

CAPÍTULO 4

Os desafios da intervenção na saúde dos Professores: Contribuições e possibilidades do Laboratório de Mudança¹⁰

Amanda Aparecida Silva Macaia

Rodolfo Andrade Gouveia Vilela

Introdução

Quando pensamos a Comunidade Saúde dos Professores, idealizamos um espaço que se constituísse como um celeiro e um fomentador de informações e diálogos sobre a temática e as experiências no campo. Havia uma unanimidade em nossas primeiras conversas quanto à validade do conjunto de estudos de diagnósticos já publicados na literatura científica, mas também a certeza de que muitas experiências de intervenção estavam sendo realizadas, embora sem visibilidade entre os diversos profissionais. Tornar visível tem a potência de estimular à discussão e ao aprendizado coletivo o que se percebe como fenômeno. Ao nosso ver, esta foi uma das razões que determinou a escolha do tema desse primeiro seminário.

Esta palestra, que tentaremos transcrever neste capítulo, apresenta uma metodologia formativa para o desenvolvimento do trabalho. Denominada “Laboratório de Mudança”, este método se configura como uma intervenção inserida num campo teórico que compreende diagnóstico e intervenção como um processo contínuo, ou seja, não estão desvinculados e um sem o outro não faz sentido.

¹⁰ Processo Fapesp 12/04721 (Projeto Temático). Processo Fapesp 15/13301-4 (Bolsa de pós-doutoramento).

Para auxiliar a apresentação da metodologia e colocar no debate os desafios e as possibilidades de intervenções no contexto do trabalho-saúde dos professores, exporemos um estudo de caso ocorrido em uma escola da região metropolitana de São Paulo, entre 2015 e 2016. Esse estudo-intervenção foi desenvolvido no âmbito do projeto do pós-doutoramento da primeira autora que tratou da experimentação do método em questão no contexto brasileiro.

O capítulo está organizado de forma muito semelhante à apresentação realizada no seminário. Ela foi baseada na discussão do caso e principalmente no livro *O laboratório de mudança: uma ferramenta de desenvolvimento colaborativo para o trabalho e a educação*, dos autores Virkkunen e Newnham (2015), disponível gratuitamente na página do Fórum Acidentes do Trabalho, na internet (www.forumat.net.br). Nesse livro os leitores poderão obter mais detalhes sobre o método e os conceitos aqui citados, além de outras referências.

Dessa forma, na segunda seção serão apresentados o conceito de intervenção no qual nos apoiamos e o método Laboratório de Mudança (LM) com suas ferramentas e seus princípios. Na terceira, faremos a caracterização da escola com a demanda para intervenção. Em seguida trataremos de alguns resultados e sua discussão; e a finalização, na quinta parte, apresentará as considerações sobre o desafio da intervenção no trabalho em vista da saúde de professores.

Laboratório de Mudança como intervenção formativa

Considerando a origem latina, a palavra “intervenção” é a junção de dois termos: *inter* e *venire*. O primeiro significa “entre” e o segundo “vir”. “Vir entre duas ou mais coisas”. Virkkunen e Newnham (2015), ao discutirem o termo, basearam-se na definição de Midgley (2000) de que intervenção é a ação propositada por parte de um agente humano, a fim de criar mudança. Todavia, os autores consideram que mudanças estão ocorrendo o tempo todo a partir da ação humana e, portanto, uma intervenção auxilia o redirecionamento da mudança em curso. Nesse sentido, também definem o interventor ou o mediador da intervenção como aquele que vem entre as ações de um ator (aquele que atua, que faz) de modo que a atividade tome um novo rumo.

É também sabido que o trabalho está sempre em transformação, uma vez que seus atores criam constantemente maneiras e estratégias de darem conta de fazer o que é necessário fazer, para alcançar os resultados almejados com qualidade. O trabalho na escola é um exemplo onde se observam evidências bastante claras da dinamicidade das transformações e soluções criadas pelos diversos profissionais na relação entre eles e na relação deles com estudantes, pais e o restante da comunidade do sistema escolar.

Outra premissa a se considerar nesse conceito de intervenção é a de que o interventor/mediador é um ator que interfere no redirecionamento da mudança. Isso porque lidar com atividades humanas é assumir que sempre há processos inter-relacionais em ato. Não se trata de um experimento de laboratório no qual os sistemas são estáveis e controláveis. Dizemos que o interventor é um integrante do sistema, produtor de conhecimento, facilitador do processo de desenvolvimento de uma atividade.

Qual é, então, a ação propositada do interventor que auxilia no redirecionamento da mudança em curso? No nosso caso, a ação propositada é guiada por um método que pretende potencializar o desenvolvimento de sistemas de atividade humana, chamado Laboratório de Mudança (LM). O LM se caracteriza por ser um método de intervenção colaborativo e formativo. Se analisarmos as intervenções em relação ao seu processo e a ordem da mudança almejada, explicitam-se os significados dessas características e as diferenças entre o LM e outros tipos de intervenção (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2015).

Os autores supracitados explicam que o processo de intervenção pode incluir desde um conjunto rigorosamente estruturado de passos para implementar uma solução preexistente, portanto uma intervenção de implementação, até uma inovadora reformulação de problemas e criativa formulação de soluções, no caso uma intervenção formativa. Considerando a intervenção quanto a ordem da mudança almejada, podemos classificá-la ainda como mudanças incrementais, ou seja, quando ocorrem mudanças gradativas nas formas de realizar os conceitos básicos da atividade atual; ou uma mudança transformacional, onde ocorre a transformação de toda a atividade, ou seja, seus conceitos e princípios.

É possível visualizar quatro quadrantes de intervenções, considerando a interseção entre o processo e a mudança almejada citadas anteriormente. O primeiro quadrante refere-se às intervenções de aprimoramento, pois envolvem uma intervenção que seja ao mesmo tempo de implementação e incremental. Neste caso, a solução/resultado já existe antes da intervenção ocorrer. O segundo quadrante é o das intervenções de mudanças orientadas por conceitos. Elas são tanto de implementação quanto transformacional, ou seja, a solução já existe, mas é aplicada em todas as funções e níveis da organização. Imagine uma solução tecnológica que é implementada como um novo programa computacional aplicado a uma organização inteira. A intervenção de solução de problemas, terceiro tipo, conjuga a mudança incremental e a criativa reformulação de problemas e criação de soluções. Conforme os autores, é nesse quadrante que se encontram, por exemplo, as intervenções do tipo pesquisa-ação. Já o LM é classificado como uma intervenção formativa ou colaborativa baseada em conceitos, pois envolve um processo de formação, como o exemplo anterior, mas buscando mudança transformacional no objeto da atividade, em todos os níveis da organização.

É relevante explicar que estamos falando de uma transformação, de um desenvolvimento que se embasa na Teoria da Atividade Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky nas décadas de 1920-1930 e que foi inspirado pelo materialismo histórico-dialético de Marx. A teoria foi ampliada por Leontiev e posteriormente, na década de 1970 na Finlândia, por Engeström. Ela compreende uma nova lógica de desenvolvimento da atividade, qualitativamente diferente do estado anterior à intervenção, e que não finda ao seu término. Resumimos que a transformação é, portanto, uma mudança em nível conceitual, realizada de forma colaborativa que cria novos conhecimentos e mediadores da ação; ou seja, cria um novo conceito para a atividade pela ação de diversos atores e promove um tipo específico de aprendizagem (ENGESTRÖM, 1987; 2016).

O LM, como uma intervenção formativa, envolve uma série de conceitos e métodos que guiam o processo de pesquisa/intervenção e permite transformar ou modelar uma atividade em foco. É como uma caixa de ferramentas construída e apoiada na abordagem teórica e metodológica da Teoria da Atividade, que compreende os seguintes princípios: 1) Teoria da Mediação Cultural e Ações Humanas; 2) Sistema de Atividade como unidade de análise; 3) a multivocalidade de um siste-

ma de atividade; 4) a historicidade; 5) a contradição como origem de mudanças e desenvolvimento; 6) o método da dupla estimulação como ferramenta para a aprendizagem expansiva.

Princípios do laboratório de mudança

Teoria da Mediação Cultural e Ações Humanas e o Sistema de Atividade como unidade de análise

Um sistema de atividade humana é a unidade de análise em uma intervenção com o LM. Isso significa que o foco da intervenção (análise e desenvolvimento) é este sistema adotado em sua totalidade, pensando nas interações que ocorrem entre todos seus elementos, uma visão dialética e sistêmica que não admite uma fragmentação. Outros métodos podem não levar em conta esta visão sistêmica, limitando-se geralmente a componentes isolados do sistema, como por exemplo as maneiras individuais de trabalhar e agir.

Conforme a ideia da mediação cultural, os seres humanos agem sobre o mundo desafiados ou motivados por um objeto, e, na relação com ele, o transformam e são transformados ao mesmo tempo. Porém, essa relação com o objeto se realiza a partir de mediadores culturais, no sentido que são construídos e seus significados são determinados historicamente (COLE, 1996; ENGESTRÖM, 2016). Os seres humanos, seus objetos e mediadores constituem sistemas de atividade. Todo sistema de atividade, portanto, tem um objeto, que é sua finalidade e motivação; mas tal objeto possui inúmeras e parciais interpretações feitas pelos sujeitos que constituem esse sistema e agem sobre ele.

Além dos elementos sujeito e objeto em um sistema de atividade, as mediações incluem os instrumentos (conceituais ou materiais), as regras (normas externas, internas, explícitas, implícitas, prazos etc.), a divisão de trabalho (divisão de tarefas, hierarquias) e a comunidade (todos os envolvidos com o objeto, como parceiros sociais, clientela etc.). Na ação do sujeito (individual ou coletivo) sobre o objeto do sistema, todos os elementos interagem, ou medeiam a interação, e os sujeitos desenvolvem formas de relações entre si e com os objetos do trabalho.

Multivocalidade de um sistema de atividade

Como ninguém domina a atividade como um todo, a multivocalidade é um princípio que explica a necessidade de vários atores estarem envolvidos na análise e transformação de um sistema de atividade. Adém das observações de Leontiev sobre a divisão de trabalho entre os sujeitos para agirem sobre o objeto, ou seja, a divisão de trabalho, que é regulamentada através de relações de produção específicas para cada forma histórica de produção e cria diferentes representações e pontos de vista sobre o objeto (LEONTIEV, 1978; ENGESTROM, 1987; QUEROL *et al.*, 2014). Deste modo o LM considera o diálogo entre os sujeitos de níveis hierárquicos diferentes, priorizando as diferentes visões e perspectivas sobre a atividade.

Historicidade e contradição

A Teoria da Atividade Histórico-Cultural sustenta a ideia de que as mediações, os artefatos que o sujeito utiliza para transformar a natureza, e o próprio objeto se transformam historicamente a partir das interações entre eles. Por isso Engeström (1987) aponta que para se analisar uma atividade é necessário analisar historicamente o objeto e a estrutura do sistema. Isso significa analisar as fases sucessivas de desenvolvimento e observar o surgimento das contradições entre seus elementos. Um sistema de atividades vai evoluir de uma fase histórica relativamente estável para outra qualitativamente diferente e mais avançada, impulsionada pelas contradições nos e entre seus elementos. As contradições são, portanto, as fontes ou origens de mudanças e desenvolvimento.

Entendemos por contradição as tensões estruturais (incompatibilidades) existentes dentro e entre os mediadores do sistema de atividades (SA). A história e as contradições de um sistema de atividade são como a parte submersa de um *iceberg*. As contradições só podem ser identificadas a partir de eventos, anomalias, constrangimentos e conflitos existentes no decorrer da ação dos sujeitos. Para resolver estas anomalias/problemas na atividade, não basta entender apenas o que é visível (um professor dando sua aula, usando a voz e por exemplo um projetor). A Figura 1 é a representação gráfica triangular de um siste-

ma de atividades, com as contradições secundárias entre seus elementos representadas em forma de raios. As contradições são originadas no sistema capitalista quando a própria força de trabalho e os demais mediadores são transformados em mercadorias que são intrinsecamente contraditórias (MARX, 1983)¹¹.

No LM ocorre uma dinâmica que alterna o foco dado pelos participantes e mediadores entre a estrutura sistêmica invisível da atividade coletiva e os problemas imediatamente visíveis nas ações de indivíduos. Primeiro identificam-se os problemas óbvios (parte visível do *iceberg*) e em seguida revelam-se as causas sistêmicas dos problemas visíveis na atividade (contradições). Somente assim é possível encontrar um caminho para superar os problemas mediante a reconceitualização expansiva da ideia da atividade. Por fim, os atores são apoiados para o desenvolvimento de novos tipos de ações na atividade, como a implementação de novos instrumentos, novas regras, novos modos de dividir o trabalho e colaboração.

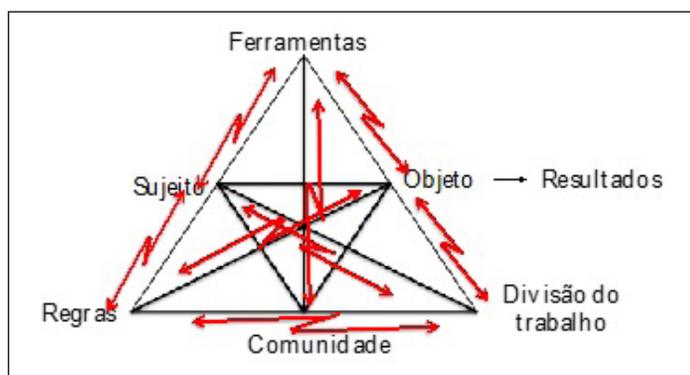


Figura 1 Representação de um sistema de atividade e as contradições secundárias entre os elementos do sistema.

Aprendizagem expansiva e dupla estimulação

Conforme anunciado anteriormente, o LM promove um tipo de aprendizagem, denominado por Engeström (1987, 2016) como expan-

¹¹ Por exemplo, o cuidado em saúde tem um valor de uso para o paciente (a cura e o cuidado) e um valor de troca que representa o ganho e o lucro do profissional ou do dono do plano de saúde. Para mais explicações, além de Marx, ver também Engeström (2016).

siva. Na aprendizagem expansiva, os sujeitos ou o grupo questionam o contexto atual e constroem, com base em conceitos que internalizam, um contexto alternativo, mais amplo (CASSANDRE; PEREIRA-QUE-ROL, 2014). Na intervenção, a aprendizagem expansiva é organizada em seis ações de aprendizagem que compõem um ciclo, conforme a figura 2: questionamento, análise, desenho de um novo modelo, teste do novo modelo, implementação, reflexão sobre o processo e consolidação das novas ações.

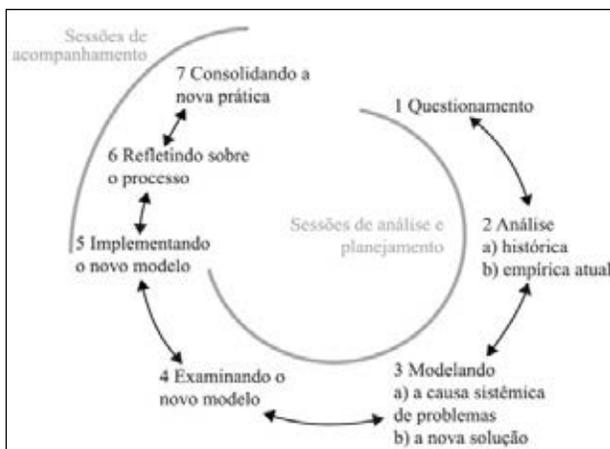


Figura 2 Ciclo de ações de aprendizagem expansiva (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2015).

Essas ações são colocadas em prática pelo método da dupla estimulação. Esse método foi criado por Vygotsky para entender quais são os meios e os dispositivos que os indivíduos usam para organizar seus comportamentos de forma adequada para cada situação. A partir disso ele avalia as funções psicológicas superiores, como pensamento, memória e linguagem, observando as respostas dos indivíduos a tarefas dadas. A principal ideia do método é que, ao se deparar com situações problemáticas que não podem ser resolvidas com as ferramentas e conhecimento que possuem, os indivíduos buscam novas ferramentas psicológicas e práticas que lhes permitam resolvê-las.

O método consiste na aplicação de uma série de dois estímulos cognitivos: o primeiro é uma confrontação emocional; o segundo, uma reflexão intelectual. Um exemplo, entre tantos outros, de dupla estimulação no âmbito escolar é o que fazem os estudantes quando constroem uma cola enquanto se preparam para as provas (ENGSTRÖM, 2007).

As questões e o texto da prova são o primeiro estímulo. A cola, um dispositivo “papel”, é uma ferramenta, ou seja, o segundo estímulo. O que o estudante faz para criar uma boa cola? “[...] Precisa selecionar cuidadosamente os aspectos mais relevantes e úteis dos tópicos da prova e representá-los de modo econômico e acessível no papel da cola.” (ENGESTRÖM, 2007, p. 367). Ao fazer a cola, criou-se um meio auxiliar externo para dominar o objeto. Conforme o autor, a construção, o conteúdo e o uso da cola destacam e objetivam o processo psicológico interior de se preparar para a prova. O estudante controla seu próprio comportamento com a ajuda de uma ferramenta que ele mesmo fez. O resultado é que:

Se tivermos acesso a essa construção, ao conteúdo, ao papel da cola, aprenderemos mais sobre o aprendizado do estudante do que apenas lendo e avaliando suas respostas na prova (ENGESTRÖM, 2007, p. 367).

No LM, o primeiro estímulo é uma situação real da atividade de trabalho considerada problemática, que necessita ser solucionada. É essa situação-problema que confronta emocionalmente os participantes do LM até que tomem consciência de que necessitam de alguns mediadores, não comumente considerados, para resolvê-la. O segundo estímulo é um conceito, um modelo ou ainda uma representação de uma experiência exitosa que têm o potencial de ser usado como instrumento para solucionar a situação confrontada. Uma vez que o sujeito individual e/ou coletivamente incorpora, ou usa o artefato neutro, conceitual, na resolução da tarefa, a estrutura da operação muda. O artefato só ganha este status de instrumento quando no uso é apropriado pelo sujeito em situação real, ou seja, quando o instrumento entra na mente¹².

Com esse arcabouço teórico e metodológico, o LM tem o potencial de construir coletivamente uma solução para os problemas em sistemas de atividade, aprofundando a compreensão sobre a natureza e as causas desses problemas; de alterar práticas; de ampliar a agência (protagonismo) e a motivação dos participantes; e de criar uma nova perspectiva em relação ao desenvolvimento futuro da atividade (aprendizado transformador).

¹²No inglês “instrumentality” significaria o instrumento que entrou na mente.

Um dos desafios do método – que será exemplificado a seguir – é a constituição do diálogo e do processo de coprodução entre, pelo menos, dois “mundos” diferentes: o mundo da pesquisa dos mediadores/pesquisadores e o mundo produtivo dos profissionais, com representantes de diversas comunidades, diferentes culturas e percepções do problema.

O contexto da Escola

A demanda para a intervenção

Uma intervenção com o LM numa escola pública da região metropolitana de São Paulo foi negociada entre o coordenador do Serviço Especializado de Engenharia de Segurança e Medicina do Trabalho (Sesmt) da secretaria de educação do município, o secretário municipal de educação e sua equipe, e pesquisadores da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo.

A demanda do município relacionava-se ao questionamento sobre as razões das faltas dos professores. O município registrava apenas 5% de absenteísmo de professores em suas escolas, mas de acordo os demandantes isso gerava consequências relevantes na rotina escolar e no aprendizado dos estudantes. Na rotina escolar, cada vez que um professor faltava, seus alunos precisavam ser redistribuídos em outras salas de aula, independente da faixa etária. A equipe gestora precisava encontrar outro professor para assumir a sala cujo professor faltara, e isso também gerava horas extras a serem pagas pela Secretaria. Nem sempre um professor substituto era encontrado ou sua contratação era autorizada pela Secretaria, principalmente quando mais de um professor da mesma escola faltava. Quando a redistribuição ocorria, a sala de aula com apenas um professor chegava a ficar com mais de 40 alunos de séries escolares diferentes.

Nesta escola eram atendidas crianças entre quatro e 11 anos. Nossa hipótese, baseada em estudos de literatura, é de que o absenteísmo seria reflexo das condições de trabalho e refletia no próprio ambiente de trabalho e no aprendizado dos estudantes (ERVASTI *et al.*, 2012; MILLER *et al.*, 2008; PORTO *et al.*, 2008; UNTERBRINK *et al.*, 2008).

Organização para a intervenção com o LM

O secretário municipal selecionou cinco escolas onde a intervenção poderia ocorrer e posteriormente indicou uma delas. A princípio, entendemos que era devido ao maior número de afastamentos por transtornos mentais em anos anteriores nesta escola, embora não houvesse diferenças significativas comparando-a com as outras. No decorrer da intervenção, descobrimos que os registros escolares desta escola eram os mais organizados para o caso de uma pesquisa e que a diretora tinha atitudes de maior protagonismo na comunidade escolar.

A escola foi visitada pelos pesquisadores, que realizaram entrevistas com professores com mais e menos tempo de trabalho na escola, familiares de estudantes e a diretora da escola. O secretário municipal e médicos do Sesmt também foram entrevistados nesse momento – que no método é denominado de coleta de dados etnográficos. O objetivo desta etapa é, entre outros, compreender, coletar e selecionar informações que reflitam como “espelhos” a atividade, as ações dos diversos atores do sistema e os problemas que geraram a demanda. Essas informações são chamadas de dados espelho e servem também como estímulos primários na dupla estimulação para que as ações de aprendizagem expansiva ocorram (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2015). Ao coletar esses dados queríamos entender sobre a história da escola, das condições de trabalho e dos problemas e soluções até então experimentadas.

Após a negociação da demanda e da coleta dos dados etnográficos, foram organizadas sessões (encontros periódicos) com atores, convidados, envolvidos na atividade e no problema do absentismo dos professores. Participaram das sessões: professores do período da tarde da escola, equipe gestora (diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica), dois técnicos do Sesmt, um representante do Departamento de Movimentação da Secretaria e a supervisora escolar, que participou de maneira inconstante. No total contamos com um grupo em torno de 15 pessoas por sessão. Dos participantes, três pessoas estavam na escola desde o ano de 2006, cinco entraram entre 2007 e 2011 e cinco nos anos seguintes.

Cada professor ocupava uma turma entre os turnos matutino, intermediário e vespertino existentes na escola, que contavam com o

mesmo conjunto de séries escolares em cada um, e, portanto, quantidade de professores. Os professores do período da tarde, em sua maioria, acumulavam outros turnos de trabalho em outras escolas no período da manhã e revelaram que faltavam mais ao trabalho à tarde. Professores em readaptação e o agente escolar foram convidados, e após o primeiro encontro optaram por não continuar. Todos os participantes foram esclarecidos sobre a intervenção e assinaram um termo que versava sobre a ciência quanto aos esclarecimentos do estudo e voluntariado da participação, conforme os preceitos éticos estabelecidos para pesquisas com seres humanos (BRASIL, 2013).

A frequência das sessões do LM era de 1 (uma) hora/semana, no período da “hora-atividade” dos professores da tarde, caracterizada como um momento de formação entre professores e coordenação escolar. Fora as sessões, realizávamos reuniões bimestrais na secretaria municipal para discussão do processo e coleta de dados à medida que era necessário complementar informações e compreender melhor a atividade.

Alguns resultados e Discussão

Na palestra que proferimos foi possível fazer um panorama da intervenção na escola, a partir das ações do ciclo de aprendizagem expansiva, destacando alguns aspectos principais de cada uma delas, de forma que o método fosse explicado. O ciclo de ações de aprendizagem expansiva é um organizador dos passos a serem dados, partindo da fase atual de desenvolvimento da atividade. Todo processo pode ser dividido nas fases de questionamento, análise e modelagem, porque em cada uma delas predomina um certo tipo de ações de aprendizagem, embora o encadeamento não seja linear e estas ações específicas possam se repetir nas diferentes etapas de aplicação do método. Por exemplo, “o questionamento desencadeia e motiva a análise, mas a análise pode levar a questionamentos posteriores” (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2015).

Percebemos que a atividade na escola, cuja definição é dada pelo seu objeto, era a educação ou o processo de aprendizagem dos alunos, pois esse era o motivo social de existência desse sistema (LEONTIEV, 1978). O absentismo dos professores e as repercussões negativas sobre o aprendizado dos alunos, embora fossem a demanda gerada pelos

membros da secretaria de educação, não eram necessariamente uma razão que justificasse a intervenção naquela escola, na avaliação dos atores participantes do LM. Devido a essas características, conforme observações de Virkkunen e Newnham (2015), Engeström (2016) e outros, dizemos que tal atividade e seus atores encontravam-se em “estado de necessidade” quanto à fase de desenvolvimento da atividade. Isso significa que não havia nenhuma ameaça visível de crise, que o descontentamento era difuso e difícil de articular, que havia um desacordo sobre a necessidade de mudança, que as ideias e as soluções sobre os problemas eram diferentes e contraditórias e que havia poucas ideias sobre o futuro da atividade.

Avaliamos que, em decorrência dessa característica, um dos principais desafios desse LM foi a construção do diálogo entre os diferentes atores. O processo foi constituído por muitas ações de questionamento e evidências de agência transformadora (protagonismo) na direção de questionar e criticar tanto a prática e a sabedoria existente quanto a intervenção em si. Nas ações de questionamento os atores participantes costumam ressignificar a demanda e construir um objeto comum, uma vez que podem não concordar com a demanda inicial. É um momento no qual eles identificam os problemas visíveis na atividade, reconhecem a necessidade de mudança e afirmam a implicação do grupo no desenvolvimento do processo. Detalhes sobre a fase de questionamento desta intervenção estão em Silva-Macaia *et al.* (2016).

Questionar o problema na escola: mas que problema?

Os participantes analisaram na fase de questionamento do problema que o absentismo dos professores por motivos médicos não era o problema central sobre o qual deveriam se debruçar para pensar transformações no trabalho. A demanda inicial foi reformulada então para desgaste do professor. No desenho superior da figura 4 apresentamos os estímulos primários e secundários oferecidos e os resultados concretos e de aprendizagem das duas séries de estimulação dupla, que levou à reformulação.

O desenho inferior da figura 4 representa o fluxograma de elementos relacionados ao desgaste. O absentismo foi citado como uma

das causas do desgaste, cujas expressões foram nomeadas como: fadiga, cansaço físico e mental, “acordar com vontade de dormir”, problemas na voz, falta de tempo e disposição para atividades sociais e de lazer, ausências do trabalho.

As dinâmicas das sessões variaram entre discussões em pequenos grupos e no grupo geral. Entre cada sessão, os mediadores analisavam o processo anterior para planejamento do seguinte.

Séries	Sessão	Primeiro estímulo	Segundo estímulo	Resultado concreto	Aprendizado
1	2-4	O que eu acho do meu trabalho?	Quais as facilidades e dificuldades do meu trabalho?	<ul style="list-style-type: none"> - Pontos principais que justificam a importância do trabalho do professor e da escola - Painel reflexo do cotidiano do trabalho na escola a partir das facilidades e dificuldades 	<ul style="list-style-type: none"> - Algumas facilidades são na verdade resultados almejados - Algumas facilidades são dificuldades e vice-versa
2	5-8	Painel das facilidades e dificuldades reorganizado	Qual é o problema principal? Como sentimos esse problema?	Fluxograma dos elementos relacionados ao desgaste	<ul style="list-style-type: none"> - Reformulação do problema para a análise - Compreensão dos fatores associados ao desgaste na escola - Identificação de como se expressa o desgaste naqueles participantes

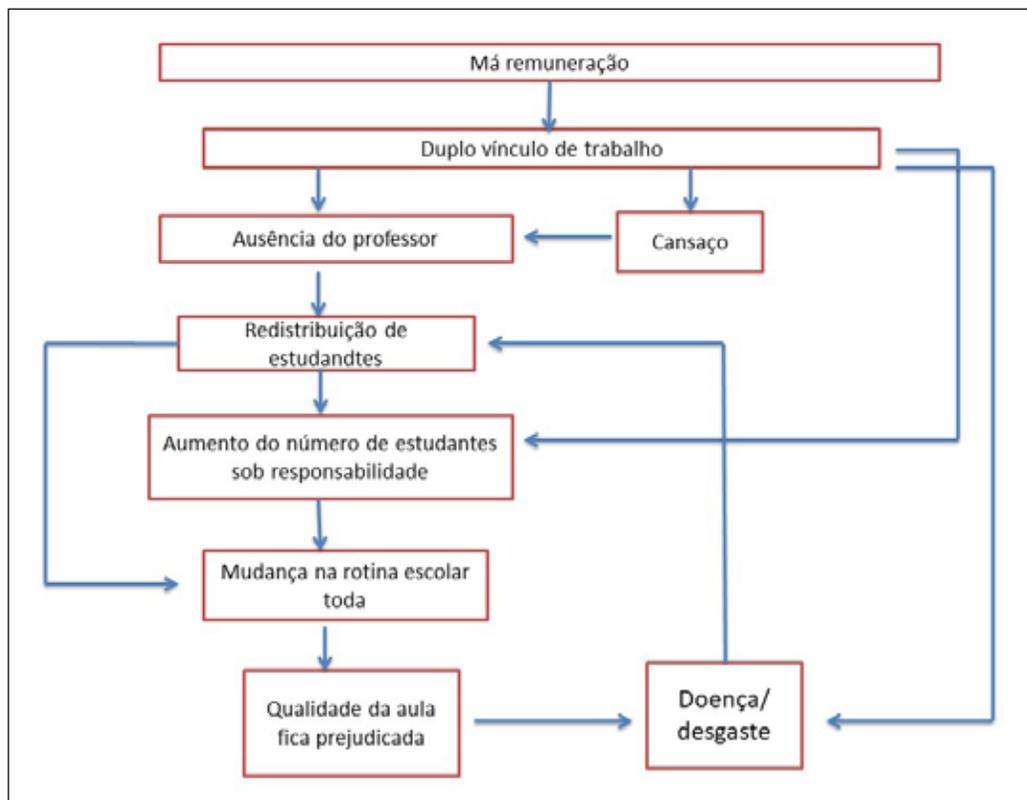


Figura 4 Resultados da dupla estimulação na fase de questionamento do problema

Quais as causas do desgaste do professor?

Para responder a essa questão com o objetivo de construir uma solução efetiva para o problema, os participantes foram estimulados: a analisarem quais foram as condições em que o problema foi gerado; a perceberem que ele se insere em um contexto mais amplo dentro da estrutura do sistema de atividades; a observarem o desenvolvimento do objeto e da estrutura do sistema, ou seja, de seus elementos (figura 1) na história; e a identificarem as contradições internas no sistema.

A linha histórica foi a principal ferramenta utilizada como estímulo secundário nas sessões da análise histórica. A construção da linha do tempo foi realizada em ordem cronológica de entrada dos participantes na escola ou na secretaria de educação no município, como foi o

caso para os técnicos do Sesmt. Todos contribuíram inserindo eventos acontecidos que em suas opiniões estavam relacionados ao desgaste do professor. Na primeira análise sobre os eventos, a conclusão foi a de que o desgaste aumentou ao longo dos anos.

Os participantes foram, em seguida, questionados sobre quais eventos os aproximavam do objetivo idealizado para atender ao objeto do sistema e quais os distanciavam. Na fase de questionamento, haviam chegado à conclusão de que esse objetivo era o desenvolvimento de atividades para a vida social que contribuísse com a formação de cidadãos. O objeto da atividade, como já anunciado, era a educação do aluno. Porém, concluímos que ao longo das sessões foi sendo evidenciada uma tridimensionalidade do objeto, que, por vezes, era contraditória, principalmente do ponto de vista dos professores presentes nas sessões. As dimensões eram: a responsabilidade pelo aprendizado do aluno, por sua segurança e saúde e o bem-estar do professor.

Na palestra demos destaque a alguns eventos e conclusões relativas à linha do tempo. Um deles foi que, embora o número elevado de alunos na sala seja sempre uma justificativa para o desgaste do professor, ele se manteve semelhante desde o início da história da escola; mesmo assim, os professores analisaram que o desgaste tinha aumentado. Além disso, a redistribuição dos alunos em outras salas quando algum professor faltava sempre fora uma regra. Então o que havia mudado no sistema da atividade e feito com que isso fosse um problema?

Outro destaque referiu-se à relação social entre os professores, considerada melhor antes da chegada do ponto eletrônico. Antes da sua instalação e obrigatoriedade, os professores ficavam conversando na escola além do horário, o que era entendido como algo positivo. Depois do ponto, isso poderia gerar hora extra, e a orientação foi para não excederem o horário da jornada de trabalho.

Um fato relevante para as mudanças no sistema de atividade foi o recebimento de alunos de um novo conjunto habitacional na região da escola, cujos moradores foram transferidos de outras regiões sem sua total concordância. De acordo com os participantes do LM, isso significou novos tipos de conflitos e demandas relativas às necessidades sociais desses alunos. O novo contexto exigiu outra organização e instrumentos de aprendizagem. Um exemplo foi o tipo de mediação pedagógica que a

equipe gestora teve que construir para suprir as atuais demandas. Dessa forma, percebemos que a mudança ocorrida no sistema, desencadeando outras modificações como a criação de novos instrumentos, nova organização social e divisão de trabalho na escola etc., estava diretamente relacionada à mudança no objeto do sistema. A cascata de mudanças poderia ser uma das origens do desgaste do professor.

Entre o final de um ano letivo e o começo de outro: desvelamento de novos problemas

A análise que nós, mediadores, realizamos sobre o processo até então nos indicava que cada um dos envolvidos experienciava os problemas e reagia a eles de formas diferentes. No entanto, fora os professores, os outros participantes pouco se posicionaram quanto as suas próprias vivências dos problemas. No geral, eles concordavam ou se mantinham neutros nas discussões. Na retomada das sessões após o recesso escolar, associamos nosso diagnóstico aos problemas de relacionamento que emergiram entre professores e gestão local.

Após a fase de análise do ciclo de aprendizagem expansiva, o próximo passo foi a construção das soluções. Sugerimos que o grupo poderia vivenciar, antes das férias escolares, alguma mudança em aspecto específico da prática escolar, como motivador de soluções mais sistêmicas posteriormente. Os professores haviam elencado alguns possíveis experimentos para esse período que recaíam em: trabalho colaborativo entre o professor regente da sala e o professor especialista; diminuição da quantidade de documentos a serem preenchidos pelos professores no decorrer da rotina escolar, diminuição do barulho na escola e do número de alunos por sala de aula (que estava em torno de 35). Todavia, houve desacordos sobre as necessidades de mudança e a governabilidade sobre elas, e decidiu-se aproveitar para avaliar o trabalho na escola diante da nova situação de contratação de professores substitutos que pretendia acabar ou diminuir consideravelmente a necessidade de redistribuição dos estudantes.

Contudo, no retorno do recesso escolar, a equipe gestora implementou mudanças no tocante aos diversos documentos de planejamento e ao registro do trabalho dos professores que os desagradaram.

A iniciativa da gestão foi resolver aspectos problemáticos que haviam sido discutidos durante as sessões, mas, ao fazê-lo, não ocorreu como um experimento e apenas ao grupo que participava do LM, nem da forma como os professores imaginaram. Tal situação desvelou problemas de relacionamento entre os professores participantes e a equipe gestora da escola, cujos documentos a serem preenchidos eram apenas a ponta do *iceberg*.

Os professores verbalizaram que o desgaste do professor estava diretamente relacionado ao trabalho conjunto com a equipe gestora e solicitaram continuar o processo do LM em sessões separadas da equipe gestora. Planejamos, a partir dessa situação, sessões que ocorreriam separadamente com o objetivo de construir dois novos modelos de atividade, para os professores e para a equipe gestora, que seriam analisados posteriormente em sessões conjuntas.

A análise histórica e as novas observações que fizemos do trabalho da gestão nos ajudaram a entender as tensões criadas no sistema (contradições) que originaram os problemas de relacionamentos e o desgaste dos professores. Foram tensões que surgiram a partir da mudança do aluno, citada anteriormente, e das mudanças que foram sendo criadas pela gestão escolar, com poucas possibilidades de atuação colaborativa dos professores.

Considerações finais

O principal objetivo da palestra foi apresentar um método de intervenção formativa a partir de um estudo de caso em escola, a fim de suscitar as discussões com os ouvintes sobre os desafios da intervenção no trabalho e na saúde dos professores.

Com o estudo de caso demonstramos que a análise realizada em conjunto com os professores inseriu os elementos causais dos problemas de saúde no âmbito do processo e das relações estabelecidas no trabalho. A análise sistêmica proposta no método elevou as explicações sobre os problemas extrapolando o mais superficial, como foi o exemplo da relação entre o número de alunos e o desgaste do professor.

A intervenção foi interrompida subitamente pela gestão local, e tornou-se impossível analisar os resultados das mudanças implementadas e saber se elas foram ou não sustentáveis. No entanto, foi possível reconhecer os problemas e deixar emergir suas origens. Isso significa saber qual a direção das soluções que provocarão transformações expansivas. Além disso, professores tornaram-se mais protagonistas do processo, comparado ao início da intervenção.

A interrupção sinalizou incômodo e estado de crise diante do ponto de vista dos professores e do rumo que a intervenção tomava. Esse foi mais um indício de que o estabelecimento do diálogo com confiança entre professores e equipe gestora sobre a relação trabalho-saúde foi um dos principais desafios na intervenção que pretendia a resolução dos problemas de maneira coletiva. Concluímos que todos os participantes da intervenção precisariam redefinir colaborativamente seus papéis e roteiros de ação e, assim, os mediadores que utilizavam para agir sobre o aprendizado do aluno, que é o objeto que compartilham entre eles.

Outro desafio foi a forma como perceberam esse tipo de intervenção. Como ocorre nas intervenções mais tradicionais, muitas vezes relacionadas a pesquisas ou consultorias, em regra o sujeito é apenas um informante e o dono da pesquisa é o pesquisador/especialista. Este é quem define o problema, os objetivos, a metodologia, a forma de análise, quem participa ou não e as recomendações ou propostas de soluções. Esse não foi o modelo de intervenção realizado, o que ocasionou alguns questionamentos dos participantes sobre o método.

Por fim, saúde e trabalho constitui um campo de conflito sustentado pelas tensões criadas entre capital e trabalho, que muitas vezes aparecem até mesmo na escola pública, sob a forma da qualidade *versus* quantidade. Intervir nesse campo por si só constitui o desafio de construir soluções entre a produtividade e a saúde dos trabalhadores.

Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n° 466, 2012. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília, 13 jun. 2013. Seção 1 p. 59.
- COLE, M. **Cultural Psychology: A once and future discipline**. Cambridge MA: Harvard University; 1996.
- ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Orienta-Konsultit Oy, 1987.
- ENGESTRÖM, Y. **Aprendizagem expansiva**. Tradução: F. Liberali. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- ERVASTI, J. *et al.* School environment as predictor of teacher sick leave: datalinked prospective cohort study. **BMC Public Health**, London, v. 12, n. 770, p. 1-8, 2012.
- LEONTIEV, A. N. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Coleção os Economistas), v. 1, T 1.
- MIDGLEY, G. **Systemic intervention: Phylosophy, methodology, and practice**. New York: Kluwer Academic/Plenun, 2000.
- MILLER, R. T.; MURNANE, R. J.; WILLETT, J. B. Do teacher absences impact student achievement? Longitudinal evidence from one urban school district. **Education and Policy Analysis**, v. 30, p. 181-200, 2008.
- PORTO, L. A.; OLIVEIRA, N. F.; CARVALHO, F. M. Construction of a morbidity index for elementary and middle school female teachers. **Rev. Baiana Saúde Pública**, Salvador, v. 32, p. 282-296, 2008.

QUEROL, M. A. P.; CASSANDRE, M. C.; BULGACOV, I. L. M. Teoria da Atividade: contribuições conceituais e metodológica para o estudo da aprendizagem organizacional. **Gestão e Produção**, São Carlos, v. 21, n. 2, p. 405-416, 2014.

SILVA-MACAIA, A. A. *et al.* **O processo de análise histórica do Laboratório de Mudanças na atividade de colaboração entre uma faculdade e um centro de saúde escola.** In: Congresso Brasileiro de Ergonomia, 18., 2016b. Belo Horizonte. Anais eletrônico do 18º Congresso Brasileiro de Ergonomia. Belo Horizonte: UFMG, 2016. 1 CD-ROM

UNTERBRINK, T.; HACK, A.; PFEIFER, R. Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. **Int Arch Occup Environ Health**, Berlin, v. 80, p. 433-441, 2008.

VIRKKUNEN, J.; NEWNHAM, D. S. **O laboratório de mudança: uma ferramenta de desenvolvimento colaborativo para o trabalho e a educação.** Tradução: Pedro Vianna Cava. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2015.