficam autorizados a pedir a interrupção do encontro ou da conversa, a se retirarem do ambiente para se recomparam, solicitarem a palavra a pedir apoio de um colega ou amigo presente. Abaixo, segue o termo de consentimento livre e esclarecido que permitirá a utilização, pela pesquisa, das informações obtidas, exceto qualquer identificação pessoal dos participantes, mantidos sob total anonimato.

Pelo presente termo de consentimento, declaro que fui informado(a) de forma clara e livre de qualquer constrangimento ou coerção sobre a justificativa, os objetivos, os instrumentos da pesquisa, assim como sobre a forma de utilização das informações mencionadas em rodas de conversa e escrita de narrativas pessoais.

Fui igualmente informado(a):

1. da garantia de receber respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados a pesquisa.
2. da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de ter minhas falas e escritas mencionadas como informação desta pesquisa.
3. da segurança de que não serei identificado(a) e que se manterá o caráter confidencial e anônimo das informações. Assim, as informações e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionado os nomes dos/das participantes ou das escolas em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.
4. da ausência de custos pessoais.

Os pesquisadores responsáveis por esta pesquisa são a doutoranda Cristiane da Silva Costa e seu orientador, professor Ricardo Burg Ceccim. O telefone de contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação é (51) 3308-3428 e o contato com a ouvidoria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul está disponível no site. Sugerimos que você anote o telefone de contato para o caso de ter alguma dúvida ou se desejar algum esclarecimento adicional, antes ou depois da realização das rodas de encontro.

Marcar apenas uma alternativa:

- ( ) Eu conheci os objetivos da pesquisa e CONCORDO em participar, bem como preencher o questionário on-line.
- ( ) Eu conheci os objetivos da pesquisa e NÃO TENHO INTERESSE ou disponibilidade para participar, bem como, preencher o questionário on-line.

Informações pessoais e profissionais para fins de acervo temporário:

**Nome:**

**E-mail:**

**Telefone:**

**Vínculo profissional:**

---

ASSINATURA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

## Apêndice 2: Miniquestionário

1. Nome: \_\_\_\_\_
  
2. Qual sua idade?  
 até 30 anos  
 entre 31 e 40 anos  
 entre 41 e 50 anos  
 entre 51 e 60 anos  
 mais de 60 anos
  
3. Com qual gênero você se identifica?  
 feminino  
 masculino  
 outro
  
4. De acordo com as categorias utilizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no último censo, como te identificas quanto a sua cor/raça?  
 Preta  
 Parda  
 Branca  
 Amarela  
 Indígena
  
5. Quantas pessoas moram com você?  
 nenhuma  
 1 a 2 pessoas  
 3 ou mais pessoas
  
6. Você tem filhos(as)?  
 sim  
 não
  
7. Se a resposta anterior foi sim, quantos filhos(as) e suas idades?  
\_\_\_\_\_
  
8. Qual seu nível de escolarização?  
 Nível médio  
 Graduação  
 Especialização  
 Mestrado  
 Doutorado
  
9. Há quanto tempo você atua no magistério?  
 menos de 5 anos  
 de 5 a 10 anos

- de 10 a 15 anos
- de 15 a 20 anos
- mais de 20 anos

10. Qual sua habilitação para o magistério? (Ex.: ensino médio - magistério; superior - pedagogia ou formação pedagógica, licenciatura X; especialização etc.)

---

11. Há quanto tempo você trabalha na RME/POA?

- menos de 3 anos
- de 3 a 5 anos
- de 5 a 10 anos
- de 10 a 15 anos
- mais de 15 anos

12. Qual seu vínculo com RME/POA?

- concurso público
- contrato temporário

13. Você já foi afastado do trabalho por motivo de saúde, decorrente do seu exercício profissional? Se a resposta for sim, quantas vezes?

- não
- sim \_\_\_\_\_

14. Você lembra quando foi o seu afastamento do trabalho de maior duração? Por quantos dias? (considerar somente licenças para tratamento de saúde).

---



C O N S C I Ê N Ç A  
 N O V I D A D E  
 D E S A F I O  
 T R A N S F O R M A R  
 A P R E N D I Z A D O  
 R E P E N S A R  
 S U P E R A Ç Ã O  
 A T I T U D E  
 M U D A N Ç A  
 I N O V A Ç Ã O

A pandemia me afastou do trabalho  
 Num primeiro momento - Ah não eu que estaria com tempo pra muito depois de culpa... Onquento com no pouco tempo em mente... não é mente...  
 Revolta: Não suportava mais a situação e a minha vontade de fazer nada... Newton tinha razão!

Participar dos encontros foi uma experiência muito positiva. Este foi um espaço de fala, de escuta, de compartilhamento. Um espaço desafiador porque tive que levantar meus recios de falar em público com um grupo novo. Não estou.

Como sempre da outra vez, ao término do nosso encontro fiquei com o coração se remexendo todo. Mas acho que isso é positivo, visto que a conversa estava muito boa e provocativa. Então fiquei com muitas questões para considerar.  
 Mas tem uma pergunta que começou a me girar na minha cabeça. Então por aqui comecei a repensar os meus anos como educadora, na intenção de ensinar uma resposta ou uma explicação que me trouxesse um pouco de satisfação se é que essa resposta vai me acalmar. **O QUE DE MAIS SIGNIFICATIVO E IMPORTANTE EU HAVIA APRENDIDO?**  
 Mas antes vou te contar como esse crescimento surgiu, sei lá que ele não surgiu do nada ou como um milagre. Ele é fruto daquela inquietação do todo educador ou educadora deve ter.  
 Desde o início do isolamento em 2020 por conta do novo vírus de cada dia (kkkk) pra não falar desse bicho não danado, todos buscamos cada um de nós buscar diversas maneiras de lidar e enfrentar o período da melhor maneira possível.  
 Como Aracem também eu busquei

Recomeço do novo. Je havia perdido alguém, me joguei no trabalho aí veio a pandemia, e com ela dor e sofrimento, nos deixando com muitas sequelas físicas e emocionais. Fiz separação do calor humano do abraço do amigo do sorriso do olhar, tendo que <sup>apreciar</sup> reinventar a vida de um jeito completamente novo.

A Pandemia me afastou do trabalho.  
 Inicialmente eram notícias, conversas, reportagens de longe, do outro lado do oceano, sim, sempre imaginei que aqui chegaria, que nos iríamos trabalhar muito para, que nos iríamos lidar com ~~o vírus~~, mas foi mais rápido do que pensei e mais devastador.  
 Quando se aproximou e aqui a distância, veio a determinação para fecharmos as escolas e nos requebrarmos em nossas casas com

## Anexo 2 - Imagem Padlet (encontro 2)

**sexta-feira estava sempre rouca**  
 2 likes, 2 comments  
 Anônimo 11M: Na quintaaaaa... mas é detalhe kkkk  
 Anônimo 11M: Eu também fazia o mesmo processo  
 Adicionar comentário

**Esperança**  
 "Pra onde tenha sol... é pra lá que eu vou..."  
 2 likes, 0 comments  
 Adicionar comentário

**Falta de valorização e demanda de trabalho = professor doente**  
 3 likes, 1 comment  
 Cris Costa 11M: falta de reconhecimento  
 Adicionar comentário

**Flávia Wenceslau ... não há caminho isento de chorar...**  
 2 likes, 0 comments  
 Adicionar comentário

**em alguns momentos parece que nadamos contra a maré.**  
 1 like, 1 comment  
 Anônimo 11M: Também tenho essa sensação  
 Adicionar comentário

**eu só tinha vontade de chorar...**  
 1 like, 0 comments  
 Adicionar comentário

**o carinho dos alunos...**  
 3 likes, 0 comments  
 Adicionar comentário

**Parcerias**  
 2 likes, 0 comments  
 Adicionar comentário

**correnteza**  
 1 like, 0 comments  
 Adicionar comentário

**Flávia Wenceslau ... não há caminho isento de chorar...**  
 1 like, 0 comments  
 Adicionar comentário

**Doente por não ter poder de curar o mundo**  
 1 like, 0 comments  
 Adicionar comentário

**Afastamento=doença**  
 Doença=dor  
 E a cura não somos nós que definimos :(  
 1 like, 0 comments  
 Adicionar comentário

**correnteza**  
 1 like, 0 comments  
 Adicionar comentário

**cumplicidade**  
 1 like, 0 comments  
 Adicionar comentário

**Falta do abraço, do contato, da aglomeração pedagógica.**  
 1 like, 2 comments  
 Cris Costa 11M: falta do coletivo  
 Anônimo 11M: Saudades de abraçar colegas que viraram amigas  
 Adicionar comentário

**troca nos corredores**  
 2 likes, 0 comments  
 Adicionar comentário

**O que me faz seguir nessa jornada são as crianças...**  
 1 like, 1 comment  
 Anônimo 11M: o k nos impulsiona é nossa CAUSA político pedagógica c esse alunos e o mundo  
 Adicionar comentário

**retorno**  
 0 likes, 0 comments  
 Adicionar comentário

**"O melhor lugar do mundo é dentro de um abraço..."  
 E como eles fazem falta**  
 1 like, 0 comments  
 Adicionar comentário

**as vezes me sinto sozinha, longe dos meus colegas sem ter com quem dividir**  
 1 like, 0 comments  
 Adicionar comentário

**Não admito que esse trabalho que gosto tanto, as vezes me faça sentir mal**  
 1 like, 0 comments  
 Adicionar comentário

**"Professora... meu filho está lendoooooo! Ah, se eu tivesse no meu tempo uma escola assim... Muito obrigada, professora!"**  
 Uma mãe, na porta da sala, a mais de 10 anos atrás. Detalhe: escola não tinha nenhuma condição "estrutural e física"  
 1 like, 0 comments  
 Adicionar comentário

**eu e minhas dores, meus amores e meus disabores**  
 0 likes, 0 comments  
 Adicionar comentário

**Quando eles demonstram curiosidade, coisa boa...**  
 2 likes, 0 comments  
 Adicionar comentário

**Isolamento**  
 0 likes, 0 comments  
 Adicionar comentário

**esgotamento**  
 0 likes, 0 comments  
 Adicionar comentário

**"Professora, eu desenhei um ocapí, olha, corpo de cavalo e perna de zebra."**  
 Aprendi com ele que existia esse animal... achei que tinha inventado algum com a inicial O kkkk.  
 0 likes, 0 comments  
 Adicionar comentário

**https://www.youtube.com/watch?v=OP-q7SVNn\_M**  
 [Flavia Wenceslau] Por uma Folha  
 1 like, 0 comments  
 Adicionar comentário

**Nao da pra querer olhar o mundo como era antes, pois Terra não volta pra trás.**  
 1 like, 0 comments  
 Adicionar comentário

**sentimento de estar partida num espaço como a escola**  
 0 likes, 0 comments  
 Adicionar comentário

**reflexões e poemas**  
 1 like, 1 comment  
 Anônimo 11M: "Nada do foi será de novo do jeito k ja foi um dia... tdo muda, tdo sempre mudará"  
 Adicionar comentário

**ficar em casa**  
 0 likes, 0 comments  
 Adicionar comentário