

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO
E INVESTIGAÇÃO
EM SAÚDE E TRABALHO
DO NÚCLEO DE ESTUDOS E
PESQUISAS EM SUBJETIVIDADE
E POLÍTICAS**



Organizadores
Denise Carla Goldner Coelho
Jomar da Rocha Farias Zahn
André Avancini Flores

**Programa de Formação e Investigação em
Saúde e Trabalho do Núcleo de Estudos e
Pesquisas em Subjetividade e Políticas**

- 25 anos -



**Denise Carla Goldner Coelho
Jomar da Rocha Farias Zahn
André Avancini Flores
(Organizadores)**

**Programa de Formação e Investigação em
Saúde e Trabalho do Núcleo de Estudos e
Pesquisas em Subjetividade e Políticas**

- 25 anos -



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

P964 Coelho, Denise Carla Goldner

Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas. 25 anos. / Organizado por Denise Carla Goldner Coelho; Jomar da Rocha Farias Zahn e André Avancini Flores. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 423p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0554-0 [Impresso]
978-65-265-0555-7 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526505557

1. Formação e investigação. 2. Saúde. 3. Trabalho. 4. Educação. 5. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas. 6. Organizadores. 7. Psicologia. I. Título. II. Coelho, Denise Carla Goldner; III. Zahn, Jomar da Rocha Farias; IV. Flores, André Avancini

CDD – 370/150

Capa: Hervacy Brito e Petricor Design

Autora do texto da Contracapa: Jomar da Rocha Farias Zahn

Autor do texto das Orelhas: Fabio Hebert da Silva

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828 e Francisco Felipe Coelho – CRB - 6-700

Revisão: Thiara Cruz de Oliveira

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Resumo da Obra

O livro “Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas - 25 anos” nasceu do desejo de memoriar um percurso que não ocorreu só. O PFIST celebra esses anos com muitas parcerias interinstitucionais de pesquisa; dentre elas, citamos algumas presentes nesta obra: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas (NEPESP-UFES), Núcleo de Estudos e Intervenção em Trabalho, Subjetividade e Saúde (NUTRAS-UFF), Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Subjetividade (NEPECS-UEMG), Núcleo de Pesquisas Instituições, Subjetivação e Trabalho em Análise(s) (N-PISTAS-UFRGS), Grupo de Estudo e Pesquisa em Sexualidades (GEPSS-UFES), Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF/CEFD-UFES), Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador do Hospital Universitário Cassiano Antônio Moraes (NASTH-UFES), Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Humano, Aprendizagem Escolar, Inclusão e Diversidade (GEPDAD-UFPA), Núcleo de Pesquisas em Sexualidade e Relações de Gênero (NUPSEX-UFRGS), Núcleo de Estudos Ambientais e Saúde do Trabalhador do Instituto de Saúde Coletiva (NEAST/ISC-UFMT) e Fundação Jorge Duprat Figueiredo, de Segurança e Medicina do Trabalho (FUNDACENTRO).

Esta celebração compartilhada em forma de livro acadêmico é aberta a pesquisadores, docentes, discentes da graduação e pós-graduação, especialistas e a todos(as) aqueles(as) que buscam refletir acerca da relação saúde e trabalho, principalmente voltada para pesquisas em educação, e que também compartilham conosco a arte de estranhar e fissurar, a produção de vidas potentes, a criação de outros modos de trabalho e de vida, e a abertura à alteridade, às problematizações e às experiências que apontam para a dimensão ética deste trabalho.

Afinal, a construção compartilhada de pesquisa e intervenção, de experiências e invenção e de memórias e (des)aprendizagens é marca de um fazer ético, estético e político do PFIST, e que se faz verbo à voz ou à escrita em encontros, seminários, conferências, congressos, artigos em revistas e livros acadêmicos.

Enfim, somos imensamente gratos ao NEPEPSP, à extensa rede parceira e ao aporte financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), os quais tornam esta obra possível. Aproveitamos este momento comemorativo para dedicar este trabalho às forças que compõem a história do PFIST, em especial à nossa força mestra Beth Barros.

Denise Carla Goldner Coelho

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Jomar da Rocha Farias Zahn

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

André Avancini Flores

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e
Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Lista de siglas

ASSOPAES – Associação de Pais de Alunos do Estado do Espírito Santo
CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPS – Centro de Atenção Psicossocial
CAP – Comunidade Ampliada de Pesquisa
CCA – Comunidade Científica Alargada
CEREST – Centro de Referência em Saúde do Trabalhador
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CNAM – *Conservatoire National des Arts et Métiers*
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CO – Centro Obstétrico
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONCOSAT – Conselho das Comissões de Saúde do Trabalhador
COSAT – Comissões de Saúde do Trabalhador
COSATE – Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação
CTH – Câmara Técnica de Humanização
DMST – Departamento de Medicina e Segurança do Trabalho
DPSI – Departamento de Psicologia
EF – Educação Física
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
ESF – Estratégia de Saúde da Família
FUNDACENTRO – Fundação Jorge Duprat e Figueiredo
HEAC – Hospital Estadual de Atenção Clínica
HUCAM – Hospital Universitário Cassiano Antônio Moraes
HumanizaSUS – Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão no SUS
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC – Iniciação Científica

IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
INVISA – Instituto Vida e Saúde
MOI – Movimento Operário Italiano
MPES – Ministério Público do Espírito Santo
NEPESP – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas
OMS – Organização Mundial de Saúde
PFIST – Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho
PNH – Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão no SUS
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PT – Partido dos Trabalhadores
RAPS – Rede de Atenção Psicossocial
RENAST – Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador
RN – Recém-nascido
SEDU – Secretaria de Educação
SESA – Secretaria Estadual de Saúde
SINDIUPES – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública no Espírito Santo
SRQ – *Self Report Questionnaire*
SRT – Serviço Residencial Terapêutico
SUS – Sistema Único de Saúde
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFP – Universidade Federal da Paraíba
UTIN – Unidade de Tratamento Intensivo Neonatal

Sumário

Prefácio	13
Um Programa em exercício, uma ou duas pistas, um mundo Ana Paula Figueiredo Louzada	
Pelas Linhas do PFIST: Apresentando histórias	19
Denise Carla Goldner Coelho	
Tecituras PFIST - histórias construídas a muitas mãos	27
Coletivo PFIST	
Fórum Cosate: Tecendo um Plano para a Pesquisa em Serra	41
Hervacy Brito	
O trabalho no campo da educação: o Fórum-Cosate como estratégia de resistência à máquina neoliberal	77
Maria Elizabeth Barros de Barros Cristiane Bremenkamp Cruz	
Trabalho docente e processos de formação	99
Alini Altoé Cristiana Mara Bonaldi	
Ética e Estética na formação de professores	123
Carmen Ines Debenetti Maria Elizabeth Barros de Barros	
Os restos do ofício de sapateiro nos becos de uma cidade na produção do comum	151
Thiago Pereira Machado Maria Elizabeth Barros de Barros	

Luís Antônio dos Santos Baptista
Pablo Cardozo Rocon

**Experiência dialógica em clínica do trabalho: um
percurso metodológico** 173

Marie Julie Braga Ferreira
Maria Elizabeth Barros de Barros
Rafael da Silveira Gomes

**Aprendizagens com signos trans – uma transetopoiese
disruptiva** 197

Pablo Cardozo Rocon
Maria Elizabeth Barros de Barros
Heliana de Barros Conde Rodrigues

**Memórias oficinairas e a tessitura de uma tradição em
pesquisa-intervenção** 221

Suzana Maria Gotardo Chambela
Maria Elizabeth Barros de Barros

**O Protagonismo como Exercício na Atividade Docente:
diálogos com a educação e com a educação física** 247

Ueberson Ribeiro Almeida
Maria Elizabeth Barros de Barros

**O colegiado gestor como dispositivo de ação para um
trabalho de gestão coletiva num hospital público** 267

Wallace de Lima Ribeiro
Claudia Osório

**Nos limiares do *fora*: experiência e narratividade em
políticas de saúde e educação** 285

Maria Carolina de Andrade Freitas
Maria Elizabeth Barros de Barros

Narrativas da docência: dimensão sensível do trabalho de professores e pesquisadores	321
Maria Elizabeth Barros de Barros Janaina Madeira Brito Ozilene Pereira Clemente	
Aprendendo com histórias: narrativas de experiências de uma cidade com a loucura	345
Samara Pimenta Monecchi Maria Elizabeth Barros de Barros Heliana de Barros Conde Rodrigues	
A lei como dispositivo: experiência de produção de uma política pública de saúde na educação	375
Ellen Horato do Carmo Pimentel Jomar da Rocha Farias Zahn Maria Carolina de Andrade Freitas	
Posfácio - Vida longa ao PFIST!	399
Janaína Mariano César	
Sobre @s autor@s e organizador@s	405
Índice remissivo	413

Prefácio

Um Programa em exercício, uma ou duas pistas, um mundo

Do que se trata uma história de um programa de pesquisa? Do que ficam de seus interstícios, de seus meandros, de seus atalhos mal percorridos?

Trata-se de fazer valer um instante, uma direção, um próximo passo em relação ao que se persegue enquanto produção de análise, produção de intervenção, produção de sentidos outros, ali à espreita daquilo que mal se delineia e já escapa no momento em que mal se alcança.

Fazer pesquisa não é exatamente lançar-se em direção à produção de um conhecimento daquilo que se transforma no exato instante da interrogação?

A análise da atividade docente, em que as condições objetivas se embaçam, se perdem e reaparecem logo ali às costas daqueles que as procuram, moveu todo um coletivo de trabalhadores nesses anos. Trabalhadores. Insistimos.

Há fios de continuidade que percorrem todos esses anos e cenários: Ufes, sala de aula, sala de pesquisa, avenida Fernando Ferrari, ônibus, avenidas, trânsito, perder-se do centro, adentrar bairros, ruas mais estreitas, platôs, descidas, subidas, pontos, escola, outra escola, mais outra, portões de entrada, quadros de avisos, secretarias, corredores, salas de professores, bolsas, garrafas de água, sala de aula, outra, mais outra, quadros, carteiras, estudantes, relações, conversas, burburinhos. Entre as pontas, da Ufes a escolas, de escolas a Ufes, docência, trabalho, espaços e tempos relacionais, gestão da atividade, começos e interrupções, estranhamentos, vida, entre a universidade e aquilo que a liga à produção de conhecimento e intervenção nos processos de trabalho

e saúde docente, há inúmeros coletivos de professores, diversos e polifônicos. Coletivos que contribuíram ativamente com suas histórias, com seus saberes multifacetados e plurais, com suas interrogações sobre os cotidianos laborais.

Nestes trajetos, podemos dizer que se tratou efetivamente de borrar os lugares demarcados de pesquisadores e sujeitos da pesquisa.

Todos os estagiários, os estudantes de graduação em suas iniciações científicas, extensionistas, os mestrandos, os doutorandos, fossem eles da Psicologia, do Serviço Social, da Biblioteconomia, da Pedagogia, da Administração, da Educação, dentre outras áreas, foram chamados a sentar em roda, convocados a abrir o círculo, antes de falar, antes de ousar dizer aquilo que recortou para ver, para avaliar, para subtrair, para extrair do trabalho docente que ele pode acessar seja pelo relato de grupo de professores, seja pela presença na escola, em sala, no pátio, na entrada, antes de dizer sobre cada um de nós, e nós fomos muitos, muitos, ao longo deste tempo, e com diferentes vinculações e tempos de permanência, mas se houve algo em comum, se houve fios de continuidade, ousou dizer que nenhum de nós passou ileso, nenhum de nós foi deixado confortavelmente falando "deles", ousando dizer dos "sujeitos docentes objetos da pesquisa".

Todos nós, de graduandos a doutorandos, todos nós pesquisadores na construção do PFIST forçosamente tivemos que lidar com o desconforto de não saber, fomos instigados a lidar com nossas precipitações, de nos indagar e realizar análise de implicações.

Todos nós tivemos que nos defrontar com os murmúrios da pesquisa, com seus rastros e restos, com suas materialidades, principalmente em suportar os abalos nas condições de tornar a pesquisa algo ordinário.

Podemos afirmar que ao sermos instigados enquanto pesquisadores a desencastelar a pesquisa, e a incluir nela nossos percursos, nossas incertezas, nossos interesses, a incluir os escusos, os subterfúgios, os caminhos tortuosos, deparamo-nos com aquilo

que há de mais aterrador para a neutralidade; ao pesquisar trabalho, necessariamente, constrangedoramente nos deparamos com o trabalho de uma pesquisa. Fomos confrontados com o trabalho de colocar em análise nossa atividade de pesquisador.

Eis a primeira pista (primeira numerada apenas pelo vício do ordenamento, primeira como aquilo sem a qual não se efetiva o modo como se escolheu caminhar) deste Programa: o pesquisador é trabalhador. Há um trabalhador cuja atividade produz as materialidades de uma pesquisa. Como trabalhador, o pesquisador situa-se numa condição de ativamente interrogar-se de suas implicações.

Pode parecer simples e meramente retórico, mas essa talvez seja uma pista para toda execução de um Programa. Um Programa que, ao se interessar pela saúde e trabalho, se interroga pela saúde e trabalho daquele que pesquisa.

Se pesquisar é uma atividade, se a atividade de pesquisa vincula-se à análise da própria atividade, aos saberes, aos sabores, ao conhecimento, aos suores daí advindos; se a neutralidade ficou perdida e abriu-se um largo campo para a análise, para as interrogações, para um demorar-se nos fazeres do pesquisador; se o pesquisador, no ato da pesquisa, decide por onde ir, decide que rastros seguir; estamos, portanto, delineando um olhar que ativa a atividade como gestão da própria atividade. E que nisso, esse ato de olhar, de se demorar, se faz coletivamente.

E não seria essa a própria condição do PFIST? Circular, circundar, girar a palavra, produzir análise, despersonalizar continuamente até esgarçar o eu do pesquisador e poder acessar planos de consistências, de composições históricas, rebatê-las no *socius*, desmoronando o “eu” num plano coletivo de afetos, de perceptos e de conceitos? Não se tratava disso as intensas reuniões de pesquisa?

Elencamos arbitrariamente como a segunda pista deste Programa: o trabalhador é pesquisador. O trabalhador produz conhecimento acerca de seu trabalho. Desse modo, um programa de pesquisa que vise à saúde e à formação docente é feito na

dimensão de que o trabalhador produz conhecimento, conhece os subterfúgios de seus fazeres, toma nas mãos a direção da gestão de seu trabalho.

Assim como o pesquisador ao longo desses anos foi tomado no plano da constituição coletiva e na análise das implicações, há uma inconformidade fortemente situada tanto para o pesquisador (não há neutralidade, não há distanciamento possível, não há predomínio de um eu, há um embate coletivo), como para o trabalho docente (não há trabalho que ocorra sem as escolhas e decisões do trabalhador, a gestão não é algo que se faça fora da atividade, e ainda não basta a pessoalidade, há sempre um plano coletivo de ação e rebatimento).

Disso traduz-se uma discordância efetiva de práticas discursivas acadêmicas (ou não) que retiram a potência inventiva e ativa dos trabalhadores. Ao mesmo tempo, interpelamos as dimensões do eu, as místicas da pessoalidade, tentando produzir ruídos em suas frágeis fundamentações privatizantes dos sujeitos, e suas lógicas das inerências, dos essencialismos e culpabilizações, bem como não coadunamos com as narrativas de que os trabalhadores são peças esmagadas sem poder de agir em maquinismos pré-existentis.

Os docentes, aqueles com os quais convivemos, ouvimos, argumentamos e contrariamos nestes tempos de pesquisa, não cabem nos lugares de vítimas, nem mártires. Cada uma das experiências narradas e experimentadas foram insistentemente colocadas como experiências com sentidos e contornos corporificados e coletivos.

Eu, como participante na graduação em Psicologia, de um desenho de pesquisa nos primeiros anos deste Programa, que este livro ruidosamente apresenta em suas páginas recheadas de contradições, apostas e direções; mais tarde, como doutoranda em formação, cujo labor se deteve em narrar práticas docentes no ensino superior privado; e há mais de década como professora da Ufes, atenta aos efeitos da continuidade do PFIST, não apenas nas pesquisas desenvolvidas por ele, mas na continuidade do exercício

desse programa em minhas práticas; ousou dizer que, ali, em roda, nos silêncios e embates, nos desafios cotidianos das práticas docentes, aprendi que há muito saber miúdo, há muito a ouvir, desde que esteja aberto ao desvio, ao plano coletivo e a se desconfiar das univocidades.

Há muito a aprender nessas leituras de mundos propostas aqui. Suporta se deslocar das pessoalidades, dos modos enrijecidos de pensar o trabalho e a saúde? Suporta coletivizar a gestão e situar ao ínfimo as potências inventivas e corporificá-las? Eis o convite de uma vida, de uma pesquisa, de um trabalho, de uma saúde.

Junho/2023.

Ana Paula Figueiredo Louzada

Pelas Linhas do PFIST: Apresentando histórias

Denise Carla Goldner Coelho

Há muitas formas de escrever sobre o Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas (PFIST/NEPESP). Escolhi fazer isso por meio de várias histórias, de várias pesquisas, de várias vozes... queria que este livro conversasse com você, que fosse possível você perceber a vida que resiste no PFIST.

Em 1997, ainda realizando a graduação em Psicologia na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), conheci Beth Barros, na ocasião de lançamento do livro “A transformação do Cotidiano – vias de formação do educador: a experiência da administração de Vitória/ES (1989-1992)”. Odete Veiga, na contracapa do livro, diz:

Neste livro, a autora apresenta ao leitor uma cartografia – a cartografia micropolítica da experiência que o intitula –, desenhada por um texto dançarino. Dançarino porque movimentado, da sintonia teórica à sintonia cartografia, pelos compassos/ descompassos de um desejo. Um texto bem no estilo Beth Barros.

Por outro lado, apresenta-lhe mais que um texto. De fato, faz ao leitor um convite: um convite para uma viagem pelos caminhos transtextuais deste mapa. E não se trata de um convite restritivo aos que visam a transformação da realidade educacional brasileira, muito menos restritivo ao percurso de mesmos caminhos. Ao contrário, o convite e os caminhos encontram-se em aberto para todos aqueles que lidam com imprevisibilidade de suas próprias contradições e que ousam mudanças em territórios próximos e/ou distantes.

A “transformação do cotidiano” continua intervindo e provocando pesquisas-intervenções com caminhos abertos, um convite ao caos como possibilidade para esta escrita dançarina. Não é por nada que @s pesquisador@s do PFIST sempre falam desta força que problematiza, que inquieta, que gera tremores e

rachaduras nos modos habituais de pensar pesquisa, educação, formação, saúde, trabalho. Olhos brilhantes de desejo. No autógrafa do livro, Beth escreve assim: “Que este trabalho seja para você instrumento de luta, de construção de outros mundos”. Desejo, companheir@ leitor@, que seus olhos também brilhem no encontro com o PFIST. Que estas pesquisas, escritas por várias mãos, tecidas como num plano infinito, sejam para você também um instrumento de luta.

Gostaria muito de apresentá-lo em múltiplas ramificações, pois os textos aqui não estão ordenados por linearidade, ou por plano histórico ou mesmo por pretensas classificações de pesquisas. Apenas por uma organização de um trabalho escrito para a impressão, vou apresentar esta produção na sequência final do livro, mas você deve iniciar por onde seus olhos brilharem mais intensamente.

Início pelo “Tecituras PFIST – histórias construídas a muitas mãos”. Trata-se de uma produção coletiva das histórias do PFIST. Não há uma proposta cronológica nem de linhas contínuas. Há narrações de fragmentos, de impressões, de afetos, de trabalho que compuseram as muitas experiências do nosso programa de estudos e pesquisa.

No “Fórum COSATE: Tecendo um Plano para a Pesquisa em Serra”, Hervacy Brito, com imensa generosidade, traça diferentes tramas do trabalho de pesquisa no município de Serra/ES, dando-nos inicialmente a dimensão de criação do PFIST, no final do século passado, e suas construções e análises que possibilitaram o trabalho na rede de educação de Serra/ES, de 2007 a 2017. Seu capítulo é fruto de uma oficina de memórias realizada com o grupo de pesquisa que mostra as tensões, conquistas, desmontes, acontecimentos que envolveram a pesquisa. De todas as ações experienciadas, o maior prazer descrito é a percepção de que as pessoas brigavam, se preciso, para se manterem nos espaços de discussão e ação em conjunto.

Beth Barros e Cris Bremenkamp nos presenteiam em “O trabalho no campo da educação: o Fórum COSATE como estratégia de resistência à máquina neoliberal” com o relato de experiência

em pesquisa-intervenção que possibilitou a constituição de um fórum de trabalhadores da educação no município de Serra/ES. Segundo as autoras, o fórum tinha por objetivo construir estratégias que pudessem desafiar o processo de adoecimento em curso e a racionalidade neoliberal que busca tornar a educação um bem privado de valor econômico. A pesquisa aposta nas táticas de enfrentamento coletivas – como a criação do fórum – e na indissociabilidade ética entre clínica e política.

Alini Altoé e Cris Bonaldi, em “Trabalho docente e processos de formação”, conversam com o leitor acerca da formação inventiva e experiências com grupo de professores do Campus São Mateus do Instituto Federal do Espírito Santo. As autoras destacam que, mesmo que o trabalho docente seja visto como urgente e tarefeiro e que a formação proposta recorrentemente aos docentes seja de endurecimento e enquadre, os trabalhadores, rompendo com a ideia deste ser abstrato, idealizado, pronto, problematizam sua prática e constroem outros modos de ser professor frente às imprevisibilidades da escola.

Em “Ética e Estética na formação de professores”, Carmen Debenetti e Beth Barros, a partir da arte e obra de Clarice Lispector, conversam sobre escrita, resistência, memória, pensamento, tempo-espço, criação e vida. Entendem que aprender é problematizar, é transbordar experimentando, é possibilitar encontros. E nesta dinâmica, compartilham uma experiência de formação de professores envolvida com a arte de estranhar, de deslocar-se e criar um modo estético de trabalhar em sala de aula.

Thiago Machado, Beth Barros, Luís Antônio Baptista e Pablo Rocon escrevem sobre “Os restos do ofício de sapateiro nos becos de uma cidade na produção do comum”. A pesquisa foi realizada em Cachoeiro de Itapemirim/ES, onde, no passado, a produção artesanal de sapatos destacou-se no cenário nacional. Com o crescimento da cidade, outras narrativas estão presentes, silenciando a poética da criação e invisibilizando o trabalhador sapateiro. Assim, dizem os autores: “[...] narrar esse ofício é uma escolha política e ética de narrar modos de vida esquecidos em guetos e tratados como

vidas infames, vidas que não merecem ser nomeadas”. Conversando com sapateiros e construindo narrativas sobre a suas histórias, destacam a cooperação como importante não só para o desenvolvimento do gênero profissional e o estabelecimento de regras do ofício, mas, sobretudo, para fazer emergir uma produção comum, um viver junto, novas formas de vidas.

Uma questão que inquietava Marie Julie tornou-se seu problema de pesquisa no PFIST: Como atuar como psicóloga numa instituição militar marcada pela rígida hierarquia? Ela, Beth Barros e Rafael Gomes apresentam neste capítulo, “Experiência dialógica em clínica do trabalho”, o percurso metodológico da pesquisa em clínica do trabalho, que colocou em questão o lugar da pesquisadora/trabalhadora. Com uma proposta inicial de entrevista utilizando o método de Instrução ao Sósia, a pesquisadora se vê impactada pela narrativa e questões de seu repertório profissional, sendo convocada a realizar o manejo metodológico. Com o auxílio de um interlocutor estrangeiro, passa à análise de cenas laborais, dos conflitos da atividade, em experimentação do trabalho como espaço de criação de vidas e sujeitos, apontando para a necessidade de transformar para conhecer.

“Aprendizagens com signos trans – uma transetopoiese disruptiva” é uma construção de Pablo Rocon, Beth Barros e Heliana Conde, que problematiza a pretensa insuficiência formativa dos trabalhadores do ambulatório do Processo Transexualizador do Hospital das Clínicas de Vitória/ES. Os autores, no encontro com usuários e trabalhadores do setor, apostam que a experiência pode produzir outros modos de viver, que afirmem a diferença, muito mais que processos formativos normalizadores, assim, no contato com os corpos, vivências e signos trans, os trabalhadores da saúde podem dar passagem à diferença, ao mal-estar numa experimentação trans-etho-poiética.

Em “Memórias oficinairas e a tessitura de uma tradição em pesquisa-intervenção”, Suzana Gotardo e Beth Barros nos presenteiam com mais traços das histórias do PFIST, destacando a pesquisa-intervenção como aliada na ampliação da capacidade de

criação e do poder de agir nos diferentes espaços onde o PFIST articula seus movimentos. As autoras ressaltam a narrativa como produtora de experiência de saúde compartilhada – cura – necessária no PFIST por meio de “oficinas de memórias”, fomentando outra rede de cuidado e fortalecimento.

Ueberson Almeida e Beth Barros, no capítulo “O Protagonismo como Exercício na Atividade Docente: diálogos com a educação e com a educação física”, têm como questão fundante do trabalho de pesquisa saber “como o exercício protagonista se forja na atividade docente?”. Para responder a esta questão, os autores debatem o conceito de: a) protagonismo, como uma luta por justiça social e melhores condições de vida; b) antagonismo entre o sujeito e a sociedade, como exercício de atenção na atividade, de forma não só a compreendê-la, mas transformá-la; e c) agonística, como confrontação de ideias e manejo de relações em favor de acordos provisórios não identitários. A dimensão do exercício “prot-agonista” pode produzir maneiras de viver com os outros, perturbando e interferindo, de modo a deslocar os jogos de força na escola e partilhar a gestão dos processos de trabalho, constituindo-se em uma política por meio da atividade.

Com um relato de experiência, Wallace Ribeiro e Cláudia Osório nos apresentam como a Clínica da Atividade discute “O colegiado gestor como dispositivo de ação para um trabalho de gestão coletiva num hospital público”. Segundo os autores, a cogestão pode desenvolver o poder de agir dos trabalhadores, bem como ampliar o diálogo no trabalho. “A atividade é prática e afetiva. Há sempre nela um investimento de afetos vitais. A nosso favor, ou contra nós, ou seja, com alegria e com tristeza. Enfim, é a produção de um modo de vida, um estilo singular de apropriar dos recursos materiais, semióticos, inclusive das relações humanas”. A pesquisa-intervenção, neste sentido, aposta na inseparabilidade entre gestão e atenção à saúde, entre clínica e política, produzindo ampliação de energia vital, de atividade dialógica, de conhecimento e transformação das práticas de saúde.

“Nos limiões do fora: experiência e narratividade em políticas de saúde e educação” será uma oportunidade para o leitor se encontrar com a sensibilidade, com os ritmos e imagens da escritura de Carol Freitas e Beth Barros. Texto provocativo, repleto de reflexões, histórias, memórias... o PFIST. A partir da narratividade, as autoras analisam o processo de constituição do fórum, de formação em educação, das Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (COSATEs), em Serra/ES. Os encontros eram tecidos por con-versa-ação – muito mais do que um jogo de palavras, é uma construção coletiva de partilha, de criação de potência de expansão, de abrir vistas “à dignidade das lutas menores”.

“Pesquisas ousam caminhos” afirmam as autoras Beth Barros, Jana Brito e Ozilene Clemente, ao trazerem para o debate “Narrativas da docência: dimensão sensível do trabalho de professores e pesquisadores”. Nesta experimentação da narrativa, inspirada no pensamento de Walter Benjamin, destacam a invenção de formas diferentes de pesquisar e formar pesquisadores. Apostam na possibilidade da construção de espaços onde se possa ouvir, onde se possa falar, mesmo que de um trabalho inglório ou de fragmentos da memória, de inquietações. Comunicar as intensidades produz, por vezes, surpresas e desvios, escutas sensíveis e aliançadas, um trabalho menos preocupado com essencialidades, mais ligado à vida.

“Aprendendo com histórias: narrativas de experiências de uma cidade com a loucura”, elaborado por Samara Monecchi, Beth Barros e Heliana Conde, apresenta relações de uma cidade com a loucura, em que, além das histórias de inquietações, recusas e medo, há produções de possíveis, de construção de amizade, laços de solidariedade e cooperação. As ruas e becos da cidade, berço da hospitalização psiquiátrica no estado, exibem espaços normalizados, mas também resistências e liberdade – são histórias infundáveis que problematizam o “manicômio em nós”, convocando a defrontar com outros modos de existência possíveis e afirmar a vida que escapa os aprisionamentos, os cárceres

minados, pois é “força que pulsa, que difere, que pede passagem para formas outras de existência”.

Ellen Pimentel, Jomar Zahn e Carol Freitas nos apresentam como o PFIST participou de um momento de afirmação e potência do Fórum de Trabalhadores da Educação no município de Serra/ES. Importante destacar que em meio a lutas, tensões, negociações, retrocessos, debates e vitórias se coconstruiu “A lei como dispositivo: experiência de produção de uma política pública de saúde na educação”. A lei, funcionando como uma tecnologia de saúde, no processo de coconstrução, aquece uma rede de conversações, mobiliza e “invenciona” saídas, constitui-se como possibilidade de produção de saúde, mediante um espaço deliberativo comum e politizado.

Estas produções são um brinde aos 25 anos do PFIST. E, para não me delongar demais, vou apenas trazer para nosso diálogo uma professora pertencente a uma das COSATEs em Serra/ES:

Momentos de reflexões, compartilhamento de experiências, diálogos... Que me capacitaram para chegar até o meu colega de trabalho com mais convicção, maior clareza, direcionados para um convencimento de que não se pode ficar ‘sofrendo’, aceitando, simplesmente, o que nos faz mal, sem que nada seja feito. Que reflexões isoladas de situações que nos afligem, não surtem efeitos, mas, quando compartilhadas é muito grande a possibilidade de ações, de mudanças. Aprendi também que vale a pena lutar por algo que se acredita, mesmo que essas conquistas pareçam estar longe de se conseguir. Na vida, não desistir nunca, daquilo que acreditamos e queremos, é o que nos mantém vivos.

Tecituras PFIST – histórias construídas a muitas mãos

Coletivo PFIST

Falar do Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas do Departamento de Psicologia da UFES (PFIST/NEPESP) não é tarefa simples. São 25 anos de trabalhos dos mais diversos. Por aqui, passaram muitos pesquisadores, muitos docentes, muitos estudantes, enfim, muitas pessoas, trabalhos, pesquisas, conversas importantes...

Gostaríamos, então, de abrir um álbum de fotografias que marcaram alguns momentos. Não fotografias estáticas, impressas num pedaço de papel, mas fotografias vivas, capazes de disparar lembranças, memórias de diversos tempos; fotografias que dispararam movimentos de memória, movimentos de análise, movimentos que durante essa história geraram tantos outros movimentos...

Em 1998, quatro professoras e quatro estudantes iniciavam uma pesquisa sobre saúde dos trabalhadores da educação da Prefeitura Municipal de Vitória. Pesquisávamos o número de afastamentos por parte dos trabalhadores em duas gestões diferentes da prefeitura. Era uma sala cheia de mofo, poeira e muitos laudos. Assim, de laudo a laudo, tentávamos compreender a relação entre os afastamentos e a forma de administrar a secretaria de educação. Os trabalhadores, sempre por perto, nos diziam: “Quanto mais enrijecida a gestão, mais afastamentos”. E foi isso que afirmamos: a importância do diálogo, de uma gestão participativa e democrática para a produção de prazer no trabalho.

Sempre com o compromisso político de produção de conhecimento para o fortalecimento das redes, da saúde, da democracia, seguíamos...

Em 2003, estávamos no Sindicato dos Professores das escolas Públicas do Espírito Santo discutindo saúde. Os diretores do sindicato compreendiam que uma ação em saúde dependia de um plano de saúde. Fizemos várias oficinas debatendo o conceito de saúde de Canguilhem e a importância de compreender saúde como produção de normas, que saúde tem a ver com condições de trabalho, com produção de prazer no trabalho. Foi aí que teve início nossa parceria com o sindicato... Depois disso, vários diretores passaram pelo NEPESP como pesquisadores de mestrado.

E lá vou eu...

E lá vou eu, entre o convite da Beth Barros, o desafio e a missão política (orgânica) de fincar brechas institucionais para a discussão coletiva da saúde do(a) trabalhador(a) em educação...

E foi o negro, professor de educação física, sindicalista, confuso, com tantas outras marcas da vida só, saber o que seria e o que acontecia no “tão falado” PFIST/NEPESP, cheio de curiosidades e se perguntando o que iria fazer neste lugar da academia.

Bem, eu lá: prédio da psicologia, naquele corredor, frente à porta da sala do grupo PFIST/NEPESP, dizendo para mim: “vai embora, você vai arrumar confusão para sua cabeça e a sua vida”. Naquele mesmo instante de incertezas (boas), respondi: “viver é um risco inevitável feito de encontros”. Viver é uma produção constante, em mim, de confusão, que me constitui e me impulsiona a arriscar novos encontros. Bati na porta, sorri, pedi licença, disse “oi”, e com os olhares e sorrisos mirantes, fui apresentado, abraçado coletivamente e convidado a participar e viver a produção de relações do espaço PFIST/NEPESP. Lugar de debater e experimentar conhecimentos, conceitos, saberes e práticas em favor da afirmação da vida.

Encontrar com Guattari, Deleuze, Foucault, Rolnik, Spinoza (difícil!!), e mais, com Cris, Clara, Jana, Fernando, Ciro, Dani, Jair, Arthur, Cida, Fábio, Rafa, Priscila..., no debate com saúde do trabalhador, normas, subjetividades, cartografia, culpabilização,

resistência, ética, devir, trabalho prescrito, trabalho morto, trabalho vivo, trabalho coletivo, comissão de saúde: tudo em movimento, constituindo-se em valor imaterial de afirmar a vida na luta, foi e é potência viva.

A potência do PFIST/NEPESP, com a sua diversidade de sujeitos, o ir além do prescrito, apostar na construção coletiva, na roda de conversa, na pesquisa e no escutar de quem faz com, responderam minhas perguntas iniciais, mas não finais. A confusão que me constitui se ampliou e o ato de me arriscar com o outro me salvou humanamente do ser só e me fez mais confuso, muito mais comum e orgânico com a produção e proteção da vida que há de ser e será sempre vida... “e lá vou eu”.

reViver é um risco.

Minha experiência no PFIST/NEPESP produziu uma bifurcação na minha trajetória pessoal/profissional/acadêmica. Nele, “desaprendi” que um Núcleo de Estudos deve possuir homogeneidade e caráter disciplinar, pois a aposta do Grupo é na transdisciplinaridade e afirmação da diferença. Um dos pontos fortes que me marca nessa experiência “nepesperiana” é a circulação de afectos de amizade, os quais promovem a produção de bons problemas, de protagonismos, de análises. Afectos de alegria que ampliaram minha formação para além dos cânones acadêmicos e me auxiliaram a compreender que a produção do conhecimento é sempre política e se faz com sujeitos, espaços e com os problemas que afetam a vida, a sociedade. Sou, sobretudo, muito grato ao NEPESP por me proporcionar uma formação que me faz compreender que saber é mais que poder, é também cuidado de si e dos outros.

“A gente se encontra no NEPESP”. “Onde?” Foi numa frase de duplo sentido que eu (me) encontrei (com) o NEPESP. Fui convidada pela minha (sem saber) ex-futura orientadora que era lá que se davam os encontros do grupo de pesquisa que eu fora convidada a participar, e que eu seria muito bem-vinda e acolhida

no grupo. Aceitei o convite e me programei para ir na semana seguinte. Saí do trabalho, que era na mesma universidade e me encaminhei para o local, meio envergonhada, confesso. Chego no... “prédio da Psicologia” (era assim que os de outros departamentos se referiam), entro meio silencioso. Estranho. Formato de caixa – sim, é um prédio quadrado com muitas portas laterais. Estranho. Nada suspeito, nada indicava onde era a sala dos encontros, o NEPESP. Bem, achei uma moça que estava em um balcão com a janela aberta, e ela me disse: “Vire à esquerda, e entre no corredor. É ali no PFIST”. Eu: “PFIST? Mas não era NEPESP?”. Enfim, ao abrir a porta, deparo-me com um encontro à mesa. Estranhei. Uma sala pequena, com pessoas discutindo algo, à vontade, à mesa redonda, sem fila de carteiras. Demorou um pouco para eu me acostumar, para eu entender o que se passava ali. PFIST/NEPESP, sala de encontros e de formação, da minha formação. Depois, com o passar do tempo, dos anos, fui me sentindo parte, habitando a sala sem precisar marcar lugar algum. É bom, nesta escrita, revisitar meus primeiros momentos em um lugar que intentava (me) achar, mas foi querendo (me) achar que me encontrei para me perder novamente – não necessariamente nessa ordem.

“Não havíamos marcado hora, não havíamos marcado lugar. E, na infinita possibilidade de lugares, na infinita possibilidade de tempos, nossos tempos e nossos lugares coincidiram. E deu-se o encontro.”

(Rubem Alves)

“Encontros felizes, afetos, produção de saberes ... são esses e tantos outros múltiplos possíveis que pude vivenciar durante os anos que passei no NEPESP... Inquietudes, problematizações, desníveis... é esse o exercício de pesquisa e afetos que construímos coletivamente com este grupo potente e acolhedor.

Três ciclos de vinte anos de vivências.

No início, meados dos anos 80, atuava, estudava e desejava um mundo diferente, outro mundo possível para mim, para os jovens, para a sociedade.

Aproximadamente 20 anos depois, eu retorno à universidade para novamente estudar, acreditando que o conhecimento produz possibilidades múltiplas de nos ajudar a transformar a sociedade.

E hoje, quase 20 anos após esses estudos, reafirmo como foi significativo na minha vida, na minha formação, na minha forma de compreender o mundo do trabalho, compreender o trabalho coletivo e avaliar os anos dedicados à educação e, em especial, à organização dos trabalhadores e trabalhadoras das redes públicas estaduais e municipais no Espírito Santo e no Brasil.

Como foi significativo participar de um grupo de pesquisa organizado, de forma coletiva, pela professora – minha querida professora Beth Barros; pesquisando a saúde do trabalhador e da trabalhadora na Educação Básica pública que buscava tratar de políticas públicas, interferindo nos espaços e modos de trabalho na educação; ações e relações que potencializassem a saúde como uma questão central no cotidiano do trabalho das professoras. Incrível como passados 20 anos dessa experiência no PFIST/NEPESP, busco permanentemente nas minhas relações e produções de trabalho, com o coletivo com que me relaciono nesses espaços, a saúde como potência necessária para viver, e transformar o viver, e reaprender o viver, e ressignificar o viver.

Sou servidora técnico-administrativa do CEFD/UFES e minha chegada ao PFIST/NEPESP deu-se por intercessão de meu querido amigo Ueberson. Na verdade, foi uma satisfação ter tido esse privilégio, pois aquela fora uma experiência única e transformadora, como se minha mente se renovasse. Fazer-se pertencente a esse grupo potente no início não foi fácil para mim, sendo uma administradora, com uma formação rígida. Mudar os conceitos, pensares, e permitir que o tangenciar de um novo ser fosse adentrando aos poucos minhas redes neurais, reinventar-me e contribuir para a necessária transformação e ampliação de

horizontes foi um processo muito bonito e arrebatador. O grupo era formado por pessoas maravilhosas de diversas tribos que se tornaram grandes amigos que levarei eternamente no meu coração.

Vivenciei uma experiência que gostaria de compartilhar com vocês. Beth, minha querida ex-orientadora, solicitou ao grupo do PFIST que fôssemos para a sala de aula ficar com os alunos da primeira à quarta série de uma escola em Serra/ES para que pudéssemos trabalhar com os docentes da referida escola. Essa experiência foi desafiadora, mas, ao mesmo tempo, revestiu-se de um grande aprendizado. Eu não tinha nenhuma habilidade pedagógica em sala de aula com crianças, e eu e a querida Luzimar, nossa saudosa Lu, juntamos a terceira série para passar um vídeo sobre coluna vertebral. Imaginem a loucura que foi essa experiência, com crianças pisando o meu pé e o dela, solicitando-nos permissão para irem ao *toilette* e, quando o faziam, não retornavam para a sala! Custou-nos iniciar o vídeo e eu ficava a toda hora olhando meu relógio para verificar se já estava terminando a aula. Nós levamos balas, pipocas e outras guloseimas para entreter os alunos, mas nenhum artifício surtia efeito! A única pessoa que obtinha sucesso com os alunos era Ueberson, pois ele era professor de Educação Física e levava os alunos da quarta série para a quadra. Confesso-lhes que pensei em desistir; entretanto, a vontade de continuar e fazer parte daquela pesquisa e daquele grupo me fez lutar contra as particularidades do meio e criar estratégias para atingir o verdadeiro propósito daquela atividade.

Quando ingressei no grupo de trabalho, o objeto de pesquisa era a saúde do trabalhador docente. Essa pesquisa proporcionou-me um olhar particularmente diferenciado, de tal modo que me potencializou para a realização de um Mestrado na Psicologia Institucional, com uma dissertação intitulada “Relações de trabalho em uma Universidade dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal do Espírito Santo”. Foi um período muito feliz na minha vida, enriquecedor, que nunca será esquecido!

No PFIST/NEPESP, encontrei o apoio necessário para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado. Por meio dos diálogos construídos com os pesquisadores do grupo, sob a coordenação da professora Beth Barros, os instrumentos metodológicos foram aperfeiçoados e a análise da experiência se ampliou. As pesquisas em Ciências Humanas e em Ciências da Saúde mobilizam afetos intensos, e o seu processo de elaboração é desafiador. Mas a supervisão coletiva permitiu que a atividade de pesquisa vivida se mantivesse viva, podendo ser transmitida, compartilhada e utilizada em novas pesquisas, em novas situações e, até mesmo, em acontecimentos futuros imprevisíveis, como o ocorrido na pandemia de Sars-CoV-2.

Viver o PFIST...

Cena 1 – Graduanda, finalizando o curso e com expectativas mil para ter não a primeira experiência em iniciação científica, mas “a” experiência que eu tanto queria, com aquela professora de olhos verdes vibrantes que, talvez nem se lembre, me acolheu como ninguém em minha “calourice” na UFES. Lá estava eu... deslumbrada com o mundo de doutorandos, mestrandos, graduandos, sindicalistas, profissionais de tantas áreas diferentes... partilhando seus estudos, afetos, trabalhos, sabores e ouvidos com tanta generosidade! Um encantamento! Eu ficava um pouco atônita em meio ao mundo de coisas que atravessava (e ainda atravessa) o PFIST/NEPESP... Não entendia, pelo polo razão, muitas informações que chegavam até o ouvido, mas sentia diferir um corpo de futura psicóloga, minha grande expectativa! E não é à toa que meses depois, ao tomar posse em meu primeiro trabalho como servidora pública, diante das opções que se apresentaram, não hesitei em escolher a lotação na Secretaria Municipal de Educação... Tornou-se meu terreno familiar (não mais fácil, longe disso! Terreno de luta e militância!). E, em seguida, os caminhos me conduziram ao Instituto Federal de Educação.

Cena 2 – Trabalhadora da educação, um pouco calejada com os impasses de nossa velha maquinaria escolar e de estar o tempo

todo à procura das frestas de possível em meio a currículos enrijecidos, tempos cortados pelo relógio, normas disciplinares intransigentes, concepções de “bons” e “maus” alunos, modos de trabalhar adoecidos... O doutorado é um grito de socorro, que novamente foi ouvido por aquela professora de olhos verdes! E o PFIST é rede acolhedora, profusão de intensidades que convidam às desestabilizações necessárias para a irrupção de outros olhares e sentires... as frestas ali não se procuram, elas acontecem, emergem cortando e incidindo a rigidez do corpo da disciplina escolar... Seria até doloroso se não fossem os encontros bordadeiros, tecelões, que permitem costurar com café, prosa e bolo esse tecido desconstruído, compor com os fragmentos insurgentes do nosso viver educação, das invenções clínicas com trabalhadoras, das lutas e seus dias de cansaço e também de microrrevoluções vitoriosas. O ciclo do doutorado se foi, mas o PFIST ainda é uma casa... uma casa da qual nunca queremos passar muito tempo longe!

O PFIST e suas andanças

O PFIST nasceu de um esforço coletivo para expandir a produção de Redes de Saberes entre profissionais que atuam no chão das escolas (docentes, merendeiras, porteiros, técnicos administrativos, profissionais da limpeza, pedagogos, e muitos outros profissionais), pesquisadores de várias universidades, profissionais que ocupam cargos de gestores, sindicatos, e, e, e... A emergência do PFIST ocorreu depois da criação do NEPEPSP, que foi o primeiro núcleo de pesquisa concebido para agregar os diversos projetos de pesquisa e de extensão que eram realizados no Departamento de Psicologia e que usavam metodologias participativas na produção e análises dos dados construídos. Com a existência do PFIST, passamos a ver docentes ocupando os corredores e as salas de aulas e de reuniões do Cemuni VI com suas ricas experiências e indagações. As maletas de profissionais da educação pública passaram a compor o cotidiano do NEPEPSP, fazendo-nos sempre pedir mais cadeiras e mesas grandes para a sala do NEPEPSP, porque era de partilha de saberes que se tratava. Assim,

o PFIST trouxe outras palavras para o cotidiano da formação de psicólogos e profissionais da educação: Comissões Ampliadas de Saúde/CAP; Comissões de Saúde dos Trabalhadores da Educação/COSATE; modos de gerir o trabalho; processos de trabalho, produção de saúde e doença; saúde e processos de formação; Clínica da Atividade; atividade de trabalho; rodas de conversa; e muitas outras. Tive a honra de participar de alguns desses momentos, seja apoiando a coordenação de oficinas com profissionais da educação, seja participando nas bancas de defesa de mestrado e doutorado que narravam as ricas experiências tecidas no PFIST, seja produzindo artigos com nossos aliados do PFIST. O PFIST, desde seu nascedouro, foi um dispositivo de produção de possíveis nas escolas públicas, na UFES, no âmbito das pesquisas participativas, deslocando perguntas, provocando desassossegos e, principalmente, atizando conexões que possam fortalecer a produção de saúde no âmbito da gestão cotidiana dos processos de trabalho. E o PFIST segue produzindo contágios, reverberando outros possíveis, apostando na educação pública como espaço de compartilhamento de experiências, de produção de vidas potentes, de abertura à alteridade. O PFIST vai neste processo criando atalhos, bifurcações, deslocando-se e “outrando-se”, contaminado pelo que se passa no chão da educação pública. Sua aposta ético-política se mantém, ou seja, em suas andanças almeja colocar em análise e desmontar o amesquinhamento das políticas públicas em educação, pois deseja escolas com cheiro de vida que varia. Que este dispositivo PFIST permaneça variando sempre, acompanhando os movimentos de produção da vida no trabalho.

Emprestar palavras na tentativa de tradução das experiências pode ser sempre um caminho arriscado e, em alguma medida, impossível, ainda que realizável. A experiência não cabe nas palavras, mas certamente conta com elas. As palavras poéticas podem transmutar os sentidos pragmáticos, deslocá-los, revirá-los, torcê-los. Isso me ajuda a abarcar em parte, neste fragmento-memória, a mônada perolada que foi caminhar junto com tanta

gente querida, com tanta coisa, com tantos mundos possíveis, esgueirando-me o coração e o peito numa firmeza corajosa de produzir compartilhamento e plano comum de problematizações.

Em “Canção Amiga”, poema de Carlos Drummond de Andrade, musicado e cantado pela bela voz de Milton Nascimento, encontro uma forma/expressão de poder tatear a experiência com o grupo de companheiros do PFIST/NEPESP, camaradas de análise, parceiros de aventuras e de produção de modos de viver, sentir, agir e pensar: “Caminho por uma rua/ que passa em muitos países./ Se não me veem, eu vejo e saúdo velhos amigos./ Eu distribuo um segredo/ como quem ama ou sorri. /No jeito mais natural/ dois carinhos se procuram./ Minha vida, nossas vidas/ formam um só diamante./ Aprendi novas palavras/ e tornei outras mais belas.”

Pois era assim. Caminhar longamente por horas a fio de preparação e jornada, para de relance, *a posteriori*, poder encarnar em letra miúda alguns dos muitos esforços do saber viver. Era como passar por outras mátrias incontáveis, dividir campos, alimento, abraços e pensamento. Amar e sorrir até mesmo quando estávamos com lágrimas nos olhos – quando no meio do caminho perdíamos alguém. Saudávamos os amigos, nas terras por onde nos dividíamos e multiplicávamos. Recebíamos companheiros e brindávamos a ousadia de pertencas ao passo que erguíamos nossas taças e livros. Era a construção de modos de viver, partilhar, como filetes d’água que guardam em suas minúsculas gotas, um rumor oceânico inteiro. Não tínhamos pretensões outras senão a de criar um elã consistente de trabalho justo e de aposta incalculável. Era como se a vida de um, a vida de outro e a vida de tantos se encontrassem em programa vazio e, ao mesmo tempo, em dimensão política da amizade.

Foram tantas as saídas que cruzamos! Tantos companheiros nesta viagem! Porto de experiência radical: procurar construir interessantes problemas, pelo gosto de sustentar o desejo de vidas mais alegres, justas, diversas, corajosas, combativas, resistentes. Uma procura pela gana de prosseguir abrindo derivas e caminhos bárbaros, com muito pouco. Pouco entre amigos e camaradas de

análise é muito. É quente. Tecido emaranhado, cama de gato, rede bonita de descanso e confiança, que nos embala em movimentos, avanços e construções.

Nada do que vivemos serve de compêndio ou instrução. Mas antes constitui o vento que pode içar as velas. Cada viajante, marinheiro, deve achar um modo seu e entre modos outros, compartilhados, de fazer dobrar suas direções. Nunca foi sobre produzir garantias a ninguém, nem salvo conduto. Ao invés, era uma aposta gigante, pois miúda e cotidiana, de fabricarmos em nós mesmos transformações do “si”. Virar rosto e pés no enfrentamento de tempestades. Saber desviar da morte que está à espreita e recolocar nossa ânsia de viver e construir conexão e interdependência, parentescos improváveis, ressonâncias e reverberações. Diapasão e ritornelo. Nas mãos, todo sentimento; no mundo, nosso rastro de espécie.

Também fui convidada a participar do PFIST/NEPESP. Naquela manhã de segunda-feira, caminhando em direção à sala do grupo, atravessando o corredor do CEMUNI VI, fui invadida por *flashes* do que vivi na formação em psicologia, ali naquele mesmo prédio, há 20 anos. Aqueles momentos se atualizam ali à flor da pele, nas sensações, nas percepções, nos pensamentos. Chegar ao PFIST é assim... um misto de emoções. Somos tomados por forças que nos atravessam, nos questionam acerca do lugar que ocupamos, de que pesquisa produzimos, com quem realizamos alianças, enfim põem em xeque tudo o que naturalizamos como respostas prontas e acabadas. Não coletamos dados para a pesquisa, assumimos a postura de que nada é dado. A pesquisa é construída e nos constrói ao longo do processo cheio de encontros/desencontros que ocorrem no PFIST/NEPESP. Construímos pesquisa “no entre” encontros, conversas, estudos, discussões... grandes discussões! Naquela primeira manhã do PFIST, vi a agonística, a tensão, numa discussão de uma pesquisa que pôs em xeque o papel do psicólogo nos Centros de Atenção Psicossocial da Assistência Social. Aquela discussão rasgava

representações, compunha linhas diversas... isso é o PFIST. Não somos uma comunidade a buscar ideais comuns, talvez mais próximos estamos de um plano coletivo heterogêneo que problematiza, que cria, que transforma.

É certo que muitas vezes não experienciamos o campo literário; em outras, tarde demais quando nos engajamos numa experiência intensa com a escrita, por meio de uma atividade que consiste em acolhimento e entendimento do escrever. Enfrentamos esta questão no vazio quando nada mais resta a perguntar. Muitas vezes escrevemos, mas de maneira indireta, demasiado artificial, abstrata demais, dominando a questão pela rama, sem nos deixar perder nela. Estávamos sóbrios e não nos perguntávamos como era; não tínhamos atingido ainda o ponto em que se pode enfim dizer: mas o que estava fazendo a vida inteira? Há um momento que a vida nos dá uma liberdade soberana, uma necessidade de escrever em que se desfruta de um momento de graça entre a beleza da vida e o vazio da impossibilidade de escrever, em que todas as peças da máquina se combinam para enviar ao porvir um traço que atravessasse tempos... O PFIST/NEPESP foi o solo imanente da afirmação de meu trabalho com a escrita.

É só por fragmentos que se pode falar da experiência no PFIST/NEPESP. Primeiro, porque a memória nunca vem toda, sobretudo num momento como este. Segundo, porque nada que possa se apresentar como “totalizante”, “absoluto”, “soberano”, combina com este Núcleo de Pesquisa e seu Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho. Lugar de mesa redonda e outras circularidades, de palavras, ideias, autores, conceitos, encontros, práticas... este é um exercício cogestivo que por anos se trabalha com as pesquisas. Construção de políticas públicas como política de cuidado. Exercício de cuidado como fio que tece subjetividades e subjetivações. Pesquisadores e pesquisas constituindo outras realidades. Não somos os mesmos após a formação ser atravessada por este grupo. Sim, isso mesmo! Nós

grupalizamos!! E temos aí, sempre, muitos desafios e impasses. Estamos falando do lugar de aprendizagens e desaprendizagens (freirianas). Por isso, a memória pode vir, se intensificar, deixar fagulhas, levar efeitos. Neste grupo, sabemos que constituímos laços de vida, e para a vida.

Fórum COSATE: Tecendo um Plano para a Pesquisa em Serra/ES¹

Hervacy Brito

Quando o grupo do PFIST/NEPESP decide fazer uma reunião para construir uma memória em coletivo sobre os caminhos da pesquisa, a ideia não é justapor perfeitamente as lembranças, mas que nossas discordâncias componham e resistam a uma tentativa que também está em nós de tecer uma história linear e causal sobre o que se passou, quando inúmeras virtualidades operam ali.

Apesar da combinação acerca dos modos de condução da oficina de memória, todo mundo pergunta. Todos ficaram curiosos para saber por que estávamos falando da construção daquilo que também era nosso trabalho. E as histórias partilhadas por Beth, Bia, Jésio, Ellen, Luzimar, Jana Brito, Cléver, Suzana, Carol e outros tantos rendiam. Queríamos saber como os acontecimentos foram produzindo um jeito de estar em campo, de constituir esse plano.

Beth faz uma fala que ajuda o grupo a pensar um pouco como se inicia nossa pesquisa:

– Aproximadamente em 1998 começam a surgir indicadores de adoecimento como efeito do modo autoritário de gestão nas escolas de Vitória e então a proposta de pesquisa surge: investigar os efeitos da reestruturação produtiva na saúde docente. Os resultados da pesquisa indicaram que havia um aumento no número de adoecimentos com a mudança de gestão. A proposta foi avaliar a relação entre modo de gestão e produção de saúde-doença. Os dados produzidos na pesquisa indicavam que havia uma relação estreita entre gestão autoritária e adoecimento. Fizemos uma proposta de constituição de CAP²s na Grande Vitória.

¹ Publicado originalmente, em 2020, nos Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, volume 23, número 1, páginas 1-12.

² Ao longo deste capítulo, explico o que são CAPs e como vamos delas às COSATEs.

Então outros integrantes do grupo lembram que também houve tentativa de conversa com o Secretário de Educação do Estado, uma vez que já existia a Lei Estadual das COSATEs na Secretaria de Saúde. Mas que a conversa na época foi infrutífera, o que fica evidente quando trazem a fala do Secretário: “Nas minhas escolas comissão nenhuma vai dizer o que tem de fazer!”.

Embora o grupo tente organizar as falas de maneira a compor uma certa temporalidade, são várias pesquisas, vários acontecimentos que ocorrem ao mesmo tempo e que se articulam com outras pesquisas que ocorreram em outros municípios da Grande Vitória nas produções de dissertações, de teses e do trabalho de outros pesquisadores vinculados ao grupo. Há uma produção espalhada; e nessa conversa tateamos uma organização, uma produção de sentido para as falas, ao mesmo tempo em que nos preocupamos em não organizar tanto que emudecêssemos as inúmeras ações que se desenvolviam a partir dali.

Com a ideia de fomentar o intercâmbio entre pesquisadores das mais diferentes áreas, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) criou em 1992 o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, institucionalizando estes grupos (BOTECCCHIA; FERRARI, 2008). Nesse modo de funcionamento, porém, pretendendo atuar de forma menos hierárquica do que preconizava o CNPq, surge em 1997 o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas (NEPESP), ligado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Composto por estudantes de graduação, pós-graduação, professores universitários e técnicos atuando em diferentes pesquisas, o NEPESP trabalhava em três linhas: Processo de Subjetivação e Cognição, Processos de Subjetivação e Instituições Sociais e Processos de Subjetivação e Saúde Coletiva.

No bojo da atuação dessas linhas, nasce o Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho (PFIST) que, além de estudantes e professores da graduação e pós-graduação tanto da Psicologia quanto do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), se caracteriza pela sua composição pluridisciplinar com

sindicalistas, enfermeiros e outros profissionais de setores ligados à saúde e à educação. O PFIST nasce em um período em que, segundo palavras da coordenadora Beth Barros, “um certo estilo neoliberalista estava atuando com força no Brasil, com aquelas histórias de reestruturação produtiva e seus efeitos que se faziam sentir nos relatos sobre adoecimento dos trabalhadores da rede pública de educação”. Então, voltado para investigar-transformar esse cenário nas escolas públicas do estado do Espírito Santo, em especial na rede municipal de educação de Serra/ES, o PFIST vai dirigir suas ações.

Mais do que uma marca teórico-conceitual específica, o PFIST se delineia pela luta pela saúde e pela vida, além da multiplicidade nas inserções de seus integrantes e a mudança constante deles. Ao longo desses anos, vários PFISTs, ou várias composições de grupo, passaram pela salinha do NEPESP. Mas o que todos eles têm em comum é o norte que as práticas de intervenção da pesquisa se faziam ao colocar, junto com os trabalhadores da educação, os processos de trabalho em análise. Incluindo aí discutir o que acontecia nas escolas e o que se passava no grupo com o nosso trabalho como pesquisadores. Nossa aposta era, e ainda é, na ideia da construção de conhecimento mais pela experiência do que por experimentos, em modos de pesquisar inventivos que possibilitem a construção de modos de viver e trabalhar que afirmem a potência criadora dos sujeitos (BOTECCCHIA; FERRARI, 2008).

Essa ideia de construção do conhecimento “junto com” e não “para” os trabalhadores tem conexão com o trabalho do Movimento Operário Italiano (MOI) nas décadas de 60 e 70 (ODDONE *et al.*, 1986). Após inaugurar um modo de produção de conhecimento sobre nocividade no ambiente de trabalho e estratégias para lidar com elas em coautoria com os trabalhadores da indústria na Itália, o que consistia em inovação importante no campo da saúde do trabalho, Oddone e seu grupo propõem o conceito de Comunidade Científica Alargada (CCA), uma metodologia que possibilita a articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes dos trabalhadores. Além de ser uma

possibilidade de combinação destes saberes, as CCAs modulam os paradigmas científicos vigentes até então nesse campo, pois também consistiam em modos de luta, em intervenção no plano político e organizacional, nas formas como os sujeitos elaboram e são autores do conhecimento acerca do seu trabalho atuando na construção de saídas para os fatores de nocividade nesse ambiente de forma singular, a partir do seu local de trabalho (BOTECHIA; ATHAYDE, 2008).

É partindo destas referências que um grupo de pesquisadores brasileiros da Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), da Universidade Federal da Paraíba (UFP) e da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) elaboram o “Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas”, que toma como metodologia de trabalho uma variação das CCAs – as Comunidades Ampliadas de Pesquisa (CAPs). A ideia dos pesquisadores ao trocar o termo “científica” por “pesquisa” passa pela noção de que precisa ser ampliado e revisto o modo de fazer pesquisa, de que esta é ampliada ao articular os diferentes saberes na produção de conhecimento sobre saúde e trabalho (BOTECHIA; ATHAYDE, 2008).

Assim, o Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas por meio da CAP atuava visando transformar/conhecer as condições dos trabalhadores nas escolas, agindo na sua formação como multiplicadores de forma a viabilizar o diálogo entre os diferentes saberes, constituindo espaço coletivo de formação de trabalhadores/pesquisadores (tanto da escola quanto da academia) para que estes procedessem de forma a conhecer os fatores de adoecimento no ambiente de trabalho e juntos formassem ações para produção de saúde.

Com a ideia de que essa memória vire experiência, que ela possa ser transmitida e que também nos ajude a pensar novas saídas, Beth, Jésio e Luzimar lembram que, por volta de 2005, apesar da demanda, não tínhamos um grande número de pesquisadores que possibilitasse fazer CAPs em todos os municípios da Grande Vitória, então Serra foi escolhida de acordo

com os altos índices de adoecimento e porque era um cenário que apresentava questões preocupantes, tais como alto índice de absenteísmo. Essa decisão se dá em meio a um monte de questões que se passavam tanto no grupo, na UFES, quanto em Serra. Apesar de apresentar vários desafios, o grupo aponta que também contava com o apoio do Secretário de Educação Municipal na época, e isso facilitava a entrada nas escolas, assim como favorecia a tessitura de uma pesquisa que pretendia produzir intervenções nesse cenário.

A pesquisa-intervenção (AGUIAR; ROCHA, 2007) é um modo de investigação que se faz por meio da produção de micropolíticas, ou seja, ela atua no plano das intensidades, no campo de forças e tensões que modificam a realidade, que, por sua vez, não está dada. Nesse sentido, macro e micropolíticas não dizem de extensão, mas sim de um plano de visibilidades que compõem esse campo, sendo macro o plano das formas, do que está instituído e que é visível, enquanto micro a fala das linhas que atuam compondo e dando sentido ao macro (GUATTARI; ROLNIK, 2011).

É em meio à interferência coletiva nos modos de conhecer, que também são modos de ação, que o Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho desenha um modo de agir em Serra/ES. O sujeito que se engendra nesse plano é, simultaneamente, o sujeito que intervém, que produz modos de luta e a si mesmo inventando mundos. Não há etapas a serem seguidas: conhecer para então produzir intervenção – é no exercício que ambos se constituem.

Criando dispositivos que possibilitem o encontro e o diálogo dos sujeitos, a ideia é que a análise dos efeitos da pesquisa seja produzida não *a posteriori*, mas concomitante com o seu fazer (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2010). E mais: o ponto de partida não são objetivos e regras feitos de antemão, mas envolve um cuidadoso mapeamento do terreno onde se dá a pesquisa, de um envolvimento com este campo que permita uma abertura aos detalhes, aos embates invisibilizados. Os interesses e tensões que compõem esse campo é que direcionam a tessitura de estratégias da pesquisa-intervenção. É pela desconstrução de territórios para

que outros possam emergir que é possível analisar os seus efeitos. Transformar para conhecer nesta maneira de pesquisar implica tensão entre saberes, deslocamento que se opera em todos os sujeitos da pesquisa.

Com quais linhas se desenha um fórum

Assim, ao construir um plano para pesquisar em Serra/ES, o trabalho do PFIST por meio da metodologia CAPs se desdobrou em várias etapas. Na primeira, foi feito contato com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública no Espírito Santo (SINDIUPES) e com a Secretaria de Educação de Serra (SEDU-Serra) para dialogar sobre a pesquisa, além de reunião com professores para elaborar como proceder.

Na segunda etapa, foram feitas oficinas com temas direcionados ao trabalho docente³, sendo que essas oficinas envolviam a atuação desses profissionais em seus locais de trabalho para exercícios de campo, intercaladas com encontros para discussão da experiência com as mudanças que as CAPs haviam conseguido realizar.

Na terceira etapa, os professores produziam um mapeamento das condições de trabalho nas escolas, sendo que uma equipe de pesquisadores do PFIST acompanhava cada grupo de docentes nesta tarefa. Mensalmente eram realizados encontros para analisar coletivamente o que os docentes traziam do campo e para elaborar estratégias de enfrentamento dos problemas encontrados, além de pensar junto formas de acompanhar suas repercussões (LOUZADA; BARROS, 2008).

É a partir dessa metodologia de trabalho que os pesquisadores docentes e os pesquisadores da UFES apontam a reincidência das queixas em todos os encontros e trabalhos, assim como a elaboração pelos docentes de diferentes formas de enfrentamento que iam

³ Aqui a pesquisa ainda estava focada no trabalho docente. Só após a constituição do Fórum que passa por modulação, ampliando para trabalhadores da educação.

desde atuações mais individuais, como licenças “para não adoecer” a outras estratégias coletivas. Nesta época a pesquisa-intervenção teve como desdobramentos diversas pactuações com a SEDU-Serra, como: dia livre para docentes dedicado à realização de atividades ligadas à pesquisa, curso de gestão participativa para trabalhadores da educação e outro sobre gestão colegiada dirigido especificamente para diretores, reunião semestral da CAP para atualizações, inserção do tema “Saúde e Trabalho” no planejamento das escolas, criação de um observatório da saúde na escola, levantamento dos pedidos de licenças médicas para a SEDU além da constituição de um Núcleo de Saúde do Trabalhador Docente na Secretaria com objetivo de multiplicar o trabalho da CAP na rede municipal de ensino (LOUZADA; BARROS, 2008; BARROS, 2004).

Entretanto, o que os participantes do grupo PFIST relatam em nossos encontros sobre essas combinações é que a maioria delas foi se perdendo ao longo da troca de mandatos. O acompanhamento das licenças no Departamento de Medicina e Segurança do Trabalho (DMST-Serra), por exemplo, manteve-se por meio da atuação de estudantes de graduação ligados à Iniciação Científica (IC), sem que houvesse maior articulação com o DMST-Serra até a constituição do Fórum COSATE, sendo que em 2018 não tínhamos mais estudantes de IC para conduzir esta linha. O Núcleo de Saúde dentro da SEDU e cursos para os gestores também não se efetivaram, assim como a inserção no calendário escolar de dias voltados para o tema “Saúde e Trabalho” tanto no planejamento quanto para atividades a ele relacionadas nas escolas. O curso voltado para trabalhadores aconteceu entre 2017-2018, mas como estratégia de divulgação dos princípios das COSATEs e formas de espriar e contagiar os trabalhadores e não como resultado do que foi combinado, o que será tratado logo mais à frente.

No período de 2007 a 2008, a pesquisa “Processos de trabalho nas escolas da Serra: uma análise dos modos de fazer e de viver as relações pedagógicas” (BARROS, 2007) apontava a atuação do

PFIST direcionada para a implementação das COSATs⁴, a constituição do Núcleo de Saúde dos Docentes de Serra e aproximação e fortalecimento das relações com o Sindiupes, de forma a contar com essa organização no debate sobre saúde e trabalho na educação. A ideia de Comissões de Saúde em Serra nesse período é efeito de reuniões com o Centro de Referência em Saúde do Trabalhador do Espírito Santo (CEREST-ES) e com o SINDIUPES para discutir a modulação da Lei Estadual nº 5.627, de 03 de abril de 1998, que instituíam tais comissões entre servidores da Secretaria da Saúde.

Nessa via de ação e fruto das articulações entre SEDU-Serra e SINDIUPES, foi realizado em 2008 o “I Seminário de Saúde do Trabalhador Docente” no intuito de ampliar o debate sobre a implantação das comissões de saúde do professor e sua viabilidade. Embora tenha sustentado a discussão por um tempo, mais uma vez as mudanças de equipe do governo municipal e os impasses na relação com o Sindicato acabaram por enfraquecer a ideia (SOUZA *et al.*, 2011). Também o Núcleo de Saúde do Trabalhador Docente, sugestão na primeira CAP realizada em Serra/ES, foi perdendo vitalidade devido à ausência de aposta da gestão municipal, que alegava falta de verbas para estruturação de tal núcleo (SOUZA *et al.*, 2011).

Já com o SINDIUPES, o grupo conseguiu se inserir no dia a dia da organização por um tempo, chegando até a ser parceiro na estruturação da Secretaria de Saúde do Sindicato entre 2003 e 2004, efeito do intenso contato. Todavia, se durante um tempo essa relação era de parceria, as disputas internas nessa organização e um esmaecimento na aposta do que pensávamos como saúde acabaram por enfraquecer esses laços, embora SINDIUPES e PFIST nunca estivessem completamente afastados (SOUZA *et al.*, 2011).

O trabalho do PFIST continua em escolas por meio de oficinas de vídeo e de fotografia como dispositivos para análise dos processos de trabalho nestes locais. Embora em contato com a

⁴ Ainda era COSAT sem o E porque era voltado para docentes apenas.

SEDU para propor outras ideias ou outras formas de compor e nunca tenha sido recusada a entrada nas escolas, os companheiros do PFIST também relatam que, naquele momento, com a troca de mandatos do governo municipal o que se combinava em uma gestão acabava se perdendo, o que implicava um incessante e desgastante reconstruir. Mas certas linhas desenhadas por várias mãos persistem, como indicam os pesquisadores na reunião da oficina de memórias:

Outra questão para continuar pensando: a perspectiva da transformação. Desde sempre houve uma relação com as instituições voltadas para educação, como por exemplo o sindicato, que não aparece só agora. A dissertação da Cris (Bonaldi) e a do Fábio (Hebert da Silva) trabalham com o SINDIUPES. Também vários sindicalistas participaram da pesquisa. Ofereciam um 'super' apoio. O encontro com esses companheiros fortalece. Sempre uma indicação de estabelecer laços com essas instituições. Eu sinto que a história desses laços precisa ser analisada, pois em alguns momentos chegamos a pensar que sem esses laços nada seria possível. (Janaina Mariano – Pesquisadora do PFIST)

Uebinho destaca essa transversalização que se atualiza no Fórum... Vai imprimindo um certo rumo no processo. Essa história começou bem antes do que hoje vivemos nessa pesquisa. (Janaina Brito – Pesquisadora do PFIST)

A ideia de Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação não surge no primeiro Fórum em 2012, mas, como indicam os relatos dos pesquisadores nos encontros para lembrar coletivamente o que se passou, após a pesquisa na Escola Aldary a ideia ganha força. Lá o grupo se depara com inúmeras dificuldades como realizar encontros com professores no horário de saída quando todos já estavam apressados, ou tendo de pensar formas de “tomar conta das turmas” para conseguir liberar os professores para a realização de oficinas.

Entre os anos de 2010 e 2011, o grupo se volta para pensar sobre a experiência nessa escola, escrita no livro “Saúde e trabalho em educação: desafios do pesquisar” (SILVA; CÉSAR; BARROS, 2016). Também nesse período, coordenado pela Luzimar, é realizado levantamento por meio de questionário usando um

inquérito epidemiológico. São mapeados dados relacionados a aspectos sociodemográficos, percepção sobre a relação saúde-trabalho e situações relacionadas à saúde mental. A ideia era que esses dados funcionassem como dispositivo para articular novas conversações, novos modos de compor com o campo da educação de Serra (CÉSAR; SILVA; BICALHO, 2014).

1. (Ar)riscando um plano, compondo políticas públicas

Sair da escola, explodir um território e levar a educação e o trabalhador da educação para discutir o seu trabalho em outros lugares. É a volta para a escola de uma outra forma. (Pesquisadora do PFIST)

Quando a pesquisa sai dessa relação professor/escola, a pesquisa cresce. Quando o movimento transversaliza, passamos a ocupar outros lugares na constituição de políticas públicas – Fórum como gestão e construção de política pública. (Pesquisadora do PFIST)

Evitando a dicotomia que separa e contrapõe indivíduo e coletivo, a ideia da intervenção que se pretende em uma pesquisa cartográfica implica pensar nesta como estratégia de construção de um plano coletivo de forças. Pensamos aqui na atuação desse coletivo pelas relações que articula entre o plano das formas, do que está instituído e é visível, também chamado de plano molar; e o plano das forças, que fala das intensidades, do que é instituinte, produzindo realidade (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2010; DELEUZE; GUATTARI, 2011).

A constituição desse coletivo se faz por meio do que construímos em comum, do modo como articulamos heterogeneidades em prol de um desejo de transformação, do modo como agimos no sentido de, sem silenciar nem homogeneizar, empreendermos ações que alteram o plano vivente (HARDT; NEGRI, 2014).

Esse modo de ação, de interpelar e suspender as forças atuantes nesse campo, de empregar dispositivos para encaminhar novas formas de articular ações em meio *a* e por meio desse coletivo é o que situamos aqui como constituição de políticas

públicas, que vai muito além das regras, programas e formas de controle do governo, também se estendendo para além do modo como as políticas de governo são recebidas e implementadas.

O que chamamos de políticas públicas envolve o que se altera, o que modula no plano das formas e das forças quando construímos em cooperação alternativas de vida, composições que articulam o plano movente no qual se fazem sentir os efeitos das transformações e que implicam comunicação ampliada e abertura à diferença, visando à construção de um projeto comum que também passe a envolver tanto as políticas de governo quanto o modo como estas são implementadas sem perder de vista o modo como a produção de subjetividades nesse plano/política que se constitui passa também pelo fortalecimento da autonomia dos sujeitos.

É por meio do que apontamos como políticas públicas que se constrói o que é do interesse de todos, que também pode ser pensado como interesse comum (HARDT; NEGRI, 2014), quando mobiliza os sujeitos a participarem com sua experiência, com o saber que trazem no corpo do seu dia a dia para pensar coletivamente, dialogar, vivenciar tensionamentos e embates em negociações para efetivar transformações visíveis – no plano das formas – e também aquelas mudanças sutis, que dão outro sentido às coisas – no plano das forças. É nesse esforço para comunicar as diferenças, para empreender uma ação em comum que se desdobra em políticas públicas que os sujeitos se inventam e produzem novas formas de agir em coletivo, o que se constitui também em produção de subjetividade. Isso se dá entre os sujeitos nas suas interações e não em justaposições (RENA, 2015), uma vez que implicam em afetação e articulação das diferenças em prol de um plano comum vivido e praticado.

O Fórum aproxima a feitura da política do trabalhador, porque até então a discussão era sobre lei, sobre administração escolar. E com o Fórum começou uma atividade de construir política pública a partir do trabalhador, que atravessa o cotidiano, que discute a saúde do trabalhador a partir dos impasses, dos improvisos, da análise coletiva do grupo – o Fórum, como pesquisa-intervenção, também transversaliza campos (Pesquisadora PFIST).

Quando iniciamos o processo de devolutiva da pesquisa quanti nas escolas, na SEDU e em outros espaços, inventamos outro jeito de entrar em campo, estávamos compondo outro plano para a pesquisa, o qual pretendíamos que fosse marcado por uma participação mais intensa dos trabalhadores da educação na constituição de políticas públicas de saúde e educação. A partir de uma pesquisa quantitativa que, na verdade, era uma pesquisa dispositivo⁵, nossa conversa sobre saúde e trabalho ocupou espaços e dialogou com setores, pessoas e instituições que até então não havíamos conversado.

A COSATE teve várias experiências... Há uma duração. Num determinado momento a proposta era de instituir um Núcleo de Saúde do Trabalhador da Educação na SEDU e coisas aconteceram, até que chegamos nessa proposta das COSATEs. O Fórum é para constituir COSATEs ou o Fórum já é a COSATE? Esse movimento já teve vários nomes: CAP, COSATE, Núcleo... Num determinado momento, assumimos as COSATEs como caminho (Janaína Brito – Pesquisadora do PFIST).

Nesse período, que vai de 2011 a 2012, o PFIST passou a se dividir em duas frentes de trabalho, ainda nessa estratégia de articular outra composição: uma delas era a Frente Sindicato, que consistia em metade do grupo acompanhando e empreendendo diálogo com o SINDIUPES:

Quando surge a COSATE, num determinado momento o sindicato esteve ausente. Não contávamos com eles. Quando pensamos uma Frente para trabalhar com o Sindicato era para tentar trazê-los para a conversa (Jésio – Pesquisador do PFIST).

E havia a Frente Redes que procurava mapear as redes articuladas ao campo da educação em Serra. Eu, Clever, Renata, Uebinho e ocasionalmente um ou outro participante do PFIST passamos a acompanhar a Rede de Atenção à Criança e ao Adolescente. Organizada pela juíza responsável pela Vara da Infância e Juventude, reunia mensalmente diretores de escola,

⁵ Logo mais à frente é explicado o conceito de dispositivo ao qual me refiro aqui.

profissionais do CRAS, Conselho Tutelar, Ministério Público, Assopaes e outras organizações para discutir situações e problemas em comum, buscando articulação entre estes diferentes segmentos. Em um dos encontros, apresentamos nossa pesquisa, que chamou a atenção dos presentes.

Foi a partir dessa articulação com as pessoas e instituições que ali estavam que nasce a primeira reunião do Fórum. Nós chamamos para uma conversa, apostando no convite como um passo nesse modo de fazer intervenção com pesquisa cartográfica: mapear, tatear, agir em comum, produzir mudanças sem segmentar em etapas, tudo ao mesmo tempo.

Esse movimento de acompanhar Redes e Sindicato acontecia simultaneamente à devolutiva da pesquisa quanti nas escolas que participaram do levantamento. Era um momento complexo, porque o *banner* com o resultado da pesquisa foi custeado pelo SINDIUPES, que estava em momento de eleição. Então, muitos professores recebiam com desconfiança, enquanto outros achavam isso bom e ainda outros não ligavam uma coisa com a outra. Não tínhamos com o SINDIUPES relação de preferência por chapa. Todavia, embora isso fique muito melhor delineado depois, para eles não era da mesma forma. Ou seja, compor com uma chapa que estava no poder poderia angariar antipatia da chapa que não estava.

Será que nosso exercício de transversalização é suficiente? Tem alguma maneira de dar conta? Em certos momentos sentíamos que atuávamos em um campo com terrenos movediços e pontes quebradiças de olhos vendados. Por exemplo, no embate entre as chapas do Sindicato, havia momentos em que professores alegavam se afastar porque onde pessoas da chapa que venceu e constituía a diretoria estavam eles não estariam. O processo eleitoral das chapas foi extremamente complexo, cheio de combates, de denúncias, de judicialização... Às vezes tínhamos a sensação que nos faltavam pernas e ferramentas para leitura dos efeitos desses embates no campo das políticas públicas de educação em Serra, quais arranjos e composições que emergiam a partir desses embates. Não com a ideia de que havia uma verdade a ser descoberta e qual era o lado dos mocinhos, mas para possibilitar outras formas de compor nesse campo, de viabilizar o diálogo sobre saúde do trabalhador, situando as forças que moviam esse campo (Pesquisadora do PFIST).

Mas mesmo movendo em campo minado, o grupo se dividiu e foi lá, nesse momento de aquecimento da pesquisa-intervenção com inúmeras linhas cortando o plano, conversar com os professores e tentar disparar novas relações.

Importante dizer ainda que ficamos sem chão quando em certa ocasião alguns professores de diferentes municípios diziam que fazemos pesquisa há tanto tempo e nada mudou. Isso foi muito doloroso. Ao mesmo tempo pensamos: muitas coisas mudaram. No Sindicato não havia Secretaria de Saúde... A concepção de saúde do Sindicato também mudou, deixou de ser assistencialista. Alguns professores disseram ainda que não eram mais os mesmos com relação à questão da saúde no trabalho depois de participarem de nossas oficinas. Então algo mudou. Parece que não estamos dando visibilidade a essas mudanças (Beth – coordenadora do PFIST).

Os professores não estavam revoltados contra nós. Falam de uma impotência de dar continuidade às coisas que a gente produz com nossas intervenções. Eles não conseguem sustentar as mudanças. Impotência para lidar com essas questões. Daí o surgimento da proposta de trabalhar com gestores e diretores nesse momento da pesquisa. É o que o Clot fala de uma limitação de poder de agir. Fica registrado para eles que nossa pesquisa não é igual às outras que vão na escola colher dados e acabou. Como sustentar essas mudanças que as oficinas dispararam? Se não transversalizarmos essas questões, a força da mudança se enfraquece (Ueberson – Pesquisador do PFIST).

E com todas estas questões atravessando o grupo, o campo e o plano, convidamos várias instituições e pessoas para participar da primeira reunião do Fórum em agosto de 2012, que intentava ser somente uma reunião. Preparamos lanche, cartazes com falas de professores, convite... Nossa ligação com o Redes também alargou nossa comunicação, antes restrita a poucos atores. Ainda que nesse encontro ficasse marcada a ausência dos docentes da rede municipal de Serra, o que se mobiliza e constrói ali surpreende o grupo de pesquisa.

Se os professores não podiam estar presentes, levamos as falas deles. É só depois que conseguimos olhar para os cartazes e pensar no que eles dispararam. Nem lembrava mais disso (risos) (Janaina Brito – Pesquisadora do PFIST).

A constituição do Fórum não é o primeiro encontro, mas a forma como ele se constitui como um movimento, é um processo que não se faz em um evento como a primeira reunião. É difícil entender em qual momento ele se constitui como Fórum, é um processo complicado. Aquele espaço no qual nos reuníamos já era efeito do que estávamos nos dispondo a discutir e analisar com aquelas pessoas. E ao mesmo tempo que era feito, também se constituía como princípio de funcionamento, porque a gente só topava se fosse no Fórum, se fosse Fórum. Foi nos encontros com outros fóruns, com outras pesquisas sobre políticas educacionais que fomos nos dando conta de que aquilo que a gente estava construindo era muito diferente porque era um jeito de fazer política pública “com” e não “para” o trabalhador (Ellen – Pesquisadora do PFIST).

A participação do MP e da Juíza, que apesar de não ir, dava apoio e falava do Fórum – isso dava um peso dentro da máquina. Por que eles estavam interessados nisso? Era uma relação complexa – para construir esse reconhecimento precisa dessas instâncias? Era bom porque firmava um compromisso também nesses lugares, mas de certa forma era preocupante que a participação delas nesses primeiros momentos garantiu o reconhecimento (Ueberson – Pesquisador do PFIST).

Ao mesmo tempo em que o grupo do PFIST se preocupa em produzir metodologias de análise do que está se passando, também milita, vai a encontros, fóruns, leva a ideia do Fórum COSATE para outros espaços. Embora isso também fale um pouco do papel centralizador, de autorização: quem está autorizado, quem melhor fala em nome do movimento COSATE? (Pesquisadora – PFIST).

A partir da primeira reunião, o Fórum vai se constituindo como espaço de diálogo, de luta, de compartilhamento, de reconhecimento e de construção partilhada de conhecimento. Tínhamos o peso do apoio da Juíza e da Promotora, que, como destaca Ueberson em sua fala, abre portas e ajuda no reconhecimento daquilo que fazíamos. Todavia, quando estávamos em roda discutindo, essa hierarquia ou esse peso se desmanchava pelo descentramento da roda.

Importantes mudanças, inclusive contra a vontade do grupo PFIST – mas que eram fruto de muita conversa no Fórum –, são feitas nessas reuniões em círculo. Por exemplo, de Comissão de Saúde do Trabalhador Docente para Comissão de Saúde do Trabalhador da Educação. De discussão rápida para adaptar a Lei

Estadual que cria as COSATs na Secretaria de Saúde Estadual para discussão prolongada, foi se constituindo em ferramenta de construção de uma linguagem comum entre pesquisadores do PFIST e pesquisadores do Fórum.

O Projeto de Lei que instituía as COSATEs mais que produzir “legalidades” ou ajuste às engrenagens da máquina de governo serviu como dispositivo para fazer falar. Falar nas reuniões do Fórum, falar em outros espaços sobre saúde e trabalho na educação, falar em escolas, assembleias do Sindicato e até mesmo falar em eventos de elaboração de políticas públicas:

Conseguimos uma cadeira na CONAE⁶, com uma cadeira do Fórum. Beth, Cláudia e Uebinho foram ao Conselho (Conselho Municipal de Educação) apresentar o Projeto de Lei e logo em seguida na CONAE Eduardo⁷ votou contra a inserção do texto na plenária municipal. Nos mantivemos na estadual e só não fomos para o nacional porque não tínhamos perna para isso (Janaína Brito – Pesquisadora do PFIST).

A lei serve pelo que ela atualiza, pelo que ela mobiliza, pelo que ela dispara como ferramenta do movimento. Mas ela também é necessária porque os professores não têm autonomia para criar um tempo e espaço, como ferramenta contra achatamento. As fotografias (das oficinas na escola Aldary) mostram o relógio, as pesquisas que fizemos apontam um achatamento, eles mostram o tempo inteiro que não tem autonomia do tempo. [...] Não estamos falando de fortalecimento do estado, mas de produzir brechas, de possibilidade de produção de aliança, de espaço legitimado para construir junto (Ueberson – Pesquisador do PFIST).

Pesquisa quanti, lei... Servem ao que se passa no processo, para provocar abertura... São dispositivos (Pesquisadora do PFIST).

Se a Lei é um dispositivo na pesquisa, como ela funciona? No que consiste um dispositivo?

⁶ CONAE – Conferência Nacional de Educação. Forma de discussão ampliada para elaborar metas para a Educação Nacional instituída durante o segundo mandato do governo do PT. Disponível em: <http://www.conae.mec.gov.br>. Acesso em: 12 nov. 2017.

⁷ Integrante da chapa de oposição à atual diretoria do SINDIUPES, Eduardo está presente em vários espaços de constituição de políticas públicas de Educação em Serra. Inclusive participava do Fórum durante a elaboração do Projeto de Lei e em diversos outros momentos.

Um dispositivo é um modo de produzir mudanças em um emaranhado de linhas, de puxar certas linhas tentando certo efeito que se dá no plano molecular. Mas para isso é preciso mapear essas linhas, submetê-las a um escrutínio, analisar, bem como promover o uso dela como artefato, puxando determinada linha ou linhas. Dispositivos são ferramentas, são apetrechos, inventos que não têm fim em si mesmos, mas que são usados como aparelhagem para mover outras linhas. São engenhocas de visibilidade e dizibilidade (DELEUZE, 1991, 2005).

Assim, ao pensar o Projeto de Lei que institui as COSATEs como ferramenta para construir e contagiar, a Lei se torna um dispositivo. A Lei não é lei que fecha, é lei que abre... A ideia, que só conseguimos elaborar depois nos nossos encontros do grupo do PFIST, era usar os modos de funcionamento que achatam o tempo e o diálogo para possibilitar o inverso disso; ela também é um impulso no jogo de forças que movimentam esse cenário, mas ela em si não resume ou se constitui como finalidade de política pública – ela possibilita a participação dos professores na sua constituição, mas, mesmo a presença deles, não garante política feita de baixo para cima.

A lei, como temos vivenciado no movimento Fórum COSATE, não é suficiente, não resolve por si; ela necessita de todo um campo contaminado, contagiado para que seja usada como dispositivo de produção de saúde. Por outro lado, é produção de abertura quando ela se converte/constitui como uso dos direitos efeitos de lutas. A lei é a inserção dessa luta em um cenário de disputas, que posteriormente tem efeitos e, embora sejam molares, também ajudam a produzir as linhas moleculares.

Pensamos em anexar à Lei um glossário, a partir do “entendimento” que a constituição da lei foi um processo de formação, e esse glossário vinha trazendo esses conceitos. Outro anexo pensado era o percurso, quantas reuniões, da ideia do piloto. [...] O Fórum teve um momento mais pessoal – momento de construção da lei (Jésio – Pesquisador do PFIST).

A questão da Lei-Dispositivo atravessa boa parte do percurso do PFIST, como apontamos a seguir.

As etapas do movimento Fórum COSATE que conseguimos elencar agora – a) constituição de um plano para a pesquisa em Serra; b) constituição do Fórum; c) elaboração do Projeto de Lei; d) projeto-piloto nas escolas; e) Pós-Piloto ou aprovação da Lei; e f) pós-aprovação – não são etapas estanques e segmentadas.

Elas se misturam, se emaranham. Por exemplo, foi durante a constituição do Projeto de Lei que o grupo que se reúne no Fórum se dá conta que a participação do trabalhador docente nesta discussão é indispensável, e isso não estava ocorrendo. Por mais que um ou outro sempre desse um “jeitinho” para participar, ainda eram mais pessoas e organizações falando pelo trabalhador. Faltava a vivência da escola para dar mais corpo a estas discussões.

Desta maneira, enquanto o Projeto de Lei ainda estava sendo feito em 2013 é que se começa a pensar nas reuniões sobre uma forma de experimentar COSATEs nas escolas, de dar concretude às comissões. E que esta experiência servisse como orientação para a Lei, que permanecia aberta.

2. (Ar)riscando de volta às escolas: o projeto-piloto

Nós tínhamos dúvidas a respeito de tudo, a respeito de inúmeras coisas, mas de uma coisa nós tínhamos certeza absoluta: não queríamos uma comissão de saúde por local de trabalho no estilo como ela tradicionalmente é feita. Não adiantava lei, não adiantava nada se não fosse feita pelos trabalhadores, ao estilo de uma Comunidade Ampliada de Pesquisa de Saúde dos Trabalhadores da Educação. Nós queríamos que os trabalhadores fossem autores desse processo (Beth – coordenadora do PFIST).

A dificuldade dos professores estarem presentes, isso sempre se mostrava um desafio. A ideia do piloto era de finalmente ter uma maioria de professores e uma minoria de pessoas de fora da escola, fora do trabalho de produção da educação na escola. Não queríamos mais um projeto imposto de cima para baixo. Durante a construção do Projeto de Lei nós sempre nos debatíamos com a questão: será que o que estamos trazendo é importante para o trabalhador dentro da escola? Por exemplo, durante as discussões sobre quem comporia a COSATE, praticamente todos os trabalhadores de escola eram contra a presença do diretor na comissão, enquanto os de fora

eram a favor. Acabou ganhando a opinião de quem era de fora. Mas isso produzia uma inquietação: como é que isso vai funcionar na escola? Como isso se sustentaria na escola para além da tutela da Secretaria? Por que o Fórum foi se fazendo mais forte com a participação desses representantes que falam pela escola? Como fazer com que o trabalhador da educação fosse autor da análise dos seus processos de trabalho? O chão da escola não estava tão quente no Fórum, queríamos experimentar a concretude da lei no chão da escola (Jésio – Pesquisador do PFIST).

É em meio às discussões que envolviam a tessitura do Projeto de Lei que a ideia de uma experiência de COSATEs nas escolas ganha força, ganha um corpo. Assim, quando o Fórum COSATE volta a se reunir em 2014, o Projeto de Lei não estava pronto e acabado (nunca esteve, na verdade. Foi aprovado sem estar concluído).

Pensar também que após a lei, nossa tarefa se complexifica, porque não há o roteiro do Projeto de Lei, pensar o que fazer, em como se lançar no campo. A ideia do Piloto vai ganhando força. Findo o Projeto de Lei, é necessário explorar o território, conversar, levar o Projeto (Pesquisadora PFIST).

Todavia, a luta por esta liberação não envolveu os trabalhadores, era o PFIST, o MP... Sempre alguém ainda falando em nome dos trabalhadores, ainda era convencimento, ainda centralizávamos em nós esse processo. Essa luta está articulada com a luta pelo aumento das horas de planejamento. Elas se articulam, pois falam do reconhecimento do trabalho do professor para além do tempo que está em sala de aula, pensar nisso colado com outras lutas que colocam em questão o arranjo do trabalho na escola, a carga horária dos trabalhadores (Janaína Brito – Pesquisadora do PFIST).

A questão da carga horária é mais do que liberação, ela coloca em suspensão o próprio estatuto do professor e da escola, do que é a organização do trabalho na escola (Janaína Mariano – Pesquisadora do PFIST).

Enquanto discutíamos estratégias para levar adiante a aprovação do Projeto de Lei, também elaborávamos no Fórum como implementar o projeto-piloto. E foi, então, que decidimos por uma Região Geopedagógica, convidamos os diretores dessa região para apresentar o projeto-piloto e, por meio de conversa e negociação com e entre os representantes das escolas, selecionamos uma EMEF e um CMEI para receber o projeto-piloto das COSATEs.

Escolhidos o CMEI Olindina de Leão Nunes e a EMEF Manoel Carlos de Miranda, formamos uma comissão com membros do Fórum para visitar as escolas, apresentar o Projeto de Lei que criava as Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação e ajudar no processo de escolha dos membros das COSATEs. Nesse meio tempo, de abril a agosto de 2014, também negociamos com a SEDU-Serra a liberação dos trabalhadores para que tivessem carga horária para participar das atividades de formação dos membros eleitos. O valor para realizar tal empreendimento não foi alto, a própria Secretária de Educação nos informou nessas conversas que a SEDU investia valores maiores em outros projetos. E ainda assim não foi tão simples. Envolveram conversas com Secretaria de Administração e outros setores, até que, por fim, conseguimos que os membros da COSATE tivessem 4 horas semanais fora da sala de aula para realizar outro trabalho que nem sempre é visibilizado e que passa por desnaturalizar e repensar no que consiste o trabalho do professor, colocar em análise os processos de trabalho.

Foram longas conversas, reuniões e ajustes... Para conseguir que os professores tivessem essas 4 horas, seria necessário que a SEDU enviasse outros professores com extensão de carga horária para assumir as turmas nesses dias. Como não foi possível encontrar professores das disciplinas com disponibilidade de extensão para todos os membros eleitos, alguns acabaram não participando do processo formativo.

A metodologia da formação pensada para as Comissões nas duas escolas é inspirada na Pedagogia da Alternância (JESUS, 2010), que não separa o processo formativo do trabalho em situação concreta, uma vez que este é o catalisador da experiência. Implica um processo de aprendizagem inscrito em uma realidade atravessada por forças, por embates, impedimentos, alianças e modos de compor com esse plano. A relação educação-trabalho é indissociável, considerando o tempo para pensar juntos e se apropriar de ferramentas conceituais, bem como o tempo de aprendizado que se faz articulado ao tempo que se passa no local concreto onde estas ferramentas são aplicadas.

Assim, a metodologia da formação envolvia encontros presenciais na FUNDACENTRO, quando as duas equipes se reuniam com a comissão formada por membros do Fórum para pensar sobre conceitos de saúde e trabalho, redes de saúde do trabalhador e os encontros que chamávamos de dispersão, nos quais cada equipe em sua escola era acompanhada por membros do PFIST na realização das tarefas combinadas, com as devidas modulações que cada escola demandava.

A formação na escola como espaço para se apropriar dessas discussões no ambiente de trabalho, como possibilidade de organização, de lateralização, que “empodera” na construção da política pública. A possibilidade de vivenciar o que já vivenciamos no Fórum, a possibilidade de discutir junto (Pesquisador PFIST).

Operando por esta via, o processo formativo e de trabalho das COSATEs aconteceu no período matutino às segundas-feiras, de 29 de setembro a 15 de dezembro, sendo 6 encontros presenciais na FUNDACENTRO, intercalados com 5 encontros de dispersão nas escolas. O processo formativo encontra-se descrito encontro a encontro, bem como o que vislumbramos ao final deste processo no Relatório das Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação em Serra/ES.

Durante o processo formativo, fomos percebendo modulações que iam se operando à medida que as Comissões Piloto das escolas iam se apropriando das discussões. As queixas sempre estiveram presentes em todos os encontros, mas a intensidade delas e o enfoque também mudam. Da sensação de impotência, que nada há para fazer, e de um foco puramente biológico foram modulando para inserir considerações ampliadas e não mais individualizadas, que levavam em conta o plano do engendramento das políticas públicas e considerações sobre o que era possível fazer para não paralisar, para encontrar vias de ação nesse plano.

Diversos pontos de análise vão se constituindo: na EMEF Manoel, a sujeira da escola vai se transformando e o modo de lidar com ela também, levando as trabalhadoras da comissão, inclusive,

a buscarem outros atores para pensar juntos formas de enfrentamento do problema, sem naturalizar a precarização. No CMEI Olindina, a questão sobre estrutura e materiais da escola, assim como de direitos, passa pela conversa sobre como as políticas são pensadas e as formas de enfrentamento conjunto: “Antes das COSATEs, ninguém gostava de falar sobre Lei, Sindicato... Agora, estudamos o estatuto do servidor em nossas formações, discutimos juntas saídas para os problemas do dia a dia” (Beatriz – docente do CMEI Olindina).

Da escola que era “3 escolas em 1”, onde ninguém se falava porque não tinha tempo, e mesmo professoras que dividiam armário não se conheciam, vislumbrou-se que há possibilidades. Não há garantias, mas existem possibilidades para desviar dos modos de organização do trabalho que isolam o trabalhador:

Senti nossos trabalhos da COSATE serem reconhecidos no Manoel. De algum modo, o seminário “mexeu” com os professores, chama a atenção para a necessidade de conversar, o seminário serviu para levar a conversa por outras vias que não o tempo regulamentado (Regina – docente da EMEF Manoel).

Em meio ao processo formativo, discutindo juntos na FUNDACENTRO e no ambiente escolar, essas modulações vão acontecendo. Não da mesma forma e para todos, mas há algo que se passou e que transformou. Também nas ações que as pessoas envolvidas na formação empreendem é que essas mudanças vão se operando: é na formação-trabalho que as Comissões elaboram estratégias para ampliar o fluxo comunicativo nas escolas, atuam com o coletivo dos trabalhadores, criam instrumentos e produzem diagnóstico quanto aos fatores que geram nocividades e os que contribuem para produção de saúde no ambiente de trabalho e constroem plano de ação.

A relação com o coletivo das escolas também vai se modulando por diferentes vias e com diferentes efeitos. No CMEI Olindina, já existia hábito de conversar sobre as questões da escola e decidir conjuntamente no horário de planejamento, que acontecia

no mesmo horário e com todos os docentes. Essa prática facilitava que as discussões na formação se estendessem para o colegiado e que também este participasse da elaboração de questões para pensar conjuntamente os encontros na FUNDACENTRO. Durante o processo formativo, as professoras participantes relatam satisfação quando começaram a receber demandas, pois viam nisso certa aposta do coletivo no trabalho das comissões.

Já na EMEF, o processo vai se dando de forma diferente. São diferentes regimes de trabalho, com horários de intervalo e de planejamento distintos, o que dificultava a conversa sobre os processos de trabalho. As trabalhadoras da EMEF (era a única equipe que nem todos os membros eram docentes – havia uma professora em desvio de função na secretaria da escola) relatam desconfiança e descrença do colegiado, expressas em falas como “já vai tomar o cafezinho?”. Também relatam que mesmo nas reuniões do colegiado, como em conselhos de classe, era difícil dialogar sobre os assuntos da formação, bem como levantar questões com estes professores sobre os desafios para produção de saúde no trabalho nesta escola.

É quando a caixinha de sugestão fica vazia e esse fato incomoda o professor de geografia, que participa sugerindo: por que vocês não fazem um questionário e entrevistam os professores? A caixinha de sugestão vazia comunica, incomoda, tensiona. Acatando a sugestão, entrevistam 38 professores e partilham os dados, dialogam com eles. Outra estratégia para fazer falar a escola partida em 3 é o evento que elaboram e convidam representantes do CEREST para falar sobre direitos, previdência e outras questões relativas à rede instituída de saúde do trabalhador. Para as professoras da comissão, este evento consiste em um ponto de virada; é após a sua realização que os outros colegas passaram a ter um vislumbre diferente do que era o trabalho da COSATE na EMEF Manoel.

Durante o período de formação, o foco do Fórum esteve nas escolas. Era comum que os participantes frequentassem os encontros presenciais na FUNDACENTRO, discutissem junto as questões que os professores traziam. Embora não tivéssemos

marcado nenhuma reunião nesse período, sentíamos o movimento Fórum COSATE vivo, desejante, que se constituía nos embates e saídas que as COSATEs-piloto traziam.

Ao final da experiência, realizamos a última reunião do Fórum; nela, já com a presença das participantes das COSATEs das escolas, fizemos uma análise coletiva do que havia se passado, do que havíamos construído até então. Essa análise surge de uma demanda da SEDU por dados para avaliar a experiência Piloto nas escolas, mas também serve como momento de partilha, de troca, de dar visibilidade para os modos singulares como o Fórum e as COSATEs-piloto – ou seja, como o movimento desejante Fórum COSATE – haviam produzido experiência formativa.

3. (Ar)riscando outros planos

Embora o ano de 2014 se encerre de forma auspiciosa na análise dos participantes do Fórum, 2015 começa com muitas dúvidas: vamos continuar com a experiência nas escolas?

A SEDU não dava uma resposta concreta, e nós continuávamos insistindo. Embora tivéssemos a participação de algumas professoras da experiência piloto, sentíamos que precisávamos investir mais nessa participação, ela trazia vitalidade para o movimento. Porém, continuava sendo complicado tirar o professor da sala de aula e agora não havia mais a liberação da Secretaria. Sentíamos o Fórum esvaziado ao ponto de, em uma reunião, restarem apenas os pesquisadores do PFIST. Foi quando decidimos: sem os outros não há Fórum. Esse era um exercício desafiador porque demandava descentralizar e talvez até “deixar a peteca cair”.

Então, elaboramos uma manobra no Fórum: ao invés de se reunir no Centro de Formação de Professores como vínhamos fazendo até então, íamos para as escolas. É a partir de maio de 2015 que as reuniões do Fórum aconteciam intercalando: em um mês o encontro era no CMEI Olindina e no outro era na EMEF Manoel. Foi um período de incertezas, pois, ao mesmo tempo em que insistíamos com a Secretaria pela extensão do projeto-piloto,

também íamos nos dando conta de que não podíamos paralisar nisso, que era preciso dar continuidade às movimentações para aprovação do Projeto de Lei. Curiosamente, eram as próprias professoras que apostavam mais nessa última via de ação como a que renderia melhores resultados.

Em vários encontros do Fórum, falávamos em fazer audiência pública sobre o Projeto de Lei, como forma de espriar a discussão em torno do que ele movimentava: a possibilidade de discutir a relação saúde e trabalho nas escolas. Toda vez que a pauta apontava para a elaboração de alguma estratégia de ampliação da nossa conversa, a sugestão de uma audiência comparecia.

Ainda em abril de 2015, em meio a uma greve dos professores, sentíamos que o Fórum não podia ficar de fora do que se passava nesse campo nem deixar de se posicionar nesses embates. Então, ao invés de uma reunião comum, realizamos o “Café de Luta” na EMEF Manoel, saindo dali com 3 estratégias: uma audiência, um seminário e um abaixo-assinado. O que se viabiliza, o que ganha força e toma corpo após essa reunião, inclusive com comissões para sua realização, são a audiência e o seminário.

Pela primeira vez a audiência sai das falas para correr linhas, movimentar cenários, pessoas. Gean Carlos Nunes de Jesus, um dos diretores do Sindicato, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), aciona o único vereador desse partido na Câmara de Serra, que se mostra receptivo tanto ao Projeto de Lei quanto à ideia da audiência.

Naquele momento, no auge dos tensionamentos que emergem na greve, a Câmara de Vereadores havia vetado o projeto de aumento do salário dos professores conforme orientação do Prefeito de Serra. Os vereadores que votaram a favor do aumento estavam sofrendo retaliações, com perda de cargos comissionados, veto em projetos apresentados e outras situações que o executivo lançava mão para “punir” os dissidentes. Acontece que o vereador que propunha a audiência pública para discutir o Projeto de Lei das COSATEs era um desses que estava contra o executivo naquele momento.

Então, na reunião seguinte ao “Café de Luta”, Gean propõe que postergássemos a audiência que antecederia a votação do Projeto de Lei, pois realizá-la nestas condições de intensos embates na Câmara teria como provável resultado o seu veto. Em outras palavras, levar o Projeto para votação pela mão da oposição poderia resultar em sua negativa. E mais uma vez a audiência não se realiza. As apostas voltam-se, então, para a realização do Seminário.

Assim, nas reuniões seguintes do Fórum formamos uma comissão para organizar o Seminário. Decidimos sobre o local: auditório da EMEF, horário, formas de participação e divulgação com apoio do Sindicato. O “Seminário Saúde e Trabalho na Educação: como produzir saúde nas escolas?” aconteceu em setembro de 2015, com presença da maioria dos professores da EMEF, uma vez que a diretora o inseriu no calendário de formação da escola. As professoras da COSATE que haviam participado da comissão de organização sugeriram adotar o formato grupos de trabalho, sendo que cada grupo receberia um “caso” para discutir e depois se reunir em plenária.

Se o evento anima o Fórum por um lado, também preocupa por outro: continua sendo difícil a participação do trabalhador da educação nas ações de luta, assim como traçar linhas nas conversas sobre saúde e trabalho que levem das queixas à produção de saúde.

Mas o que chamamos de saúde? Que produção de saúde é essa de que falávamos?

4. Esboços e linhas errantes

Sendo uma questão que envolve lutas históricas, a saúde do trabalhador também está articulada à criação do Sistema Único de Saúde (SUS) em 1988, como efeito do movimento da Reforma Sanitária no Brasil (SANTOS *et al.*, 2008; MAENO; DO CARMO, 2005). A partir das mudanças na Constituição Federal de 1988, foi se estabelecendo uma rede de atenção à saúde do trabalhador com a criação de CERESTs estaduais, estruturação de uma rede de

informações entre previdência social e SUS, além da criação da Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador (RENAST). Ganha força nos anos 90, sobretudo entre integrantes tributários da construção da Reforma Sanitária do MOI, a ideia de que os trabalhadores, em seus locais de trabalho, são os sujeitos que devem ter meios para analisar e propor mudanças em seu ambiente de trabalho. É dessa linha de articulações que nasce a sugestão das Comissões de Saúde do Trabalhador por local de trabalho.

Esse pensamento é consoante com a ideia de que saúde é mais que ausência de doenças e que se estende para além do plano biológico. Como produção social, a saúde está relacionada aos modos de organização e composição com o plano de existência. Dessa maneira, ser saudável implica as formas como os sujeitos enfrentam as adversidades, não existindo um “estado de normalidade” com indicadores prévios e homogêneos a serem alcançados (CANGUILHEM, 2006). Não existe uma saúde que se produza pela ausência de doenças, assim como sua produção não se limita a hábitos prescritos e “adequados” a qualquer vivente. Produzir saúde implica a produção que o sujeito faz de si mesmo, quais estratégias engendra para transformar o meio, para criar normas para a vida. Essa concepção de saúde fala de uma produção articulada aos processos de autonomia dos sujeitos, do que eles empreendem, como elaboram coletivamente saídas para superar adversidades.

Destarte, ao relacionar produção de saúde e trabalho, estamos falando do que, fazendo uso dos seus saberes, um coletivo cria, engendra e empreende para não paralisar com a nocividade ou falta de recursos no seu trabalho. Os sujeitos produzem saúde quando, coletivamente, elaboram conhecimento sobre seu ambiente de trabalho, sobre o que é nocivo e o que os potencializa, e lançando mão disso criam estratégias e formas de ação para transformar impasses ou problemas em ação coletiva sobre si mesmos (CLOT, 2010). Não há ação individual de produção de saúde, ela é efeito do trabalho de um coletivo atento ao que se passa, ao plano em que estão inscritos e ao que os constitui e mobiliza nesse plano. Ela está

sempre implicada no modo como estes sujeitos põem em suspensão o que atravessa seu cotidiano e inventam novas formas de lidar com suas questões. Ou seja, produzir saúde implica produção de si e do mundo, em meio a um coletivo que esquadrinha, pensa e age em comum no seu ambiente de trabalho.

Todavia, construir coletivamente modos de luta no campo da educação a partir dessa relação entre saúde e trabalho não tem sido fácil. Mais que aprovar uma Lei que institua as COSATEs, o que o movimento pretende é que os sujeitos, a partir do seu local de trabalho e como efeito de um esforço coletivo, passem a engendrar novas formas de relação em seu trabalho, novas formas de comunicar que, ao mesmo tempo em que indiquem maior autonomia, também falem de corresponsabilização, de atenção às forças que operam nesse plano.

Depois do Seminário na EMEF Manoel em setembro de 2015, outra ação que marca esse percurso é a participação em uma mesa no Congresso Anual do SINDIUPES, em dezembro de desse mesmo ano. Seguindo o *modus operandi* que vínhamos adotando, formamos uma comissão para preparar nossa participação. Na reunião com essa finalidade, uma variação que nós do PFIST consideramos positiva e que vinha se fortalecendo desde a experiência do projeto-piloto: as principais falas da mesa seriam das participantes das COSATEs nas escolas. Essa variação fortalecia a ideia de que cada vez que outras pessoas do Fórum assumiam alguma função, ou mesmo falassem em nome do Fórum, menos centrado em nós estaria o movimento. No Congresso, surpreendidos pela quantidade de pessoas que ali estavam para tomar parte da conversa, ficamos felizes porque era uma das poucas vezes que estávamos em outros espaços para conversar sobre saúde e trabalho, e as queixas não dominavam o tom da conversa.

Em abril de 2016, as reuniões do Fórum ainda estavam voltadas para a questão sobre como aumentar nosso grau de comunicação nesse plano, de forma que isso implique fortalecimento das nossas conexões e espraiamento dessa ideia de

produção de saúde que se relaciona com autonomia e inventividade.

É ainda nesta tensão entre o que havíamos conquistado com o projeto-piloto e o desafio que tínhamos pela frente, em fazer dos caminhos para aprovação da Lei dispositivos para contagiar, que as reuniões do Fórum se constituem em esboços de interferência nesse sentido.

Nas falas das professoras participantes do Projeto (Bia, Anália, Lurdinha e Regina), há a insistência em investimento na formação como forma de contágio. Para elas e para as pessoas que compunham o movimento, não era por meio de um contato superficial que visasse apenas transmitir informações que promoveríamos contágio. Assim, as ideias que emergiam nos encontros iam nessa direção: atuação por meio do Centro de Formação, inserção do tema Saúde e Trabalho no calendário de formações da SEDU, conversa com diretores. Na reunião de abril, também temos a participação do vereador Gilmar Carlos da Silva, com quem havíamos tentado parceria para realização de audiências anteriormente. Ele dialoga conosco sobre o que se passa na Câmara e que aquele era o momento propício de apresentar o Projeto de Lei, que poderíamos fazer audiência e outras ações comunicativas depois, pois isso não interferiria nos trâmites para a votação.

Depois dessa reunião e após duas tentativas de pautar a votação, o Projeto de Lei foi aprovado em 31 de maio de 2016 por unanimidade, sendo sancionado pelo Prefeito. Paradoxalmente, a vitória, que era uma conquista, também enfraqueceu a Lei como dispositivo de fazer falar, de transversalizar, de levar nossa conversa para compor espaços de luta. Afinal de contas, não precisava mais lutar pela aprovação.

Os efeitos disso se fazem sentir no esvaziamento das reuniões do Fórum que se seguem à aprovação. A partir de outubro, entretanto, a luta aquece novamente agora com outra finalidade: regulamentar e implementar a Lei. Além de não bastar sua aprovação para contagiar um modo de pensar a relação saúde e

trabalho, damos-nos conta de que também não bastava sua aprovação para que ela fosse implementada.

As conversas entre SINDIUPES e SEDU renderam uma indicação: já que havíamos produzido a Lei que foi aprovada na íntegra, poderíamos redigir também uma proposta para sua regulamentação. E assim, entre novembro de 2016 e março de 2017, as atividades do Fórum são direcionadas nesse sentido: construção de uma proposta para implementar as COSATEs na rede municipal de ensino. Uma comissão, formada por representantes do Centro de Formação/SEDU, do SINDIUPES, da FUNDACENTRO, do CEREST e do PFIST, ficou encarregada de preparar o documento. No preparo, alguns cuidados: não adiantava indicar a implementação imediata em todas as escolas, pois não haveria recursos para isso. Dessa forma, apontamos o início por 16 das mais de 120 unidades de ensino. Outro cuidado foi quanto à formação dos membros e eleição, pois queríamos de alguma forma sustentar o que já havíamos conseguido nas COSATEs-piloto quanto à metodologia formativa.

Na entrega da minuta à Subsecretária depois de todo trabalho conjunto com as representantes da SEDU, ela nos surpreende dizendo que iam considerar o documento, mas que essa era uma tarefa da SEDU e que teria outro trâmite dentro da máquina do governo, não podendo garantir que o que apontávamos ali fosse seguido.

Como assim “iam considerar”? E as duas representantes da SEDU que participaram ativamente da construção dessa proposta de regulamentação? O excesso de zelo da Subsecretária e da Gerente do Centro de Formação nessa reunião nos deixou mais apreensivos do que gratos.

Alexandre, pesquisador da FUNDACENTRO, argumentou na ocasião: “Nós estamos entregando um processo, não um pacote fechado”.

A sua fala indica que o documento é uma ponta de todo um movimento que se fazia naquele campo, que de alguma forma já havíamos pautado a questão da saúde do trabalhador da educação mesmo na Secretaria.

Apesar disso, continuávamos a buscar no Fórum estratégias para espalhar o movimento. Então, na reunião do Fórum em março de 2017, surge a ideia de fazer um curso de extensão ofertado pela UFES e voltado para os docentes da rede municipal, tomando como temática para os módulos do curso os capítulos de um caderno de textos de formação que pesquisadores do PFIST haviam escrito em parceria com alguns atores do Fórum, como as professoras das COSATEs, Liliane do CEREST e Alexandre da FUNDACENTRO.

Com o intento de que fosse usado em formações de trabalhadores da educação, a escrita do Caderno de Textos ocorreu durante 2015 e 2016 nas reuniões do PFIST, quando nos detínhamos na análise da experiência do projeto-piloto e do que ponderávamos ser importante constar em materiais para usar em formações voltadas ao tema trabalho e saúde na escola. Embora já estivesse pronto, o Caderno dependia da FUNDACENTRO para edição e seria impresso pelo CEREST⁸. A ideia é que este material fosse disponibilizado também no formato e-book na página da FUNDACENTRO, de forma a subsidiar formações voltadas para o tema. Ele é uma produção do grupo que nasce das nossas discussões sobre a riqueza do que se passou e dos modos de fazer com que isso reverberasse.

Entre março e junho de 2017, o Fórum não voltou a se reunir. Todavia, os arranjos entre PFIST e Centro de Formação/SEDU para promover o curso de extensão voltado para os docentes deslança em velocidade máxima. O curso inicia em maio, com encontros quinzenais no Centro de Formação, e com término em novembro de 2017. Os módulos, ministrados pelos membros do PFIST e do Fórum seguiam a temática do Caderno de Textos, sendo que os autores de cada capítulo se responsabilizavam pelo módulo correspondente:

Módulo I – Política de atenção à saúde na educação;

Módulo II – Trabalho, gestão e saúde na educação;

⁸ O Caderno será editado pela FUNDACENTRO e impresso pelo CEREST. No momento, ainda aguarda na “fila” de edição.

- Módulo III – Trabalho em rede na educação;
- Módulo IV – Formação e saúde na educação;
- Módulo V – História das lutas por melhores condições de trabalho;
- Módulo VI – Desafios para produção de saúde nos locais de trabalho;
- Módulo VII – Experiência COSATE.

Como sabíamos que havia um cenário de supervalorização de certificados em virtude dos processos de escolha e progressão dos professores na rede municipal, essa estratégia foi usada como atrativo para o curso de formação. O que o PFIST se dá conta, após a disputa e rápido preenchimento das vagas ofertadas, é como essa valorização dos certificados também contribuía para um cenário de precarização das relações de trabalho, marcado pela instabilidade dos professores não concursados em designação temporária que embarcavam em inúmeros cursos com o objetivo tão somente de obter certificados e, assim, permanecer na rede municipal.

Em junho de 2017, na primeira reunião do Fórum após iniciar o curso de extensão para docentes, damos conta de como a pressão em conduzir esse processo fortalece nossa centralidade no movimento, uma vez que não dialogamos e engendramos essa ação da forma partilhada como até então os empreendimentos haviam sido concebidos no Fórum. Atendendo às demandas da imprensa, datas, burocracias para regularização do curso, não transversalizamos. Na reunião no CMEI Olindina, Lurdinha não nos poupa: “Ninguém avisou nada para nós. Estamos aqui desde o início. Afinal de contas, fazemos ou não parte desse Fórum?”

O impasse gerado pela situação faz com que nessa reunião também se coloque em questão nesse Fórum as formações ofertadas pela SEDU. Essa conversa rende, inclusive, nos próximos encontros do Fórum, com conversas e modo de ajeitar a situação com comparecimento de outras questões relativas ao curso de extensão.

E se de um lado puxão de orelha sempre dói, por outro ele foi muito bem-vindo porque indicava que o fazer junto já não era um princípio só nosso e que os participantes do Fórum faziam questão

de mantê-lo. A indignação de Lurdinha, o desconforto claro de Liliane e também as queixas dos outros participantes foram acolhidos, e pedimos desculpas. Todavia, secretamente sorrimos por dentro por ver que as pessoas estavam brigando para que se mantivesse o modo de discutir e de agir em conjunto.

Até o final de 2017, as atividades do Fórum concentram-se nos desafios que emergem com o curso de extensão e com a demora da SEDU em regulamentar a Lei nº 4.513, que institui as COSATEs.

Na última reunião do ano, uma fala de Bia e de Penha indicam linhas para pensar:

A partir dessa experiência ficamos muito mais atentas ao que a gente percebe que faz parte do adoecimento... E não é a atenção de uma pessoa, é atenção de todas. Conseguimos fazer discussões sobre isso no funcionamento da escola (Diretora do CMEI Olindina).

Sobre as várias propostas que conseguimos efetivar, já eram coisas que pensávamos antes da COSATE, mas só conseguimos implementar depois dessa experiência. Participar (do projeto-piloto das COSATEs) foi um *start*, um disparador, porque foi preciso construir uma autonomia no grupo para decidir as coisas. Apesar da COSATE não estar estabelecida, faltar a regulamentação e tem essas promessas vazias da SEDU... A COSATE aproximou a gente e mudou o que pensávamos sobre os processos de adoecimento (Professora do CMEI Olindina).

Referências

AGUIAR, K. F. de; ROCHA, M. L. da. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 648-663, Dec. 2007.

BARROS, M. E. B. **Programa de formação em saúde e trabalho nas escolas**: os efeitos das transformações contemporâneas no trabalho docente: projeto de pesquisa. Vitória: UFES, NEPESP, 2004.

BARROS, M. E. B. **Processo de trabalho nas escolas da Serra**: uma análise dos modos de fazer e de viver as relações pedagógicas: projeto de pesquisa. Vitória: UFES, NEPESP, 2007.

- BOTECCHIA, F.; FERRARI, C. M. O Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho ou como construir um modo coletivo de funcionamento. *In*: BARROS, M.E.B; HECKERT, A. L.C; MARGOTTO, L. (org.). **Trabalho e saúde do professor: cartografias no percurso**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- CESAR, J. M; SILVA, F. H. da; BICALHO, P. P. G. de. Pista Quali-Quanti: O lugar do quantitativo na pesquisa cartográfica. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (org.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2014. Volume 2.
- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- DELEUZE, G. **Foucault, historiador do presente**. *In*: ESCOBAR, Carlos Henrique (org.). **Dossier Deleuze**. Rio de Janeiro: Hólon, 1991.
- DELEUZE, G. **Foucault**. Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 1. 2. ed. São Paulo, SP: Ed. 34, 2011.
- ESCÓSSIA, L. da; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano da experiência cartográfica. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- HARDT, M.; NEGRI, A. **Multidão: guerra e democracia na era do Império**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.
- JESUS, S. M. S. A. de A. A formação de educadores do compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. *In*: SOARES, Leôncio *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LOUZADA, A. P.; BARROS, M. E. B. Trabalho docente: entre prescrições e singularidades. *In*: BARROS, M. E. B.; HECKERT, A.

- L.C; MARGOTTO, L. (org.). **Trabalho e saúde do professor:** cartografias no percurso. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- MAENO, M.; DO CARMO, J. C. **Saúde do Trabalhador no SUS:** aprender com o passado, trabalhar o presente, construir o futuro. São Paulo: Hucitec, 2005.
- ODDONE, I.; MARRI, G.; GLORIA, S.; BRIANTE, G.; CHIATELLA, M.; RE, A. **Ambiente de Trabalho:** a luta dos trabalhadores pela saúde. Tras. Salvador Obiol de Freitas. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- PASSOS, E.; BARROS, R. B. de B. A cartografia como método de pesquisa intervenção. *In:* PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- RENA, A. O comum, a comunidade e a comunicação; entre Jean-Luc Nancy, Michael Hardt e Antonio Negri. **Revista Lugar Comum**, v. 2, n. 45, p. 221-231, 2015.
- SANTOS, C. M. L. dos; SILVA, F. H. da; RAMOS, M. C.; FERNANDES, P. V.; ALMEIDA, U. R. O Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho: a construção do conceito de saúde entre professores de escolas públicas do município de Serra/ES. *In:* BARROS, M. E. B; HECKERT, A. L. C; MARGOTTO, L. (org.). **Trabalho e saúde do professor:** cartografias no percurso. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- SILVA, F. H. da; CÉSAR, J. M.; BARROS, M. E. B. de (org.). **Saúde e trabalho em educação:** desafios do pesquisar. Vitória, ES: EDUFES, 2016.
- SOUZA, A. S.; ALOQUIO, B. T.; FILHO, J. R.; CHIABAI, J. D.; LUCIANO, L. S.; BROTTTO, T. C. A. As Comissões e o Núcleo de Saúde dos trabalhadores: tateando “(re)existências” da Atividade docente. *In:* ROSEMBERG, D. S.; FILHO, J. R.; BARROS, M. E. B. **Trabalho docente e poder de agir:** Clínica da Atividade, devires e análises. Vitória: EDUFES, 2011.

O trabalho no campo da educação: o Fórum COSATE como estratégia de resistência à máquina neoliberal¹

Maria Elizabeth Barros de Barros
Cristiane Bremenkamp Cruz

O contexto da pesquisa

Nos últimos 14 anos, os pesquisadores de um grupo de pesquisa de uma universidade pública do sudeste brasileiro, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas (NEPESP) – trabalham visando à implantação de Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (COSATE) no município de Serra/ES, Brasil, estado com 536.765 habitantes, conforme estimativa de 2021 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Está localizado na Microrregião de Vitória (capital do Espírito Santo), na Mesorregião Central Espírito-Santense e pertence à Região Metropolitana de Vitória, situando-se a 27 quilômetros ao norte da capital do estado.

A pesquisa, intitulada “Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho (PFIST)”, visa efetivar processos formativos no campo da educação com o objetivo de implantar Comissões de Saúde do Trabalhador (COSATE) nas escolas. A proposta das comissões tem como direção metodológica as Comunidades Científicas Ampliadas (CCA), inspiradas no Movimento Operário Italiano (MOI) da década de 1970 (ODDONE; MARRI; GLORIA, 1986), para o exercício coletivo de análise da atividade docente nesse município. Consideramos que a estratégia das comissões por

¹ Publicado originalmente, em 2020, nos Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, volume 23, número 1, páginas 1-12.

local de trabalho é um potente instrumento para intervir nas condições adversas de trabalho nas escolas.

A rede escolar do município de Serra/ES atualmente conta com 139 unidades de ensino, entre Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e Escolas de Ensino Fundamental (EMEFs), que atendem a 21.500 crianças de 0 a 6 anos, matriculadas nos Centros Municipais de Educação Infantil, e 43.082 alunos matriculados no ensino fundamental, sendo o número total de alunos 67.300. A rede é composta, ainda, por 6.093 servidores da Secretaria de Educação, incluindo 5.695 professores e 464 pedagogos (SERRA, 2020a).

A pesquisa-intervenção foi desenvolvida a partir de uma preocupação frente aos dados produzidos pelo grupo de pesquisa, que realizou um inquérito de saúde no ano de 2014², cujo resultado indicava o aumento do índice de adoecimento entre os educadores nos últimos anos. Visávamos, principalmente, conhecer como os professores se percebiam, interpretavam e nomeavam sua condição de saúde/adoecimento. Na resposta ao inquérito, 65,7% dos educadores mencionavam o ritmo intenso do trabalho, o tempo insuficiente para o descanso, o número de alunos nas salas de aula e os modos de gestão nas escolas como principais determinantes de adoecimento, que ganhava números preocupantes. Segundo educadores que participaram do inquérito, um dos motivos recorrentes na produção de tal quadro era o isolamento no desenvolvimento do fazer educacional e os modos de gestão verticalizados e autoritários atualizados nas escolas. A utilização do inquérito de saúde foi uma estratégia-dispositivo cujo objetivo consistia em produzir formas de dialogar com os educadores e gerentes da rede, a fim de rearranjar as potências e sensibilidades ao tema saúde e trabalho na educação. Objetivávamos puxar linhas, espriar a conversa e alinhar interesses para compor um cenário dialógico que abrigasse a construção e sustentação de um fórum para debater as condições de saúde/adoecimento.

² Sobre o inquérito de saúde, ver Luciano, Barros e Raizem (2016).

Os dados detalhados desse inquérito de saúde foram apresentados à Secretaria de Educação que, então, nos relatou uma preocupação com o alto índice de absenteísmo na rede. Assim, abríamos um campo problemático com um atravessamento político-institucional complexo que necessitava de intervenção. Com base no inquérito e na conversa com a Secretaria de Educação de Serra, demos início a um processo de convocação para participação em um fórum. Esta convocação foi feita a partir de uma lista de *e-mails* de todos os educadores da rede, disponibilizada pela Secretaria de Educação. O convite foi feito, ainda, para representantes do Centro de Formação de professores de Serra, para o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do ES, para o Centro de Referência em Saúde do Trabalhador/ES, para o Ministério Público estadual, bem como para instâncias de controle social, como o Conselho Municipal de Educação e a universidade pública, representada pelo nosso grupo de pesquisa. Os encontros eram abertos para outros representantes da sociedade civil que se interessassem em participar do processo. A reunião do fórum tinha periodicidade quinzenal ou mensal, dependendo da disponibilidade dos membros participantes, e cada encontro tinha a duração de 4 horas em média.

De forma esquemática, podemos afirmar, então, que a pesquisa seguiu as etapas seguintes (às vezes de modo simultâneo): 1) Levantamento de informações feito por meio de um Inquérito de Saúde; 2) Convocação para participação no fórum; 3) Concomitantemente à realização do fórum (com ação quinzenal/mensal) entre os anos de 2012 e 2014, houve decisão colegiada e escolha de duas escolas para fazer um projeto-piloto para implantação de Comissões de Saúde na rede estadual de educação; 4) Formulação, aprovação e sancionamento da Lei municipal nº 4.513, de 05 de maio de 2016, que criou as Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (COSATE) do serviço público do município de Serra/ES; 5) Surgimento de Comunidades Ampliadas de Pesquisa, constituídas por pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e trabalhadores de

Serra; 6) Constituição de um Núcleo de Saúde na Secretaria de Educação do município; 7) Formação para diretores, professores e gestores – o que aconteceu em diversos momentos deste período, desde 2012 até o segundo semestre de 2019, dentre outras ações no decurso desses anos.

A pesquisa já se desdobrou em várias publicações³, sendo que em cada uma focamos em uma dimensão dela. Neste capítulo, nosso foco é apresentar uma das estratégias utilizadas na pesquisa: o Fórum COSATE, que funcionou como catalisador de ações e sensibilidades e atravessou a realização das outras ações da pesquisa entre 2012 e 2019. A experiência com o fórum objetivava fortalecer práticas no contexto escolar que pudessem fazer frente a uma racionalidade neoliberal, que toma a educação como bem privado e de valor econômico, conforme nos indicavam os dados do inquérito de saúde. A direção ético-política da pesquisa foi efetivada a partir de uma orientação metodológica das clínicas do trabalho⁴, de forma a incitar a criação de táticas de resistência e enfrentamento coletivo. O processo foi disparado em agosto de 2012 com uma reunião intersetorial, proposta pelo nosso grupo de pesquisa, com o objetivo de discutir a viabilidade da implantação de COSATEs em Serra/ES, já que tentativas anteriores foram desmobilizadas pelo Executivo municipal. Entendíamos que construir um processo de implementação de política pública de modo participativo é importante e legítimo. Desse modo, seria possível que trabalhadores da educação, conhecedores das dores e prazeres do seu fazer, fossem capazes de produzir, no diálogo com

³ Um desses artigos está publicado no volume 22, número 1 da revista *Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho*, com o título “A saúde do trabalhador da educação: a experiência da constituição de COSATEs como dispositivo de intervenção numa rede municipal de ensino” (BARROS; MUNIZ; BRITO, 2019).

⁴ Quando falamos de “clínica do trabalho”, estamos nos referindo a um conjunto de abordagens voltadas para o estudo da relação entre trabalho e subjetividade. Tais abordagens têm como foco a situação concreta na qual os trabalhos são desenvolvidos, destacando-se os processos criadores e construtivos dos viventes e, em especial, o sujeito humano, na sua capacidade de mobilização, de ação e de resistência face ao real da atividade.

técnicos de segurança do trabalho ou da perícia, fonoaudiólogos, dentre outros profissionais, novos conhecimentos acerca dos riscos no trabalho, além de terem maior visibilidade aos enfrentamentos e às resistências efetivadas no cotidiano municipal.

Em outubro de 2012, o primeiro movimento do Fórum foi analisar a Lei estadual nº 5.627 de 17 de março de 1997⁵, que normatiza e institui as Comissões de Saúde por local de trabalho para os trabalhadores da saúde. A referida lei foi analisada e discutida no fórum de forma a adaptá-la para a realidade dos trabalhadores da educação de Serra/ES. Em setembro de 2013, o Fórum COSATE teve assento na mesa de negociação sobre o Plano Nacional de Educação do Movimento Capixaba. Em junho de 2014, o Fórum COSATE teve um de seus componentes como representante oficial na Conferência Estadual de Saúde do Trabalhador, garantindo a inclusão de um artigo sobre Saúde e COSATEs nas escolas no documento consolidado para a etapa nacional. Essas reuniões transformaram-se num espaço coletivo permanente, importante ferramenta da pesquisa, tomado como uma coprodução da autonomia, uma forma de cogerir processos e abertura à polissemia das participações.

Ao serem repensadas as particularidades do campo educacional do referido município, o Fórum COSATE problematizaria os efeitos da organização do trabalho para a qualidade do ensino e para a saúde dos trabalhadores, efeitos qualitativos advindos das lógicas de gestão e de participação decisória em vigor. Também pautaria uma agenda para a saúde do trabalhador da educação no projeto político-pedagógico das escolas da rede municipal de Serra/ES.

⁵ A Lei estadual nº 5.627/98 de autoria da deputada estadual do ES Brice Bragato, cria a Comissão de Saúde do Trabalhador (COSAT) do serviço público do ES e o Conselho das Comissões de Saúde do Trabalhador (CONCOSAT).

A axiomática do capitalismo neoliberal e o trabalho em educação

Como já indicado, este texto parte de um cenário que expressa o modo como a gestão neoliberal da educação tem sido atualizada na rede municipal de educação de Serra/ES. A pesquisa nasce, portanto, de inquietações que emergem no cenário da educação pública desse município, que estava atrelada às políticas do governo local. Mais especificamente, de uma governamentalidade⁶ neoliberal que se amplia e se fortalece na rede de ensino a cada mudança de gestão municipal. Tais alterações são marcadas por políticas pautadas num discurso da austeridade, que fomenta competitividade, individualidade, intimismo, isolamento, privatização da vida, excesso de tarefas e perda do sentido de outras temporalidades menos aceleradas.

Desarticulam-se os coletivos de trabalho, sob o pretexto, muitas vezes, de qualificar cada vez mais o serviço público. São impostas políticas de desmonte, de precarização das relações trabalhistas, de redução de espaços de diálogo e de planejamento coletivo, de escassez de recursos financeiros; políticas estas que reduzem os processos de formação à capacitação técnica, dirigida para a fabricação dos diretores de escolas que atuem mais como gerentes administrativos do que como educadores.

Frente a esse quadro, urge indagar os modos de gerenciamento da educação no município que vêm exercendo um ataque ao ensino público, tentando desmontá-lo. O que acompanhamos hoje na cidade de Serra é a hegemonia de práticas

⁶ Aqui o conceito de governamentalidade é entendido como “o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, ainda que complexa, de poder que tem por alvo principal a população, . . . uma tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e desde muito tempo, à permanência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros: soberania, disciplina, e que, por uma parte, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo, ao desenvolvimento de toda uma série de saberes” (FOUCAULT, 2008, p. 111-112).

de educação pautadas por essa racionalidade, expressas nas escolas da rede por um modelo que toma a educação como bem privado de valor econômico. Laval (2004, p. 3) corrobora essa ideia quando afirma que o “homem flexível e o trabalhador autônomo constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico”.

Percebe-se de forma geral, no sistema educacional do Brasil, uma ampliação cada vez maior de lógicas administrativas e estatísticas, assim como o surgimento de técnicos ocupando postos importantes de trabalho, mesmo que não tenham um percurso no campo da educação. São estes que tendem a dar a última palavra sobre as políticas educacionais em cada escola e, também, no âmbito das redes de ensino, sob o pretexto de mudanças necessárias. Nessa direção, tensões políticas que impliquem conflito, controvérsias, debates de valores e ideias são esvaziadas. O gerenciamento da escola passa a ser voltado, então, para a escola “útil” e “prática”, o que produz uma mudança importante no ofício do professor, uma vez que este deve passar a orientar seu trabalho no modo de pensar empresarial e se parecer com o “homem da organização”.

Nesta direção, na rede educacional de Serra/ES, vários convênios com empresas privadas têm sido feitos para financiar programas que passam a fazer parte dos currículos escolares, por exemplo, o Programa Educação em Valores Humanos, lançado em 2017 com apoio da empresa ArcelorMittal Tubarão. Esta empresa tornou-se a principal parceira na implementação do programa, que propunha, dentre outras ações, a realização de aulas de honestidade e respeito, apresentando propostas pedagógicas com foco na “formação do caráter do indivíduo”, de modo politicamente descontextualizado e individualizado (SERRA, 2020b). Além disso, em 2017, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) lançou uma moção de repúdio na ocasião da aprovação da Lei municipal nº 4.602, de 23 de janeiro de 2017, que retirava garantias e direitos dos trabalhadores da educação, tais como quinquênio, decênio e progressão para os trabalhadores que ingressassem na rede municipal de Serra/ES a partir de janeiro de 2017.

Todas essas ações implementadas nos últimos anos, aliadas à destituição da força dos coletivos de trabalhadores da rede de ensino, vêm fragilizando as relações dos professores e das professoras com seus pares, com seus alunos e alunas e com o seu trabalho, levando-os eventualmente ao adoecimento. Os profissionais que atuam na educação se veem constrangidos em seu poder de agir⁷, em sua potência de invenção e criação.

As demandas que chegam à Perícia Médica – parte da Divisão de Medicina e Segurança do Trabalho, Serra/ES – são, geralmente, individualizadas, colocando nos trabalhadores e trabalhadoras a responsabilidade sobre as suas ações, sobre a sua saúde e, conseqüentemente, sobre a superação de seus problemas, desarticulando-os das maneiras como o trabalho se desenvolve nas escolas. Assim, as políticas de governamentalidade neoliberal geram efeitos na produção de saúde e doença desses profissionais a partir de abordagens que naturalizam o adoecimento, tomando-o como uma questão individual.

Neste sentido, um primeiro desafio que se colocou para a pesquisa foi afirmar uma clínica do trabalho crítico-política que ouse enfrentar as engrenagens governamentais em curso e incitar a criação de táticas de resistência e enfrentamento coletivo. A resistência que aqui se ratifica é da ordem da estratégia e da luta, imanente às relações de poder (FOUCAULT, 2008), entendida como ato de criação, uma vez que cria modos de ser, de existir e de agir no campo da educação. “O ato de resistência não é obra de arte, mas faz parte dela. A obra de arte não é ato de resistência, mas de certa maneira ela o é” (DELEUZE, 1987, p. 22). Nessa direção, a pesquisa foi se forjando como uma clínica do trabalho que se faz política, uma vez que coloca em análise a vida em sua dimensão

⁷ Poder de agir é um conceito forjado por Yves Clot (2006) para se referir ao poder de criação e de invenção dos sujeitos sobre a atividade. Nesse sentido, podemos aliar este conceito à ideia de que o poder é sempre ação e o agir não tem, necessariamente, uma finalidade (FOUCAULT, 2008). Aqui, tomamos o conceito de poder de agir como um plano das forças que (re)existem à mera execução de tarefas prescritas, indicando a potência de criação e invenção pela atividade dos humanos.

processual, coletiva e histórica. Essa clínica não coloca a dicotomia individual *versus* o coletivo ou psicológico *versus* o social, mas afirma a indissociabilidade entre clínica e política.

Com essa direção de análise, apostamos numa clínica crítico-política, que se (re)faz cotidianamente pelo combate à produção das políticas de individualização e de “empresariamento” da vida, cujas práticas e intervenções incidem sobre o indivíduo isolado em seus processos de adoecimento. De outro modo, o diálogo em um fórum perseguiria uma luta pela implementação de uma política de coletivização que sustentasse práticas e intervenções a partir de um plano “comum”⁸. O que estamos afirmando, portanto, é que os efeitos dessas políticas, que foram explicitados no inquérito realizado junto aos docentes, se materializam no corpo dos trabalhadores e trabalhadoras, que, muitas vezes, sucumbem às produções engendradas pela máquina capitalista. A questão clínica do trabalho que adotamos posiciona-se no limiar entre as produções forjadas por essa máquina e a produção de resistência, que pode provocar disfuncionamentos por entre as engrenagens desta mesma máquina. Portanto, o trajeto da pesquisa procedeu a um deslocamento radical das análises individualizantes dos processos de trabalho, apostando na ampliação da normatividade vital, ou seja, na expansão da vida em suas diferentes dimensões nas escolas (CANGUILHEM, 2009).

O Fórum COSATE como produção do comum: caminhando na contramão da razão neoliberal

Os dados produzidos no inquérito de saúde percorreram espaços variados, como assembleias convocadas pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (SINDIUPES) e seminários de pesquisa, além de reuniões com gerentes da Secretaria de Educação. O convite chamava para alguma ação e algum diálogo sobre o tema de interesse comum: as

⁸ Trataremos essa temática no transcórre deste texto.

formas de organizar e analisar o trabalho. Com os atores desse cenário, exercitávamos outra maneira de lutar pela saúde e trabalho na Educação do município de Serra/ES.

Foi nessa direção que se engendrou a aposta no Fórum COSATE: construir dispositivos para acompanhar, avaliar e intervir nas situações de trabalho como política pública da educação. O fórum foi instituído, então, como espaço que prepara e cria condições para a construção de comunidades ampliadas de pesquisa. O fórum constituiu-se como local da partilha de experiências no campo da educação, afirmando-se a laboriosa aposta em espaços de discussão e convivência para a efetiva produção de uma política pública; um ambiente que se fortalece como contraposição à racionalidade neoliberal.

Foi usado o método da Roda ou Paideia (CAMPOS, 2003), visando subsidiar processos dialógicos e encaminhamentos coletivos de forma a legitimar a decisão pela implantação das COSATEs nas unidades escolares do município. Um diário de campo fora constituído no formato de Atas, sendo esses dados relativos aos encontros e às pactuações divulgados na rede municipal de ensino. Um Boletim-COSATE também foi criado para ampliar o alcance do processo, restituindo informações aos trabalhadores que não estavam presentes nas reuniões quinzenais ou mensais. A participação dos membros do Fórum COSATE em mesas, tanto de congressos científicos quanto de congressos de professores e assembleias, ampliava ainda mais o alcance do debate; insistíamos no convite à ampla participação.

Assim, por meio do Fórum COSATE, novas redes produziram uma comunicação mais articulada entre equipamentos e políticas públicas territoriais. O fórum não se interessava pela sua formalização como sujeito jurídico, mas pelo seu desenvolvimento como política cognitiva e formativa.

Ao convocar trabalhadores da educação para um fórum, buscamos exercitar a construção de um plano comum, condição para a constituição de uma política efetivamente pública. Lembramos que dialogar e partilhar experiências é desafiador, uma

vez que somos insistentemente convocados por forças e modos de vida competitivos, individualizados, solitários, próprios da axiomática capitalista neoliberal. Logo, trabalhar de modo coletivo implica investimentos, exercícios permanentes na produção de coletivo, pois um coletivo não está dado *a priori*. O fórum visava, portanto, a uma política pública que não pretendesse falar “sobre” o trabalhador, mas “com” o trabalhador, num exercício de lateralização que colocava lado a lado trabalhadores da rede municipal de educação de Serra e pesquisadores da UFES, indagando práticas verticalizadas – ou mesmo, corporativistas.

O cenário das escolas, marcado por violência, precariedade das condições de trabalho, licenças médicas e alto índice de absenteísmo exigia a criação de modos para enfrentar as questões de cada caso vivido em suas particularidades. No fórum, buscávamos alimentar confrontos, mas não desqualificações ou antagonismos. A agonística, as confrontações e o dialogismo ditavam o tom das conversas. Cabe destacar que um fórum não existe e não se finda à medida que cada encontro termina, pois a rede constituinte de um fórum nele se alimenta, em uma relação de circularidade: quanto mais viva a rede em suas conexões, mais potente é um fórum em sua experiência de roda.

Assim, o dialogismo no fórum produzia estratégias de fortalecimento dos coletivos de trabalho que se faziam roda, palco de conversas. Conexões eram produzidas, o que possibilitava que os diálogos fossem travados e que as conversas pudessem continuar com outros setores da rede em geral. A experiência de cogestão e de análise era o foco mais importante. Uma atitude problematizadora, que nos colocava insistentemente a questão: o que estamos fazendo como experiência de um fórum *enquanto* o fazemos? Como estar fórum? Nem fora nem dentro! Estávamos fórum!⁹

Os diferentes espaços coletivos de trabalho nas escolas, como os conselhos de escola, reuniões de pais, conselhos de saúde, de assistência, assembleias das categorias profissionais etc., insistem

⁹ Slogan que tomava o Fórum Mundial 2000 em Porto Alegre.

na luta por sua existência, de forma a enfrentar os esvaziamentos dos espaços coletivos de análise do trabalho e afirmar a importância desses espaços no enfrentamento das estratégias neoliberais de isolamento que enfraquecem a força do coletivo. Atravessados por processos de desvitalização, quando imperam diferentes formas de privatização no nosso dia a dia, pergunta-se: como reorientar e dispor as forças na aposta do coletivo? Como reordenar as linhas de composição da realidade de modo a afirmar políticas públicas de educação?

Nesse sentido, a pesquisa foi dando visibilidade a um quadro de adoecimento dos trabalhadores da educação municipal. Além disso, com nossa inserção nesta rede há dez anos, marcados por idas e vindas ao longo deste percurso, foi possível um adensamento com a habitação do território diante das falas que insistentemente apontavam a “falta de tempo” como agente inviabilizador da participação dos trabalhadores nas reuniões do fórum. Machado (2008) nos convida a analisar estas falas e afirma que a “falta de tempo” está longe de ser um dado simplesmente objetivo e inquestionável. Ela não deve ser entendida como causa inequívoca de nossos problemas, pois remete aos efeitos de uma maneira coletivamente reversível de estruturar os tempos e espaços nos cotidianos das escolas. Em outras palavras, para além de ser uma causa/problema indiscutível, a falta de tempo remete a processos de organização neoliberal da ordenação do trabalho em educação. Seguindo a pista que a autora expõe, podemos nos reposicionar e lutar pela instauração de outras temporalidades nas atividades do cotidiano educacional.

Baptista e Gatto (2016) nos auxiliam nesta tarefa ao discutir três dimensões distintas e coexistentes do tempo, articulando-as ao cinema e ao trabalho em psicologia escolar. Os autores propõem este debate situando a existência, na Antiguidade clássica, de três conceitos que os gregos dispunham para caracterizar o tempo: *khronos*, *kairós* e *aión*. É a articulação entre estas dimensões coexistentes, e não uma precipitada exclusão de qualquer uma de suas camadas, que nos esforçamos por articular ao longo do

trabalho de constituição do fórum como modo de fazer frente à racionalidade neoliberal.

O primeiro aspecto do tempo a ser abordado refere-se à temporalidade linear, cujos acontecimentos podem ser encadeados dentro de uma lógica causal. Seria o nosso velho conhecido *khronos*: o tempo dos calendários, dos programas e dos cronogramas, das pautas, tempo das frequências e avaliações delimitadas. Esta é, sem dúvida, a racionalidade temporal mais alimentada na formatação da escola-empresa de que vínhamos falando e situando nossa análise.

Baptista e Gatto (2016) apresentam a alegoria do titã *khronos*, que devora seus filhos, os deuses do Panteão e, assim, os autores põem em jogo a avidez deste tempo que devora a tudo e a todos. “É sobre a ameaça do aniquilamento e do apagamento dos rastros que se opera o tempo cronológico” (BAPTISTA; GATTO, 2016, p. 2). No interior das escolas e no trabalho de nossa pesquisa, tal dimensão comparece cotidianamente, seja nos planejamentos, seja nas datas prescritas para a entrega de relatórios, nas chamadas relacionadas à frequência dos participantes no fórum e, inclusive, no processo de conjurar o apagamento possível que este devorador traz às suas outras esferas constitutivas (*kairós* e *aión*). A racionalidade empresarial investe *khronos* de incríveis poderes, desconsiderando outras dimensões do tempo também fundantes para a vida. A questão, portanto, não é aniquilar *khronos*, mas sim evitar que este devorador tome a dianteira e engula outras superfícies temporais igualmente fundamentais para o existir; diga-se, de passagem, como tem ocorrido no contexto da educação contemporaneamente.

O segundo aspecto refere-se à experiência do tempo oportuno que salta sobre nós, o tempo das oportunidades, o “tempo-quando” das ocasiões. Baptista e Gatto (2016) apontam que o deus *kairós* é descrito na mitologia grega como um ser ágil e veloz, que andava nu e com apenas um cacho de cabelos na testa, o que tornava possível que ele fosse agarrado e segurado por alguns átimos de segundo, para, por fim, escapar ligeiro e escorregadio das mãos de quem pôde lhe alcançar por breves instantes.

Walter Kohan (2018) ressalta que *kairós* qualifica *khronos*, pois *khronos* é homogêneo e indiferenciado. Afinal, todo movimento no tempo cronológico é equivalente, de modo que um segundo é igual a qualquer outro, e uma hora terá sempre os mesmos sessenta minutos. Assim, *khronos* é sucessivo, consecutivo e irreversível; enquanto *kairós*, por outro lado, introduz uma qualidade, instaura uma diferença na experiência.

O Fórum COSATE – nosso foco neste capítulo – tinha a função eminente de fazer proliferar os átimos de instante nos quais podemos agarrar o topete de *kairós*, isto é, de possibilitar uma produção de ocasiões em que estejamos oportunamente posicionados para acolher as diferenças, os tensionamentos, hesitações, titubeios e a indeterminação propícia ao exercício do pensamento na produção de uma coletividade.

Em relação à terceira dimensão temporal, temos ainda *aión*, o tempo da experiência. Este é muito difícil de ser apreendido em palavras, uma vez que é superfície avessa à espacialidade discursiva. Resta-nos, portanto, tentar uma aproximação por exercício poético (de criação poética) para lhe tocar as entranhas. Walter Kohan (2018) afirma que “*aión* é o tempo que não passa, que não sucede, é o tempo que dura” (KOHAN, 2018, p. 302). O tempo aiônico é aliado à vibração intensiva, é tempo da qualidade e não da quantidade, tempo da “criança que criancia” (KOHAN, 2018, p. 303).

Na prática e sustentação do fórum, residimos instalados na fronteira entre as inúmeras qualidades incomensuráveis do tempo, suas faces indissociáveis e superfícies de conexão. Em alguns instantes, demos a mão a *khronos* e caminhamos ao lado dele em linha reta: seguimos obedientes a sua direção. E então nós escolhemos datas para realizar atividades diversas, construímos um calendário de cursos de formação para diretores, professores e outros trabalhadores da educação, organizamos sequências de idas para conhecer e habitar o cotidiano de diferentes escolas, realizamos encontros quinzenais ou mensais do fórum entre os anos de 2012 e 2019. Em outros momentos, estivemos face a face com a dimensão *kairós* e *aión* do tempo, por exemplo, quando

professores compartilham, no Fórum COSATE, táticas de resistência aos controles que surgem verticalizados pela Secretaria de Educação municipal, ou quando se dispõem a fazer um cafezinho e levar lanches para o fórum. A potência residia na possibilidade de estarem juntos para partilhar a existência, para “perder tempo”, alimentar uma rede de conversações, dispor de um encontro desapressado e para tecer manhãs em um cotidiano marcado por excesso de atividades.

Assim, o caminho construído foi se efetivando como forma de enunciar e colocar em diálogo um coletivo de trabalhadores, uma vez que a aposta é na força dos espaços dialógicos, na ampliação da autonomia, na habitação de outras temporalidades. Buscávamos a construção de um espaço de discussão coletiva das práticas em educação no município de Serra/ES, que pudesse se fazer como um dispositivo aberto para ampliar o poder de agir dos trabalhadores da educação. Desse modo, faríamos funcionar modos outros de trabalhar e ser trabalhador e trabalhadora, modos estes que insistem na potência criadora dos humanos. Esta é uma forma de produção de política pública que tem por objetivo constituir um coletivo como fonte de renovação e movimento, indo na contramão da escola-empresa e do educador como empreendedor de si.

Nossa aposta é na produção de políticas públicas como enfrentamento da situação de precariedade do trabalho na rede de ensino em função das políticas de austeridade que esvaziam o ensino público e impõem na rede municipal de ensino de Serra/ES uma escola-empresa. Habitualmente, quando pensamos em políticas públicas, é quase inevitável conectá-las ao governo, como se este fosse seu único idealizador. Entendemos que políticas públicas não estão, necessariamente, atreladas ao governo, mas, também, surgem como possibilidade de enfrentá-lo. Foi o caso dos movimentos liderados pelo SINDIUPES frente aos desafios que o chamado “pacote de maldades da administração” – nome dado às medidas implementadas pela administração através da Lei municipal nº 4.602/17. O “pacote de maldades” produziu

retrocessos em algumas conquistas do movimento dos educadores no município, tais como:

- Retirada de seguranças e porteiros das escolas, substituídos por videomonitoramento;
- Redução de liberação sindical: havia previsão de até oito liberações; atualmente, só há previsão de uma;
- Perda do direito de folga no dia do aniversário;
- Não regulamentação da Lei municipal nº 4.513/16, que institui COSATÉs no município de Serra/ES, aprovada na Câmara e sancionada pelo Prefeito;
- Não reposição das perdas salariais – desde 2017, a categoria está sem nenhum tipo de reajuste salarial;
- Dificuldade de atendimento e agendamento de perícia médica da Prefeitura e falta de consenso nos atendimentos entre essa perícia e a do Instituto de Previdência;
- Não implementação da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, do Piso Nacional do Magistério¹⁰, especialmente no tocante à carga horária para planejamento.

Muitos movimentos foram feitos para o enfrentamento do “pacote de maldades” produzido pela administração municipal. A realização do fórum foi uma das estratégias de luta, uma vez que a aposta se fazia na criação de espaços cujos dispositivos forjados oportunizassem, com suas ações micropolíticas¹¹, ambientes de

¹⁰ A Lei nº 11.738/08 institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Mais informações podem ser acessadas em Ministério da Educação (2008).

¹¹ Consideramos que toda política é necessariamente macro e micropolítica. Macro e micro não se identificam, aqui, com tamanho, formas grandes e pequenas, nem como relações interpessoais se contrapondo aos planos institucionais protocolares mais verticalizados nas organizações e estabelecimentos. A dimensão micropolítica refere-se aos movimentos que se fazem no curso das nossas ações e que provocam o que está instituído, produzindo movimentos que tentam desestabilizar o que está formalizado. As políticas governamentais, apesar de operarem por macrodecisões, têm uma dimensão de indecidibilidade, pois “a decisão política mergulha necessariamente num mundo de indeterminações, atrações e desejos, que ela deve pressentir ou avaliar de um outro modo”

formação que fossem catalisadores de um *ethos* de enfrentamento perante tais máquinas de captura.

Nossa aposta no Fórum COSATE foi construir políticas públicas não alinhadas ao poder do capital e mais comprometidas com a potência e expansão da vida, ou seja: pensar políticas públicas do coletivo para o coletivo. O processo de elaboração do Projeto de Lei, por exemplo, se efetivou nos diálogos do Fórum COSATE. Constituiu-se em um exercício de lateralização, de corresponsabilização, de atenção ao que se passava no coletivo. Discutir, por exemplo, o que é risco iminente em uma escola e sua possível interferência na paralisação das aulas (com consequências para os estudantes e a comunidade escolar em geral) nos levou a vários encontros e discussões acaloradas. O grupo pôde contar com a experiência dos trabalhadores e trabalhadoras das escolas, dos profissionais da Secretaria de Educação da Serra que participavam do fórum, da promotoria que atuava no campo da educação no município, do Sindicato dos educadores do estado, dos profissionais da Divisão de Medicina e Segurança do Trabalho (DMST) de Serra e, também, do Centro de Referência em Saúde do Trabalhador/ES (CEREST) e Fundação Jorge Duprat e Figueiredo (FUNDACENTRO/ES).

A articulação de todas essas vozes possibilitou a chegada a um comum que não anulasse as diferenças, mas que se constituísse em uma criação, uma composição, uma invenção desse coletivo, sem a pretensão de apresentar uma saída que funcionasse em todas as situações ou se tornasse uma solução-modelo, perfeitamente aplicável a qualquer escola.

Fazemos essa aposta na produção de uma política pública na educação por acreditarmos que ela expressa a força do coletivo, ao contrário das políticas de governo que, em geral, já chegam formatadas e sem forte participação social e, por isso, mais frágeis e de menor durabilidade. Estas não valorizam o coletivo e nem

(DELEUZE, 1992, p. 102). Logo, uma política que age por meio de julgamentos molares, mas seu acontecer é micropolítico.

denotam processualidade. O comum é produzido ao tecermos a política pública por meio do processo incessante de experimentações – não há respostas *a priori*.

Aqui, uma distinção se faz importante: chamamos de gerenciamento a função dos secretários, diretores e chefias; e de gestão, realizada por todos os trabalhadores e não apenas pelos gerentes. Essa gestão faz-se atuante no cotidiano das relações impressas pelos trabalhadores em ambiente laboral e está conectada à ação e à tensão em jogo durante o desenvolvimento de suas atividades.

Nosso princípio básico é a ideia de que todos os participantes do fórum são, também, pesquisadores, pessoas que se debruçam sobre a experiência para analisar os modos pelos quais são engendrados os processos de trabalho, para produzir estratégias, produzir força, produzir saúde. Nosso ponto de partida era a ideia de produzir conhecimento, tomando este não como reprodução de verdades, mas como um processo construído coletivamente, que não preexiste à pesquisa. O aceite dos componentes do fórum era apenas o início da construção do plano comum da pesquisa (KASTRUP; PASSOS, 2013). Esse plano comum nos remete a uma articulação das diferenças, fazendo com que estas conversem sem que se anulem. É uma construção positiva, pois esse diálogo expõe as tensões, move os sujeitos na pesquisa¹².

Tal direção metodológica considera que, em pesquisa-intervenção e pesquisas qualitativas participativas, é preciso cultivar uma atenção especial ao processo de convocação dos participantes, que não se restringe ao cumprimento das formalidades de um contrato de participação, isto é, não se restringe à assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O processo de contratação efetivou-se por meio de uma duração que viabilizasse

¹² As comissões de saúde do trabalhador apostam no diálogo permanente sobre os processos de saúde-doença em sua relação com o trabalho, como um modo dos trabalhadores se apropriarem de sua lida e vida no trabalho pela via prioritariamente de intervenções coletivas, no sentido de produzir saúde e sentidos outros ao cotidiano do mundo do trabalho.

contrair um “grupo-sujeito” (GUATTARI, 2004) no Fórum COSATE, de forma a criar condições para a realização de uma pesquisa que fosse participativa, com vínculos de confiança, corresponsabilidade e protagonismo distribuído.

Considerações finais

Podemos dizer que a pesquisa, por meio da estratégia Fórum COSATE, procurou ter os trabalhadores e trabalhadoras como parceiros, construindo, juntos, um espaço dialógico, repensando os modos de trabalho e, com a força do coletivo, “ampliar o poder de agir” (CLOT, 2010) desses trabalhadores e trabalhadoras. Privilegiamos os processos de coanálise do trabalho, processos estes que viabilizam acessar recursos advindos do patrimônio proveniente da atividade dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, provocando seu desenvolvimento e transformação.

Não buscamos conhecer para formar, mas transformar para conhecer a realidade da rede educacional de Serra/ES, pois conhecer, no nosso entendimento, não é representar uma realidade, mas se lançar em uma experiência coletiva de criação de si e do mundo.

Percebemos, nos relatos e corpos dos educadores e pesquisadores, como o movimento de produção de comum diz respeito a incluir diferenças, insatisfações, controvérsias e discordâncias. O Fórum COSATE viabilizou a instituição de comissões de saúde por local de trabalho como dispositivo para potencializar movimentos micropolíticos de resistências à lógica neoliberal que se acirra nas escolas públicas. A partir de uma clínica crítica do trabalho, almejamos inventar novos modos de compartilhamento de experiências e (des)aprendizagens.

Assim, o fórum buscou estar atento a como temos nos posicionado nessas práticas de governamentalidade e, com esse objetivo, as discussões e os debates com diferentes segmentos da rede municipal de educação foram espaços preciosos para que essas análises ocorressem, pois possibilitaram que os trabalhadores

também se percebessem pesquisadores e cogestores de seu trabalho, ou seja, o trabalho em educação como invenção de si e de mundos.

Referências

- BAPTISTA, L. A.; GATTO, V. C. Quando o cinema invade a escola. **RevistAleph**, v. 13, n. 26, p. 1-13, 2016.
- BARROS, M. E.; MUNIZ, H. P.; BRITO, J. M. A saúde do trabalhador da educação: a experiência da constituição de COSATEs como dispositivo de intervenção numa rede municipal de ensino. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 22, n. 1, p. 15-28, 2019.
- BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 01 maio 2023.
- CAMPOS, G. W. **Saúde Paideia**. São Paulo: Hucitec, 2003.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Frabefactum, 2010.
- DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. *In*: DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992. p. 219-226.
- ESPÍRITO SANTO. **Lei estadual nº 5.627, de 17 de março de 1997**. Dispõe sobre a criação da Comissão de Saúde do Trabalhador (COSAT) do Serviço Público do Estado do Espírito Santo e o Conselho das Comissões de Saúde do Trabalhador (CONCOSAT). Vitória: Diário Oficial do Estado, 2018. Disponível em:

- <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LE156271998.html>. Acesso em: 1 maio 2023.
- FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GUATTARI, F. **Psicanálise e transversalidade**: ensaios de análise institucional. São Paulo: Ideias & Letras, 2004.
- KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal**, v. 25, n. 2, p. 263-280, 2013.
- KOHAN, W. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 298-304, 2018.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.
- LUCIANO, L.; BARROS, M. E. B.; RAIZEM, M. H. Configurações das relações entre trabalho e saúde de professores do ensino fundamental. In: BARROS, M. E. B.; CESAR, J. M.; SILVA, F. H. (org.). **Saúde e trabalho em educação**: desafios do pesquisar. Vitória: EdUFES, 2016. p. 201-223.
- MACHADO, A. M. **A produção de desigualdade nas práticas de orientação**. 2008. Disponível em: <http://www2.fe.usp.br/~cpedh/Desigualdade%20e%20Educ%20Adriana%20Marc.pdf>. Acesso em: 1 maio 2023.
- ODDONE, I.; MARRI, G.; GLORIA, S. **Ambiente de Trabalho**: a luta dos trabalhadores por saúde. São Paulo: Hucitec, 1986.
- SERRA. **A educação na Serra**: quantidade de unidades escolares da rede municipal de ensino. Serra, ES, 2020a. Disponível em: <http://www.serra.es.gov.br/site/pagina/a-educacao-na-serra>. Acesso em: 1 maio 2023.
- SERRA. **Alunos da Serra vão ter aulas de honestidade, respeito e até meditação**. Serra, ES, 2020b. Disponível em: <http://www.serra.es.gov.br/site/publicacao/alunos-da-serra-va-ter-aulas-de-honestidade-respeito-e-ate-meditacao>. Acesso em: 1 maio 2023.
- SERRA. **Lei municipal nº 4.513, de 05 de maio de 2016**. Cria a comissão de saúde do trabalhador da educação (COSATE) do servidor público do município de Serra, ES e o conselho das

comissões de saúde do trabalhado da educação (CONCOSATE). Serra, ES: Prefeitura de Serra, 2016. Disponível em: <http://prefeiturasempapel.serra.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L45132016.html>. Acesso em: 1 maio 2023.

SERRA. **Lei municipal nº 4.602, de 23 de janeiro de 2017**. Dispõe sobre medidas de contenção de despesas, alteração de dispositivos e dá outras providências. Serra, ES: Câmara Municipal, 2017. Disponível em: <http://legis.serra.es.gov.br/normas/images/leis/html/L46022017.html>. Acesso em: 1 maio 2023.

Trabalho docente e processos de formação¹

Alini Altoé
Cristiana Mara Bonaldi

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 2002, p. 21).

Introdução

Apresentaremos neste capítulo as conversas preliminares à constituição do grupo com os professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), Campus São Mateus, que compôs a pesquisa intitulada “Subjetivação e formação de professores”, aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus Goiabeiras, sob o número 96386318.8.0000.5542.

Além de pesquisadora, sou – uma das coautoras deste capítulo – psicóloga no Ifes. Ingressei no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo com a pretensão de estudar formação de professores. No decorrer das disciplinas e dos encontros dos grupos de pesquisas que frequentávamos, com a supervisão e o acompanhamento da orientadora, nossa proposta foi ganhando outros contornos. Fomos nos encontrando com leituras e conceitos que nos eram desconhecidos, sendo o principal deles a formação inventiva de professores.

Na formação inventiva, aposta-se na criação, na problematização coletiva dos modos habituais de ser professor, em

¹ Publicado originalmente, em 2019, na Revista Mnemosine, volume 15, número 1, páginas 318-335.

processos que superem a hierarquização entre professor e estudante, nos quais teoria e prática não se dissociem (DIAS, 2009, 2012).

Após alguns meses, retornamos à escola onde trabalhamos, uma vez que nos encontrávamos em licença capacitação, para realizar algumas conversas sobre a proposta de pesquisa com os professores, apresentar as intenções de estudo e construir com eles modos de pesquisar que superassem os hegemônicos.

A proposta foi construir um grupo com os professores do Ifes Campus São Mateus para conversar acerca do trabalho docente e produzir análises coletivas. Os participantes apresentariam as questões que os inquietavam e que os desafiavam em seu cotidiano de trabalho. Os encontros seriam quinzenais na própria escola, onde faríamos algumas leituras, escreveríamos poemas, cartas e diários de campo². Essas seriam estratégias utilizadas na tentativa de disparar as problematizações.

Desde nossa entrada no campo, como pesquisadora, houve um cuidado com o processo de convocação dos participantes. Ao invés de cumprir apenas as formalidades de apresentação de um contrato de participação na pesquisa, cujo desfecho seria a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), fomos criando as condições para a realização de uma pesquisa-intervenção: vínculo de confiança, corresponsabilidade e protagonismo distribuído, uma vez que pesquisadora e participantes se colocariam como autores dos processos de análise e de construção de outros modos de ser professor.

Nessas conversas preliminares, os professores foram nos mostrando como ministravam as aulas, desenvolviam os conteúdos curriculares, como criavam outras estratégias diante das

² Ferramenta utilizada em pesquisas para registrar o que acontece no campo, não como uma descrição, mas para acolher os pontos que chamam a atenção do pesquisador, que o afetam, que lhe provocam questões e que o interpelam. Na proposta de pesquisa, ela também seria utilizada pelos participantes para registrar suas inquietações e problematizações, assim como acompanhar as atividades desenvolvidas com os estudantes.

intempéries. Começaram a emergir algumas das inquietações e problematizações desses trabalhadores.

Conversa, aqui, não remete à informalidade ou falta de rigor na pesquisa e/ou no trabalho. Deleuze e Parnet (1998), em sua obra *Diálogos*, afirmam que a conversa é o que se dá no *entre*, não tem início nem fim, como o caminho ou o rizoma, onde não é possível definir onde as coisas se iniciaram e nem onde se encerrarão; o que importa é o meio. A conversa se configura como foco de criação, na qual as ideias não estão prontas, mas são construídas com o outro. E isso se diferencia de debate e discussão, em que não há criação e a dúvida não é bem-vinda, o que importa é a defesa de posições e a reprodução de informações já consolidadas.

Estávamos propondo uma pesquisa-intervenção. Portanto, não cabia à pesquisadora indicar soluções, métodos ou técnicas para ensinar como ser professor, mas produzir com eles análises do trabalho docente e concomitantemente criar outros modos de ensinar e aprender. Não tínhamos a pretensão de separar objeto e sujeito, assumindo uma postura de neutralidade e objetividade de quem vai à escola para observar no intuito de primeiro conhecer para depois intervir (PASSOS; BARROS, 2015).

Assim, não se tratou apenas de apresentar nossas intenções de pesquisa: foi preciso construirmos um território de confiança. Então, fomos conversando sobre os modos de pesquisar que sustentariamos, falando de nossas apostas com a pesquisa-intervenção, na qual as questões seriam colocadas pela pesquisadora e pelos participantes, e as soluções não surgiriam de imediato e nem a partir de uma só pessoa, muitas mãos as construiriam e sem pressa (PASSOS; BARROS, 2015). As soluções não seriam o principal objetivo: as problematizações e os tremores provocados nos modos habituais de pensar seriam mais caros a nós.

Nessas conversas emergiram os seguintes desafios: como ensinar alguém que supostamente não se interessa pelos conteúdos curriculares? Há caminhos para promover a aprendizagem? Como fazer para que os estudantes se interessem pelas aulas? Nesses momentos também pudemos acompanhar as

experimentações dos professores, outros modos de criar, pensar, agir e sentir. Modos que nos surpreenderam, pois nos eram desconhecidos.

Dessa forma, foi preciso apostar nos detalhes, nas minúcias do trabalho dos professores e da pesquisadora/psicóloga na escola, bem como em outro regime de tempo que possibilitasse análises das práticas, deslocamentos e criação de outros modos de trabalho.

Larrosa (2004, p. 160) afirma que, para que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, é preciso:

[...] 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.

Esse foi um de nossos desafios nas conversas preliminares nessa escola, local cheio de urgências e tarefismos – tarefas sem sentido em nome de gestões eficazes e modernas –, como se nada pudesse esperar e os trabalhadores devessem se desdobrar em vários para atender a todas as encomendas dirigidas a eles. Sustentar a conversa como espaço de compartilhamento, de problematizações, de experimentação e criação de outros modos de trabalho e de vida.

Micropolítica do analisador soldagem – afetos disparadores da churrasqueira

Em uma das conversas que fizemos pela escola, ao tomar um cafezinho, o professor Saulo³, que ministra a disciplina Soldagem, foi nos mostrando como tem trabalhado com uma de suas turmas do ensino médio. Destacou em seu relato: “Eu sei soldar dois

³ Nome fictício.

pedaços de ferro, sei como fazer. Mas não sei construir uma cadeira utilizando os processos de soldagem”. No início do ano letivo, o professor também contou isso para sua turma e, no segundo semestre, sugeriu que eles experienciassem juntos outro modo de cursar essa disciplina, pois sabe que alguns estudantes possuem experiências práticas com a soldagem que ele não tem, mas ele talvez tenha mais experiência teórica do que muitos deles. Diante disso, propôs para a turma que construíssem algo nesse semestre na sua disciplina. Então, um estudante sugeriu: “Vamos fazer uma churrasqueira!”. E todos concordaram.

No desenvolvimento da conversa, Saulo explicou:

[...] seremos uma empresa que constrói churrasqueiras. Nos dividiremos em dois grupos, como se fôssemos duas empresas. Trabalharemos o *marketing* dessa empresa, o planejamento da estrutura da churrasqueira, o desenho e a construção. A cada semana, conversaremos sobre os projetos de cada grupo e avaliaremos, por exemplo, se precisaremos de mais quinze dias para trabalhar no desenho do projeto.

Essa proposta de trabalho não produziu apenas um resultado (a churrasqueira), mas também possibilitou que os estudantes explorassem os conteúdos da disciplina (planejamento, desenho, soldas etc.), seguindo um caminho diferente do habitual e sem dissociar teoria e prática, uma vez que eles não estudaram primeiro a teoria para depois, ao final, aplicarem e construírem uma churrasqueira. Tratou-se de um processo no qual o professor foi se colocando lado a lado dos discentes, ou seja, um *fazer com* os estudantes.

Saulo em algum momento nos disse: “Estamos saindo do zero, aprendendo do zero”. E, então, pontuamos: “Ninguém sai do zero, Saulo, pois há muitas experiências em seu corpo e no dos estudantes. Além disso, ao propor tal atividade, você foi seguindo as pistas que essa turma lhe apresentou até aqui. Ela não surgiu do nada, há muitas inquietações que lhe fizeram propor tal modo de dar aula”.

Semanas depois, em outra conversa, perguntamos ao Saulo como estava a atividade da churrasqueira. Ele nos contou mais

detalhes. Falou que nessa disciplina a classe ficava dividida em turma A e B e que cada uma delas configurava um grupo que deveria se dividir da seguinte forma: “Vocês devem criar uma equipe de trabalho com gerente, subgerente, soldador, desenhista, entre outros”. Os estudantes precisavam decidir entre eles quem ocuparia cada cargo. Segundo o professor, em uma das turmas, essa escolha começou com um estudante recusando o cargo de gerente e indicando outro colega. A partir daí, discutiram todos os outros, justificando por que cada um deveria ocupar uma determinada função.

Fomos acompanhando, por meio da conversa com Saulo, como ele tem feito para trabalhar esse conteúdo curricular da disciplina de Soldagem. Pudemos, juntos, problematizar algumas questões, como o que é aprendizagem e os modos de ser professor.

O docente foi nos apontando que havia uma preocupação em criar modos de trabalho que privilegiassem a invenção e não a transmissão de informações e o desenvolvimento de habilidades. O professor possuía alguns critérios orientadores para a atividade, mas não todos os caminhos traçados de modo que determinasse o percurso de aprendizagem dos estudantes.

Saulo não apostava em fases a serem cumpridas para alcançar um resultado prévio. No transcurso da atividade, foi possível retrazar as rotas, houve espaço para a imprevisibilidade e para criação das estratégias de trabalho. O professor não possuía as respostas, ele estava lado a lado com os estudantes, como alguém que faz junto.

Conforme Kastrup (1999), aprender não é apenas solucionar problemas, inclui a experiência de problematização, invenção de problemas. O que Saulo nos contou se aproximava da noção de aprendizagem inventiva, pois não visava à adaptação a um mundo preexistente, mas à criação de mundos. Professor e estudantes criaram outros modos de aprender e ensinar que fugiam aos modos habituais: “[...] A aprendizagem inventiva nunca se restringe ao plano da inteligência. A inteligência participa, mas não é por sua participação que a verdadeira aprendizagem se dá [...]”

(KASTRUP, 2001, p. 20). Assim, é invenção de problemas e não apenas invenção de solução de problemas, trata-se de uma experiência de problematização. O caráter imprevisível do processo de aprender – por ser sempre invenção de novidade – e a invenção de problemas – e não apenas de solução de problemas – são os dois pontos que caracterizam a aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2001, 1999).

Uma das pistas apontadas por Kastrup (1999, p. 204) para a produção de uma política inventiva é “[...] a manutenção de uma tensão permanente entre a ação e a problematização. Trata-se de seguir sempre um caminho de vaivém, inventar problemas e produzir soluções, sem abandonar a experimentação [...]”.

Distanciar-se tanto do saber que está pronto, uma vez que nos restaria apenas conhecê-lo e representá-lo – ideia de dominar o saber da docência, técnicas e teorias para ensinar, alcançando a eficiência profissional –, quanto de uma problematização que não produz outros sentidos apenas desqualifica o professor, gerando sensações de insegurança e despreparo (KASTRUP, 1999).

Assim, fomos problematizando com Saulo a concepção de professor pronto, que é hegemônica nessa escola, na qual se espera que o docente saiba por quais caminhos seguir para ensinar os estudantes – como se fosse possível saber como alguém aprende.

Micropolítica da churrasqueira – equivocando os lugares de saber-poder

No decorrer da atividade da churrasqueira, um dos gerentes escolhidos se sentiu desesperado. Procurou o professor, chorando e dizendo que não dava conta desse cargo. Então, Saulo foi dialogar com o grupo, pois ele não queria tomar as decisões sem os estudantes. Conversaram sobre as funções do gerente e chegaram a alguns posicionamentos: ser gerente “não é só mandar” ou ser “o mais inteligente da classe”. Destacaram também a importância de perceber o outro, suas habilidades e seu modo de se relacionar.

Nesse momento, Saulo comparou essa atividade com a sua profissão de professor, dizendo que ele não podia tratar todos os estudantes de forma igual e que precisava ir sentindo o “jeito” de cada um. Falou que esse é um trabalho complexo. Foi interessante a forma como Saulo trouxe o aspecto da inteligência sensível para valorizar o trabalho do professor e do gerente, pois, hegemonicamente, o que vemos é a inteligência sensível ser colocada como algo sem importância, como se o trabalho fosse só objetivação.

O primeiro passo dessa atividade foi a construção de um fluxograma pelas equipes. Quinzenalmente, os estudantes deveriam dar um *feedback* da atividade ao professor. As conversas ocorriam com os gerentes e estes precisavam estar articulados com toda sua equipe de trabalho, pois tais encontros eram pautados nas etapas do fluxograma. O professor acompanhava em que fase os grupos se encontravam e como estavam fazendo o trabalho.

Após a conversa com o professor, o gerente precisava se reunir com sua equipe para fazer os repasses e, caso fosse necessário, os ajustes, como rever o planejamento e os modos de trabalho. Em alguns casos, a conversa aconteceu entre o professor, o gerente e o soldador, pois a atividade em questão era muito específica e o soldador precisou estar junto.

O professor disse que, com essa atividade, trabalhou o empreendedorismo dos estudantes, pois eles desenvolveram tarefas desde a construção do fluxograma até a venda da churrasqueira. Para isso, criaram uma empresa, uma logomarca, desenharam a peça, calcularam os custos, trabalharam como economizar material para construir a churrasqueira, entre outras ações.

Compreendemos que essa foi uma atividade em que os estudantes trabalharam mais do que o empreendedorismo, pois outras oportunidades de aprender surgiram nesse percurso. Conversas que, como Saulo mesmo afirmou em vários momentos, “não eram esperadas, não sabíamos ao certo onde chegaríamos, não sabíamos muito bem como fazer. Nós fomos fazendo e avaliando”. No decorrer da atividade, foi preciso realizar algumas modificações, como no modelo avaliativo proposto por Saulo

inicialmente, pois ele percebeu que os estudantes não estavam assimilando o processo. Então, o momento do *feedback* era para verificar em que fase a atividade estava, mas também para rever os modos de atuação dos estudantes e do professor.

Em meio à conversa, Saulo disse: “Como ser um professor de Soldagem, se você não sabe soldar? Só sei na teoria, mas, na prática, sei muito pouco”. Essa inquietação ajudou o professor a problematizar seus modos de trabalho e a perceber que cada estudante aprende de uma maneira e segue por um caminho, que nem todos seriam soldadores. Ele nos disse: “Talvez muitos nem continuem na área da mecânica, mas as questões que discutimos nessa atividade e nessa disciplina podem fazer sentido em outras áreas de conhecimento”. E exemplificou: “Você poderá ser um médico; ao entrar em contato com um equipamento da sala de cirurgia, isso que aprendemos aqui trará outro sentido para aquela máquina. Você terá algumas noções de como ela funciona, ou poderá te ajudar a desenvolver uma tecnologia na área da saúde”.

Saulo nos trouxe pistas de que o trabalho não é assalariamento ou emprego. Ele é

[...] uma trama, um campo complexo e instável, uma rede de conexões que se produz incessantemente. Postulamos uma compreensão do trabalhar como uma atividade inventiva, criadora de normas, que transborda uma execução mecânica de tarefas, afirmando uma concepção de trabalhador que não se reduz a um autômato reproduzidor de normas prescritas e técnicas de trabalho predeterminadas (BARROS *et al.*, 2008, p. 15).

Assim, os modos de trabalho docente podem atuar tanto para endurecer as formas – cristalizações e naturalizações –, segregar, conformar, enquadrar; quanto para promover rachaduras, bifurcações, rupturas nas formas endurecidas, criando outros modos de trabalho menos aliados ao sistema capitalista hegemônico.

Ou seja, no trabalho docente, há modos de subjetivação em curso. Não só sujeições e individualizações; há também criação e

invenção, modos de trabalho que escapam aos modelos habituais de ser professor.

Saulo se inquietava com a dissociação teoria e prática vivenciada em sua formação como engenheiro mecânico e do modo que ela se atualizava em suas aulas. O professor questionava-se sobre como ensinar, sobre sua forma de ser professor e se havia outros modos para trabalhar. Diante dessas problematizações, arriscou-se, propôs para a turma outros modos de cursar a disciplina que ofertava. Puderam experienciar outros modos de ser professor e estudante, modos estes que rachavam as hierarquizações da relação docente e discente, na qual cabe ao professor ensinar, pois ele detém o saber; e ao estudante, aprender, pois ele precisa dominar o conhecimento.

Afirmamos assim que os modos de trabalho docente são construções, não estão dados e nem são definitivos. Há um plano de forças que pode alterar as formas tradicionais de trabalho da escola. A questão micropolítica é como criamos dispositivos para produzir fissuras e bifurcações nas problemáticas, como colocamos e recolocamos as questões (GUATTARI; ROLNIK, 2013).

Uma atividade, uma conversa e uma situação podem funcionar como dispositivo para estremecer as tradições da escola, para problematizar os modos de ensinar e de formação de professores. Por isso, nessas conversas preliminares havia uma atenção aos detalhes, minúcias do trabalho docente, atenção ao que geralmente passava despercebido. Estávamos nos propondo a realizar análises que contemplassem a multiplicidade de atravessamentos entre forças e formas, rompendo com a ideia de um sujeito abstrato e suspenso de suas relações (GUATTARI; ROLNIK, 2013), na qual o fracasso e o sucesso escolar ora recaem sobre o professor, ora sobre o estudante, como se dependessem de vontade individual.

O trabalho como invenção

Será possível encontrar um professor que saiba tudo? Que saiba como alguém aprende? Tais questões nos remetem à ideia de um professor pronto e à noção de capacitação, de transmitir informações e desenvolver habilidades para executar uma atividade que, nesse caso, seria ensinar algo para alguém.

Ao considerarmos que o trabalho “[...] não se limita a modos operatórios ou à expectativa do igual, repetição, procedimentos estereotipados, mas também, e principalmente, à variabilidade, imprevisibilidade, escolhas, história, arbitragens, valores a partir dos quais as decisões se elaboram, criação” (BARROS, 2004, p. 93), afastamo-nos das idealizações e dos modelos de “bons” professores e lançamo-nos à multiplicidade ao reconhecer que, no trabalho docente, é possível produzir outros modos de pensar, criar, sentir e agir que escapam aos modelos hegemônicos de existência.

Os professores podem “furar” os modos de ensinar ao fugirem aos métodos habituais de ensino e aprendizagem. Será que o professor apenas transmite informações ou ele também pode construir aprendizagens com os estudantes ao se colocar lado a lado com eles?

Saulo, em uma dessas nossas conversas, mostrou-nos como construiu conceitos com os estudantes ao ministrar a disciplina Soldagem. Ele nos contou que se tratava de um conteúdo sobre o qual ele não possuía muito domínio e explicou que o que sabia era o que aprendeu em seus cursos de graduação e mestrado. Eram conhecimentos mais teóricos, pois prática, no laboratório de soldagem, quase não foi realizada naquela época. Mais uma vez, Saulo expressou seu incômodo: “Como trabalhar teoria e prática de forma indissociável?”. Esse era o desafio que se colocava ao professor novamente.

Ele precisava discutir com a turma um assunto do qual ele não possuía muitos conhecimentos. Não sabia como fazer para explicar aquele conteúdo e pensou: “Se eu trabalhar com *slides*, sei que é chato para a turma, que eles não aprendem muito dessa forma,

acaba sendo mais difícil para entenderem”. Assim, ele tentou algo que não havia feito ainda.

Solicitou aos estudantes que lessem o capítulo do livro didático sobre o tema e escrevessem o que haviam compreendido após a leitura. Podiam apresentar um texto, alguns pontos e perguntas que seriam feitas entre os estudantes na próxima aula.

Então, no dia combinado para a atividade, eles começaram a aula conversando sobre o que compreenderam do texto e depois seguiram para as perguntas. O professor propôs questões mais abrangentes, na tentativa de escapar das respostas automáticas e definitivas. Inicialmente, a pergunta era dirigida a um estudante, mas todos podiam complementar a resposta, cada um ofertava sua contribuição, inclusive o professor. Não eram questões do tipo o que é isso, mas como isso ocorre, de que modo etc.

Eles construíram os conceitos juntos e os articularam com as aulas de laboratório que já haviam realizado sobre outros temas. Desse modo, perceberam como tais conceitos também estavam presentes naqueles outros experimentos.

Saulo ficou surpreso com o desenvolvimento da atividade, pois constatou que os estudantes aprenderam mais do que se tivessem trabalhado com a transmissão de informações por meio dos *slides*. Outro aspecto que o professor destacou foi que eles, professor e estudantes, aprenderam que podem construir conceitos e que não precisam partir de coisas prontas. Não só os autores dos livros didáticos constroem conceitos: os estudantes e o professor também o fazem.

Quando o professor nos contou sobre o desenvolvimento dessa atividade, fomos acompanhando a criação de uma nova estratégia de ensino e aprendizagem. Saulo, diante da dificuldade de não saber muito bem o que fazer, criou com os estudantes outro modo de trabalhar o conteúdo da disciplina e pôde experienciar outra estratégia de ensino. Guiou-se pelos discentes e pelos afectos

e perceptos⁴. Assim, não seguiu os modelos que possuía de como ensinar aquele conteúdo e criou com os estudantes outros modos de trabalho docente.

[...] O trabalho é exercício da potência de criação do humano, é inventar a si e o mundo. Trabalhar é gerir e colocar à prova experiências, saberes, prescrições; é lidar com a variabilidade e imprevisibilidade que permeia a vida, criando novas estratégias, novas normas. Ao gerir o trabalho, os sujeitos criam e recriam saberes sofisticados e necessários ao seu fazer [...] (HECKERT; NEVES, 2010, p. 19).

Portanto, os professores não apenas reproduzem os modos habituais de trabalhar, ensinar, aprender, mantendo as tradições da escola e produzindo sujeitos serializados e modelados, como também criam fissuras, ou seja, furam a disciplina e o controle que buscam homogeneizar os sujeitos, ao produzirem outros modos de trabalho docente que apostem em uma política cognitiva inventiva.

Quando alguns autores estão encarnados em nosso modo de ver e sentir as práticas

Nesta escrita, Foucault (1999) foi nosso intercessor para analisar as relações de poder que se exercem na escola e como elas podem produzir individualidades no intuito de aumentar a capacidade produtiva do corpo e diminuir sua força de resistência. Os estudantes e os trabalhadores são produções do poder e do

⁴ “[...] As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1993, p. 212). Existem, de acordo com os autores, na ausência do homem. O próprio homem “[...] é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos” (DELEUZE; GUATTARI, 1993, p. 212). Existem em si. São forças que nos atravessam e nos constituem. Ou seja, falamos de afectos, pois eles transbordam os sentimentos e as afecções são independentes de um sujeito que sente, assim como os perceptos transbordam as percepções ordinárias, uma vez que não dependem de um sujeito que os experimenta. Não se trata de um processo de tomada de consciência. Trata-se de algo que não sabemos ao certo o que é, mas que faz nossos corpos vibrarem e seguirem em uma certa direção.

saber. A escola produz trabalhadores e estudantes ao dizer, muitas vezes implicitamente, o que é permitido e o que é proibido, o que é desejável e o que é indesejável, o que é valorizado e o que é desvalorizado.

As tecnologias de poder (disciplinar e biopoder) se entrelaçam, num dito compromisso de desenvolvimento integral do cidadão trabalhador. Nesse sentido, estas operam tecnologias de gestão sobre a vida que visam a incluir os indivíduos nos espaços produtivos, educacionais e outros. Produzir sujeitos dóceis para a política e úteis para a economia (FOUCAULT, 1999).

O poder disciplinar opera sobre os corpos no sentido de construir docilidade-utilidade ao fabricar estudantes e trabalhadores rápidos e eficazes, necessários ao funcionamento e manutenção da sociedade. Esse controle se exerce pela vigilância dos corpos. Os gestos e atitudes dos trabalhadores e estudantes são vigiados por meio do uniforme, dos olhares, do sistema acadêmico, do registro de ponto, entre outros modos de controle. São muitas regras. Algumas até desconhecidas, mas basta que alguém queira conter algo que escape à norma e ao modelo para que elas apareçam (FOUCAULT, 1999).

São técnicas centradas no corpo que docilizam, individualizam, esquadrinham, classificam estudantes e trabalhadores na tentativa de torná-los úteis. Também há a presença de outra tecnologia de poder que intensifica os processos de regulamentação das vidas desses trabalhadores e estudantes, não apenas de um corpo individualizado, mas dos modos de existência, de vida (FOUCAULT, 1999).

O biopoder opera sobre a população em geral e não sobre o corpo individual. Seu foco está em como governar os homens em seu conjunto, como população, e regular as atividades que dizem respeito às suas vidas. Há mudanças de objetivos, de problemas e de técnicas em relação ao poder disciplinar, na intenção de unificar e homogeneizar os modos de vida. O imperativo é fazer com que as populações vivam sob determinadas condições, seguindo normas e regulamentações estabelecidas (FOUCAULT, 1999).

Essa tecnologia do poder atua sobre a vida aliada aos dispositivos de disciplina que operam sobre os corpos individuais. Nessa perspectiva, elencam-se fatores, comportamentos, fenômenos considerados perigosos à “boa” conservação da população e, em nome da segurança e da defesa dela, criam-se diversas biopolíticas – educação, natalidade, mortalidade, políticas sociais e muitas outras – que visam a unificar e homogeneizar os modos de vida, as condutas e os valores de diferentes pessoas.

Portanto, encontramos na escola modos de trabalho que se submetem à lógica hegemônica de regulamentação da vida e modos que buscam transformar as práticas educativas ao valorizar o coletivo, a experimentação, a problematização e a criação.

Assim, não estamos falando de uma realidade que está dada e, portanto, não há mais o que ser feito, em que os professores sempre seguem os mesmos percursos e alcançam resultados semelhantes. Estamos apostando na produção de subjetividade, pois ela possibilita desvios e reapropriações. Acreditamos na potência dos trabalhadores que fogem aos modos habituais de ministrar aulas, que se arriscam, que se lançam às imprevisibilidades e à multiplicidade da escola e da vida.

As subjetividades são resultantes de um entrelaçamento de fios. Uma trama de atravessamentos sociais, culturais e econômicos em contínua construção. E há um plano de forças que pode alterar as formas, há energia solta que possibilita outras maneiras de atuar, outros modos de vida. Esse plano muda as formas e produz singularização (GUATTARI; ROLNIK, 2013).

Portanto, os modos de ser professor não representam uma vontade individual ou surgem do nada. Eles são perpassados pelas concepções de educação, pelo que é esperado desse trabalhador, pelas ideologias do sistema capitalista, pelas leituras, pelas conversas, pelas experimentações, entre outras condições.

Guattari e Rolnik (2013, p. 35) afirmam:

Tudo o que é produzido pela subjetivação capitalística – tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam –

não é apenas uma questão de ideia, não é apenas uma transmissão de significação por meio de enunciados significantes. Tampouco se reduz a modelos de identidade, ou a identificações com polos maternos, paternos, etc. Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo [...].

No entanto, não somos apenas resultado dessas produções; temos papel ativo nesse processo de subjetivação. Ou seja, os professores não apenas reproduzem os modos hegemônicos de trabalhar, ensinar e aprender, eles também produzem modos de fazer educação que abrem rachaduras e frestas na disciplina, no controle e nos modos habituais de desenvolver os conteúdos escolares. Criam outros modos de trabalho frente às imprevisibilidades da escola e às suas inquietações.

Quando pautamos nossas intervenções em uma política cognitiva, qualquer que seja ela, isso tem efeitos concretos. Nessas conversas preliminares, o desafio foi pensar como sustentar outra política cognitiva na escola. A aquisição de habilidades e competências é um modo de relação com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmo, mas não é o único.

Então, como criar modos de trabalho que escapem às idealizações de um professor pronto, que sabe tudo e que tem um resultado prévio a ser alcançado? Em nossas conversas, fomos encontrando algumas pistas de uma direção de trabalho pautada na perspectiva da cognição inventiva.

Não estamos afirmando com isso a existência de um sujeito inventivo, mas de práticas, de uma postura inventiva, pois tanto o sujeito como o objeto são efeitos do processo de invenção. É a prática cognitiva inventiva que produz o sujeito e o objeto, o si e o mundo (MATURANA; VARELA, 2007).

Logo, não intentávamos encontrar leis e princípios invariantes que funcionassem como condições para a aprendizagem, o que caracterizaria uma política cognitiva recognitiva (KASTRUP, 2005). Não se tratava de práticas abstratas a serem aplicadas a fim de ensinar algo a alguém.

Assim sendo, “[...] produção de subjetividade não é um termo a mais para designar o mesmo que sujeito, eu, consciência, identidade, personalidade, termos muito usuais no cotidiano pedagógico que insistem em manter o sujeito em seu lugar dado e determinado previamente [...]” (DIAS, 2014, p. 417). Pensar a formação de professores como produção de subjetividade abarca a possibilidade “[...] de o indivíduo apropriar-se das forças em jogo na sua constituição e, com isso, expressar-se e criar-se: de um modo inteiramente novo, singularizando sua experiência” (DIAS, 2014, p. 417-418).

Trata-se de superar uma visão fatalista de que o mundo e os sujeitos são dados previamente, restando-nos apenas conhecê-los e representá-los. Por isso, apostamos que, mesmo diante da disciplina e controle que a escola produz e/ou perante as queixas de sofrimento de estudantes e trabalhadores, é possível criar outros modos de trabalho e educação: “Na perspectiva micropolítica, a formação de professores deixa de ser um conjunto de métodos, de didáticas, para ser um campo de relações de forças, forjado coletivamente, que se manifesta de diversos modos [...]” (DIAS, 2011, p. 171). Isso abre a possibilidade para a criação de outros modos de trabalho diante das imprevisibilidades e das adversidades da escola e da vida. O professor não se enquadra no lugar de simples executor de tarefas; ele é protagonista de seu trabalho.

Por isso, apostamos na formação como “[...] movimento infinito de questionar-se a si [...]” (DIAS, 2011, p. 24) e não como transmissão de informações e aquisição de habilidades e competências para ensinar e aprender. Vale destacar que uma política cognitiva inventiva não está dada *a priori*. Ela é um processo constante de construção e sempre há o risco de cair na representação. Seus resultados são sempre provisórios. E ela se constrói na intersecção com a realidade concreta. Portanto, é preciso arriscar-se, abrir-se ao imprevisto, pois não há um caminho definido para que os estudantes aprendam e nem garantias de que uma determinada estratégia funcionará.

Portanto, em uma formação inventiva de professores coexistem políticas cognitivas representacionais e inventivas. Há um deslizamento entre essas políticas cognitivas. “[...] Não se trata de negar a importância da transmissão, mas de destacar a necessidade de problematizar sua hegemonia, afirmando a necessidade da co-existência de outras políticas cognitivas na formação de professores” (DIAS, 2011, p. 151).

E, por isso, a formação inventiva nos foi tão cara nesta escrita, pois, em meio aos endurecimentos e às tradições da escola, ela valoriza as pequenas invenções do dia a dia, os detalhes, as brechas e rachaduras. Abre caminho para o professor-aprendiz:

[...] A opção por esse caminho implica ter a coragem de correr riscos do exercício de uma prática, mas também de suspender a ação e pensar. É o exercício de uma coragem prudente. É desconfiar das próprias certezas, de todas as formas prontas e supostamente eternas, e portanto inquestionáveis, mas é também buscar saídas, linhas de fuga, novas formas de ação, ou seja, novas práticas cujos efeitos devem ser permanentemente observados, avaliados e reativados. Acolher a incerteza será sua força, e não sua fragilidade. Enfim, tal política inventiva tem de lutar permanentemente contra as forças, em nós e fora de nós, que obstruem o movimento criador do pensamento, o que pode redundar em novas práticas [...], com base na problematização daquelas existentes (KASTRUP, 1999, p. 204-205).

Não se trata de uma tarefa trivial, pois precisamos nos atentar aos detalhes, ao que ocorre nas pequenezas do dia a dia da escola. Problematizar, estremecer as certezas naturalizadas ao se lançar ao imprevisto e romper com os modelos e pensamentos habituais. Trata-se de experienciar outros modos de ser professor. Assim, vamos nos constituindo outros a cada dia.

Conversas conspiradoras⁵

Certo dia, num daqueles dias em que estamos bem desanimados com a vida, meio que perdidos, estávamos

⁵ Remete à afirmação “conspirar quer dizer respirar junto [...]” (GUATTARI, 1987, p. 59).

conversando na sala dos professores, angustiados, e surgiam falas bem pessimistas sobre os estudantes e a escola. Até que alguém interrompeu e disse: “Epa! Vamos devagar, nossa escola não é essa catástrofe. Temos muita coisa legal acontecendo”. Diante disso, o professor Camilo⁶ retrucou: “Mas que ótimo que isso está nos inquietando, porque daí podemos pensar e criar outras coisas”. Essa fala ficou reverberando em nós durante semanas. Ficamos nos perguntando: Como escapar às naturalizações de nossas práticas na escola? Como problematizá-las? Quais efeitos temos produzido com nossas intervenções?

Continuando nossa conversa, Bernardo⁷ disse: “Não é fácil construir esses outros modos de trabalho. Estamos habituados a encontrar coisas prontas. Muitas vezes queremos encontrar no texto, no livro didático e na internet as respostas para nossas questões”. Então, ele nos questionou: “Como criar modos de ser professor que rompam com as respostas e caminhos prévios?”. E concordamos com ele: “Não é fácil criar esses outros modos, mas é preciso experienciar”.

Precisamos apostar nas fissuras, brechas, rachaduras, escapes para pensar a formação de professores a partir do que surge no cotidiano da escola, porque, às vezes, as coisas estão acontecendo, e nós nem percebemos. Não estamos, com isso, vislumbrando um modelo ideal, mas requerendo atenção aos movimentos instituintes⁸ que surgem no dia a dia do trabalho docente para que possamos compor com os professores e estudantes outros modos de trabalho que valorizem a criação.

Precisamos criar espaços que privilegiem a conversa, o compartilhamento, a experimentação e a invenção, que possam furar as urgências da escola e nos quais caibam as problematizações e inquietações dos trabalhadores e estudantes.

⁶ Nome fictício.

⁷ Nome fictício.

⁸ Movimentos que contestam, que estremecem as verdades e promovem a criação. Produzem outros sentidos para o que é corriqueiro e habitual (LOURAU, 2004).

Bernardo disse: “Há 12 anos venho tentando construir outras estratégias de ensino. Mas é difícil criar modos de trabalho que possibilitem a criação [...]”. Em geral, esse professor traz em sua fala uma concepção de formação de como dar forma a alguém, como se fosse possível a existência de um professor pronto, capacitado para agir, com habilidades e competências para ensinar. Então, a professora Marcela⁹ ponderou: “Não acredito numa formação que formate sujeitos”. E fomos conversando no sentido de evidenciar que formação e trabalho não se dissociam. A formação é processual. Formamo-nos diariamente a partir das inquietações e problematizações e ao criar outros modos de trabalho sempre provisórios.

Em nossas conversas preliminares, encontramos movimentos que furavam, rachavam os modos tradicionais de ser professor. Modos que não se faziam apenas a partir da boa vontade individual de Saulo, Bernardo, Marcela, Camilo e outros profissionais, mas que se compunham no coletivo, a partir das conversas, leituras, experimentações e problematizações. Um exercício de pensamento que não é simples, pois há muitas forças e formas que o atravessam.

Desse modo, apostamos na formação de professores como problematização, desnaturalização e possibilidade de produção de outros modos de trabalho docente que superem as modelizações do sistema capitalista. Processos formativos nos quais haja atenção aos processos de subjetivação que estão em curso na escola, como tentativa de trazer pistas dos modos de trabalho docente que emergem na escola e como podemos fortalecê-los. Logo, trata-se de uma aposta não apenas em outros modos de ensinar e aprender, mas uma aposta em outros modos de criar, pensar, sentir, agir e viver.

⁹ Nome fictício.

Referências

- BARROS, M. E. B. de. Modos de gestão e produção de subjetividade. In: ABDALLA, M.; BARROS, M. E. B. de (org.). **Mundo e sujeito: aspectos subjetivos da globalização**. São Paulo: Paulus, 2004. p. 93-114.
- BARROS, M. E. B. de; LOUZADA, A. P.; VASCONCELLOS, D. Clínica da atividade em uma via deleuziana: por uma psicologia do trabalho. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 14-27, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/7130/4880>. Acesso em: 26 mar. 2018.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. São Paulo: Editora 34, 1993.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DIAS, R. de O. Vida e resistência: formar professores pode ser produção de subjetividade? **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 415-426, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/pHqzmSS3Q3XPyrCQtDz77mk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- DIAS, R. de O. (org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.
- DIAS, R. de O. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- DIAS, R. de O. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/9313/7260>. Acesso em: 16 maio 2017.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GUATTARI, F. Milhões e milhões de Alices no ar. *In*: GUATTARI, F. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 56-63.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 12. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- HECKERT, A. L. C.; NEVES, C. A. B. Modos de formar e modos de intervir: quando a formação se faz potência de produção de coletivo. *In*: BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Humanização**, Brasília, v. 1, p. 13-27, 2010. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_humanizaSUS.pdf. Acesso em: 3 out. 2016.
- KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir- mestre. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.
- KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a03.pdf>. Acesso em: 22 maio 2018.
- KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papirus, 1999.
- LARROSA, J. Experiência e paixão. *In*: LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 151-165.
- LOURAU, R. O instituinte contra o instituído. *In*: ALTOÉ, S. (org.). **René Lourau**: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 47-65.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da composição humana. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. 6. ed. São Paulo: Palas Athena, 2007.
- PASSOS, E.; BARROS, R. B. de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L.

da (org.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

Ética e Estética na formação de professores¹

Carmen Ines Debenetti
Maria Elizabeth Barros de Barros

Introdução

Então isso era a felicidade. De início se sentiu vazia. Depois seus olhos ficaram úmidos: era felicidade, mas como sou mortal, como o amor pelo mundo me transcende. O amor pela vida mortal a assassinava docemente, aos poucos. E o que é que eu faço? Que faço da felicidade? Que faço dessa paz estranha e aguda, que já está começando a me doer como uma angústia, como um grande silêncio de espaços? A quem dou minha felicidade, que já está começando a me rasgar um pouco e me assusta. Não, não quero ser feliz. Prefiro a mediocridade. Ah, milhares de pessoas não têm coragem de pelo menos prolongar-se um pouco mais nessa coisa desconhecida que é sentir-se feliz e preferem a mediocridade. Ela se despediu de Ulisses correndo: ele era o perigo (LISPECTOR, 1999, p. 73).

O texto, tal como o título do livro de Clarice Lispector, é sobre uma aprendizagem e se sobrepõe ao processo de apreensão referido. Sobreposição que implica que o mundo e sua experiência é uma vivência inesgotável. Nesta passagem do romance “Uma aprendizagem ou o Livro dos prazeres”, Lori, a personagem, descobre a felicidade porque percebe sua ausência. Personagem e leitor coincidem no instante em que algo se manifesta. O início do livro com uma vírgula define a apreensão do instante, numa narrativa que nos interpela no seu decorrer e que não finaliza no fim da história, pois termina no meio de um diálogo, com dois pontos que prometem continuidade.

Percepção e afeto em movimento. Obra que se dá nas conexões com a escritora que vai ao encontro da escrita: escrita e escritora se

¹ Publicado originalmente, em 2016, na Revista Mnemosine, volume 12, número 2, páginas 211-232

fazem mutuamente e traçam caminhos. Se está na esfera de um modo de produção que não se separa de um plano de criação. Um escritor nasce numa paisagem que habita, com um corpo que se articula com os diferentes fragmentos da cena; prolonga-se como extensão de cada segmento dessa paisagem que se constitui com ele. Processo de coengendramento. Posição que articula a experiência da criação com aquela do conhecimento.

O encontro com a escrita opera deslocando a escritora da esfera do reconhecimento, fazendo nascer percepções até então imperceptíveis. A obra ganha sentido quando o contingente e o inesperado mobilizam as relações fixas entre objetos e seres. Um corpo convoca a escritora a estar com a escrita, abre-se uma atenção ao presente que não se separa do passado e do futuro. A escrita está e não está, precisa ser criada e explorada. A obra aparece com a presença da escritora, ao mesmo tempo a paisagem se faz nela e a escreve. A paisagem transforma-se, embora não seja possível dizer quando começou a transformação, tal como seres da impermanência.

Tempo puro, não mensurável, contínuo e indivisível. Para se apreender este tempo fluido, não se pode recorrer ao conceito formado pelo intelecto. Quando tentamos intelectualizar a experiência da duração, desvirtuamo-la, transformando-a em experiência do espaço. A duração só pode ser apreendida pelo método da intuição que nos faz coincidir com as coisas do mundo. Trata-se de um conhecimento que traduz uma realidade que corre num fluxo contínuo, ininterrupto, e em atenção constante. Expressa uma ação contínua que está, esteve ou estará decorrendo, isto é, um processo infundável. Clarice Lispector utiliza, na sua escrita, técnicas em que revela o interesse constante de incorporar o tempo da narração, isto é, o tempo no ato mesmo da escrita. Coincidência do tempo da narrativa e do ato de narrar: fundir o tempo da história com o tempo da escrita e, possivelmente, incluir o próprio tempo do leitor.

A madrugada se abria em luz vacilante. Para Lori a atmosfera era de milagre. Ela havia atingido o impossível de si mesma. Então ela disse, porque sentia que Ulisses estava de novo preso à dor de existir:

- Meu amor, você não acredita no Deus porque nós erramos ao humanizá-lo. Nós O humanizamos porque não O entendemos, então não deu certo. Tenho certeza de que Ele não é humano. Mas embora não sendo humano, no entanto, Ele às vezes nos diviniza (LISPECTOR, 1999, p. 173).

As narrativas da escritora fundam-se numa sucessão de acontecimentos que ocorrem no decorrer do cotidiano e da vida: elementos transitam no mundo doméstico e se alternam com devaneios. Léxico e sintaxe conjugam uma escrita que mistura registros poéticos e filosóficos, em que as exclamações e interrogações ficam abertas. A linguagem permanece num movimento constante, segundo os saltos de um argumento para o outro, do tempo da narrativa para o tempo do narrador. É como se algo estivesse no processo de ser dito, imaginado, inventado. No livro citado, a autora pretende dar conta daquilo que ocorre durante a escrita: a capacidade de apreensão de um momento, a indecisão de um pensamento no instante da escrita. Tempo simultaneamente, apreendido e experimentado.

Acompanhando a cena experimentamos muito mais. Corpo que nasce com os acontecimentos, transformando-os em carne, encarnando experiências. Se a escritora tivesse encontrado apenas o esperado, permaneceria inarticuladamente a mesma. Mas situa-se disponível para o que acontece, habita um tempo diferente daquele cronológico; um tempo com espaços abertos para os devires.

Variações e movimentos medidos por contradições, oscilações e instabilidade. A sucessão infinita destes movimentos traduz um tempo que corre ininterrupto. Se a realidade está em alteração constante, se não é uma sucessão de momentos estáticos ou uma justaposição de estados do ser, então, existe um fator de indeterminação e de incerteza nos eventos que possibilitam a liberdade criativa. A duração é uma ideia que caracteriza a experiência da realidade na sua essência; dimensão da realidade que se apresenta como processo de criação. Conhecer-la é participar de seu processo de construção. Ter um mundo nas mãos é comprometer-se ética e politicamente no ato do conhecimento. É intervir sobre a realidade (KASTRUP; PASSOS, 2014).

O tempo afeta de duas formas a criação do objeto de arte e sua experiência. Primeiramente, o autor inserido com seus conterrâneos, numa determinada cultura, um tempo que denominamos cronológico, homogêneo, linear. Encontra-se em Bergson (1999, 2005, 2006, 2009) uma concepção de tempo distinto, que se apresenta como coexistência de todos os tempos. Concepção de tempo que podemos denominar paradoxal, posto que presente, passado e futuro se sucedem e subsistem como coexistência virtual. Tempo que traduz o fluir dos acontecimentos. Tempo experimentado no processo criativo, que opera o tempo do mundo. Podemos perceber que ocorre em nós um fenômeno de percepção que se desdobra: a concretização de um tempo duplo, entre os sentidos que atentam ao exterior e um tempo que nasce da nossa coincidência com o mundo, um tempo que podemos qualificar de tempo sem medida-duração. Ao instaurar o conceito de duração, Bergson introduz novidade determinante nos estudos sobre o tempo, que passa a compor análises sobre os processos do aprender; e, através da reativação dos restos, Deleuze e Guattari, seguidos por Kastrup (1999), produziram uma potente inversão nos estudos sobre a cognição, inaugurando um modo de atribuição de sentido, em que os processos de subjetivação se dão de forma concomitante com os processos cognitivos, ou seja, afirmam a produção de si e de mundos no plano da imanência.

Se o tempo deve ser concebido como aberto e criativo, então o trabalho que a ciência clássica tramou, tornando as coisas precisas, colocando-as por escrito, e retirando-lhes a vida, tinha que ser o seu oposto, aquele que a ciência denominou espaço. Tempo que seria concebido “como um intervalo entre as estruturas que são construídas numa ordem fixa” (KASTRUP, 1999, p. 375). Neste sentido, tempo e espaço se dividem e classificam corpos: disciplina-corpo, em que, disciplinados, passam a ser corpos controlados, fiscalizados, comparados, submetidos a exames; e disciplina-saberes, em que as disciplinas são partições e repartições de saber e de composição. Jogos que se movimentam e se deslocam sobre/entre corpos envolvidos, efetivando um corpo que nessa

relação é produzido. Movimento como um conjunto de forças imbricadas que se efetivam nas relações e nas estratégias para um direcionamento pré-estabelecido.

O que ocorre no entremeio da produção dessas segmentações jamais poderemos afirmar, ou seja, o que foi capturado ou o que escapou. No entanto, podemos problematizar esses movimentos. Sempre é possível singularizar o cotidiano, ensejando pequenas práticas que sejam foco de processos criativos e de experimentação da vida, abrindo fendas, fissuras: a força motriz do processo de singularização. Nada está dado, é preciso partir da compreensão de que a subjetividade é constantemente produzida, que não se prescinde de combates por novos campos de possibilidades e de invenção do cotidiano para produzir novos modos de existência, novas relações consigo e com o mundo.

Os pontos, os nós, os focos de resistência distribuem-se no tempo e no espaço, de modo irregular, atravessam estratificações e provocam levantes. Linhas de vida, em sua maioria, imperceptíveis, que nos movimentam e nos produzem a partir dos encontros que temos. Entre essas linhas, encontramos linhas duras, relacionadas ao binarismo, trazendo noções fixas, em que existem fases delimitadas e identidades permanentes. E encontramos linhas responsáveis por causar rupturas, modificando o território. Todas elas se movimentam, misturando-se, alternando-se, coexistindo. Deleuze e Parnet (1998) consideram que essas linhas saltam de uma linha a outra, produzindo fissuras e rupturas imperceptíveis que quebram as linhas, mesmo que elas retornem em outra parte. Linhas de fuga surgem como possibilidades de potência para o corpo. Permitem-nos problematizar e criar possibilidades inventadas, para que os corpos possam passar por cruzamentos e serem pensados sob outra ótica, não a lógica dos corpos dóceis, mas dos corpos enquanto potência de criação.

Podemos pensar a escola como uma mistura dessas linhas de territorialidade; ora não há mobilidade para criar ou movimentar-se, ora há espaços-tempos que permitem outras possibilidades. Nela, correm linhas que fazem fissuras que modificam e inventam

possíveis. Movimentos quase imperceptíveis que provocam mudanças mesmo que pequenas. Há, portanto, movimentos fronteiraços possíveis, criação de linhas de fuga, movimentos de ir se tornando outro. Não há uma oposição simples, de contradição excludente. Os termos não estão na mesma dimensão, não se chocam de frente, eles se movimentam em espiral, há sempre uma saída que permite a criação de uma nova dimensão. Quiçá a escola possa pensar um corpo como potência em seus espaços-tempo, ou seja, um olhar para o corpo com possibilidades múltiplas de invenção.

Os corpos se definem [...] por aquilo que podem, pelos afetos dos quais são capazes, tanto na paixão, quanto na ação... do mesmo modo que você não sabe o que pode um corpo, há muitas coisas no corpo que você não conhece, que vão além de seu conhecimento, há na alma muitas coisas que vão além de sua consciência. A questão é a seguinte: o que pode um corpo? De que afetos você é capaz? (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 74-75).

De que é capaz um professor? Questionamento inquietante, já que não temos respostas precisas para a questão. Mas há possibilidades de permitir que esses corpos sejam afetados, que façam fugas do controle contínuo e se arrisquem a criar outras maneiras de ser e pensar. Um corpo que se assemelha a um rio, que passa, que se move, ora com uma velocidade, ora com outra; que ora avança seus limites, ora recua, concentrando seu leito em um curso menor. Um corpo-professor tecido na sua multiplicidade, em seus devires, em suas diferenças. Nesses devires, é que as resistências são empreendidas como forças criadoras. Forças que resistem, que reconfiguram o corpo do professor, modos de resistência que fazem um corpo fugir por todos os lados, e não deixam de captar uma potência que é da ordem da criação e do movimento. Há um corpo que resiste, que se move em meio a dispositivos que segmentam. Um corpo que sente a vida na carne – que transborda experimentando. Nessa linha, a articulação aqui proposta provoca os espaços escolares a olharem o corpo sob outro prisma, com outras possibilidades, sob o viés da sensibilidade.

Ocupar a escola no modo resistência, ocupar o espaço-tempo do pensamento como resistência.

Conceber o pensamento como multiplicidade, pensamento sem imagem, sem centro, sem hierarquias. Partir do meio, de qualquer parte, possibilidades de conexões quaisquer entre heterogeneidades, fluxos e intensidades. “Uma tal multiplicidade não varia suas dimensões sem mudar de natureza nela mesma e se metamorfosear” (DELEUZE; GUATTARI, 2004b, p. 32). Sem identidade, sem re-cognição, mudar a cada conexão. Dessa forma, o pensamento remete à experimentação. Se as opressões são tão ruins, é porque impedem os movimentos. Trata-se de imprimir movimentos ao pensamento, encarando, assim, a necessidade de criação de novas e, constantemente, renováveis formas de pensar, que arriscam o desconhecido e insistem na potência da vida que pulsa por todos os lados.

Criar é um exercício eminentemente político-po(ético). A dimensão política do ato criativo possibilita a invenção de linhas de fuga que são abalos, desvios, deslocamentos, desterritorialização, que rompem com o esperado. Uma abertura de flancos para o surgimento de novas gentes, novos afetos e modos de existência. A criação como atividade po(ética), inspira-se no que ainda não tem nome e nem lugar no mundo, o que ainda não é, mas que pode vir a ser. Uma resistência ao presente. É um movimento indissociável da poesia, da paixão e do cuidado da vida e suas possibilidades, porque advoga pela liberdade e pelo engenho de inéditos modos de existência. Inspirada em oscilações que criam combinações aleatórias – estéticas marginais –, “a vida como poesia aloja-se na compreensão íntima, zona de fuga, fissura incomensurável que abre e que não pode ser cicatrizada” (PASSETTI, 2004, p. 70). Criar constitui-se como um ato estético, porque toda inspiração que cria traz no seu ventre uma revolta, profundo desejo de romper com a ordem do dia. Criar é compor blocos de sensações, forças que lançam o homem para o além-do-homem.

Trata-se de criar formas de habitar o tempo-espaço, não somente como uma extensividade de caráter representativo, mas

como uma multiplicidade de acontecimentos contínuos, que se inauguram a cada nova conexão, outros modos de relação com o habitual. Desacostumar os olhos. Experimentação como concepção aberta de aprendizagem. Processo de busca de outras possibilidades de encontros, para além daqueles que são costumeiramente praticados na vida e no trabalho.

“Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos” (DELEUZE, 2010, p. 21).

Há sempre uma violência de um signo que nos força a procurar. Esses signos são involuntários e estão em relação com as impossibilidades: a impossibilidade de pensar, a impossibilidade que obriga a inventar possíveis. O ato de aprender pode ser planejado para ser acontecimento, isto é, tombar aquele que aprende para mudar algo em sua forma de pensar e sentir. Encontrar as impossibilidades para criar possíveis. Ou seja, trazer para dentro da formação o Fora, o imponderável, aquilo que está por se criar. Pode-se reafirmar a ideia deleuziana da possibilidade de estar dentro e fora ao mesmo tempo. Um ensino do Fora, uma ciência nômade dentro da escola. Viagem no mesmo lugar. Pensar é viajar. O que distingue as viagens é o modo de estar e habitar o espaço, de ser no espaço (DELEUZE; GUATTARI, 2004a). O que vem do Fora desestabiliza, produz fissuras por onde a vida escapa e anuncia devires; o Fora são forças que clamam por novos espaços na escola, por novas formas de sensibilidade; o encontro com o Fora converte-se em um movimento de resistência e inventividade; a vida como força que lança o pensamento à sua mais alta potência.

Formas de construir para si espaços poéticos e estéticos de constituição. Professor que percorre caminhos irregulares e instáveis, tocado pelos fluxos moventes, pelas conexões e linhas de fuga; inaugura e rabisca sua cartografia. Lança-se para fora de si, em um estar-a-caminho, numa transição. Transbordamento desse encontro com o estrangeiro que vem do Fora e convoca a pensar de outra maneira, outra maneira de se posicionar no mundo.

Este corte operado pela diferença irrompe a partir de signos, e o inesperado, o imprevisível, produz pensamento. Para tanto, utilizamos as ferramentas conceituais que dispomos para instaurar outros campos problemáticos. Logo, os saberes vão se constituindo forçosamente por simulacros-fantasmas, os quais nos desterritorializam e nos fazem, afundados na experiência, pensar o impensável. Ruptura que corta o tempo em dois e o força a recomeçar, o acontecimento dando-se no estranho local de um “ainda-aqui-e-já-pensado”, “ainda-por-vir-e-já-presente” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 8).

Essa invenção de inverter a imagem do pensamento traz implicações diretas na forma de pensar o aprender, refletindo nos modos como concebemos a formação de professores, a partir da produção de uma política cognitiva problematizante (KASTRUP, 2000). O ato de aprender, aqui, não é tomado apenas como um ato humano, mas um pensamento. Aprender é problematizar, colocar questões práticas – introduzir processos de experimentação. A aprendizagem se dá primeiro na sensibilidade, essa potência que “[...] só aprende o que pode ser entendido. É esta a Educação dos sentidos” (DELEUZE, 2009, p. 237).

Novidade potente para produzir outros modos de ação-pensamento, capaz de afirmar a vida e o movimento nos processos educativos formais, ou ainda, uma concepção intempestiva do tempo e do aprender, introduzindo nos estudos sobre a cognição, o conceito de devir. Devir como uma ruptura provocada pela força dos signos que, mergulhados na experiência, produzem problemas que desestabilizam o pensamento, podendo vir a criar formas singulares de aprender. Singular que diz respeito não a uma produção individual, mas a um agenciamento de formas e forças, que busca produzir noções comuns, pontos de intercessão – conexão entre multiplicidades capazes de produzir processos de singularização.

Neste sentido, a ideia de coexistência do tempo rompe radicalmente com o conceito de aprendizagem, que assume um caráter progressivo e sequencial, justificando um modo de funcionamento no âmbito da formação de professores. Trata-se de

uma noção outra de tempo que produz, cria, inventa um novo conceito de aprendizagem – a aprendizagem inventiva (KASTRUP, 1999). Conceito potente para criar uma abertura que produz, na experimentação, possíveis para outros modos de pensamento e ação docente.

A aposta é que a cada encontro formativo, no plano da imanência, produza-se experiência, fazendo possível a abertura para a produção de um conhecimento impensado, ou seja, para produção da vida que é essencialmente movimento – processos de diferenciação. A pista parece estar em que tudo se passa quando não se encontra o que se espera. Então, desmonta-se um sistema de responsividade que considera que o mundo é dado e as ideias já são formuladas. Conhecer não é conceber a realidade, não é representar. O concreto se atualiza, antes, em espaços de ruptura. É preciso aproveitar os deslocamentos que viabilizam o acesso ao plano de transformação da vida. Não pela apresentação de uma forma apreensível à distância, visualmente, e sim pela palavra-imagem que toca, reverbera em cada um, compõe corpos de sensação. Não qualquer uso da palavra, e sim daquele em sintonia com o que acontece aos corpos e entre eles, no corpo em movimento, no espaço habitado por corpos. A palavra encarnada, assim como uma mão, toca e é tocada quando partilhada.

Quando lembrar é criar

Inserindo-nos nas sombras da duração, por entre os resquícios do impulso criador, ora a mergulhar em noites profundas, ora a deixar saltar uma cor, uma linha imprevisível de vida. Quando isso acontece, sentimos que nossas forças remetem a um plano anterior à sua organização físico-química ou biológica dada, a qual nos permite reinventar continuamente nossos destinos. Consciência que é apenas duração, amplo poder de ação que vai do passado em si ao presente, do espírito à matéria, da diferença à novidade. Pode ora contrair-se e estreitar-se em vista do domínio das circunstâncias, ora tirar de si mais do que contém ou coincidir com

a corrente vital e criar. Isso tudo nos indica que o presente que nos orienta supõe uma realidade mais potente e intensa, como a sinfonia regida que ultrapassa a visibilidade em que se traduz. Estética, que só se realiza ao se fazer expressão por entre as coisas do mundo, ao tangenciar algum grau de atualização e produzir modificações no presente, em acontecimentos infinitesimais, em deslumbres fugidios ou em devires inclassificáveis. Estética já não remete mais à disciplina intelectual que busca a natureza da beleza. A partir de então, consiste em um modo livre de ação, conduta vital que pode ser artística.

É na continuidade do universo conosco que nos encontramos, que a vida ganha sentido e realidade. Há uma maneira de romper o círculo artificialmente fechado, de resgatar a interpretação virtual, de colocar a memória em função do futuro, e reverter máscaras esboçadas a favor de expressões nascentes: trata-se de fazer a vida reencontrar-se consigo mesma, recuperando sua simplicidade por meio da intuição. Ao recuperar o corpo imenso, tornamo-nos mundo e caminhamos no mesmo passo de sua velocidade criadora. Aproximamo-nos das articulações da realidade movente e do funcionamento do mundo, esse ser sem nome, sem rosto, sem século e, ainda assim, sopro de toda a vida. A memória é uma força da natureza que nos retira da completa extensão, para nos lançar no coração do tempo e continuar seu trabalho de maneira inventiva.

Bergson desconstrói a ideia de memória como uma categoria de armazenamento e a demonstra como um processo inacabado. A construção da memória é seletiva, pois “[...] o papel do corpo não é armazenar lembranças, mas simplesmente escolher” (BERGSON, 1999, p. 210). Escolha que abarca a imaginação e a invenção. A percepção não é jamais um simples contato do espírito com o objeto presente, está inteiramente impregnada de lembranças-imagens que a complementam, interpretando-a. A lembrança-imagem participa da lembrança pura que ela começa a materializar, e da percepção na qual tende a se encarnar: considerando este último ponto de vista, ela poderia ser definida como uma percepção

nascente. A memória só é livre quando torna o passado e o porvir indiscerníveis. O presente liga-se a uma memória morta, desvitalizada, voltada para trás, evocada para agir com eficácia e com o auxílio da inteligência. É o passado que, evocado quando se faz útil, toma emprestada a vitalidade organizada em meios eficazes para agir no presente. É preciso se instalar na memória impessoal para fazer o espírito resistir às solicitações utilitárias do cotidiano. Nesse sentido, a memória é um ensaio permeado de tentativas infinitas e incompletas. A rasura da origem é a rasura do tempo, agora em construção. Há uma lacuna infinita que alimenta o trabalho de organização da memória como fadada à perda e à construção ao mesmo tempo. O tempo é uma continuidade experimentada. Duração-tempo da experiência, em que Bergson aponta a memória como uma instância em permanente construção, tramada com fios cruzados de passado, presente e futuro, alcançada pela intuição. Proust percebeu a captação sensível e involuntária do instante, como um instrumento de acesso a um tempo que resgata e ressignifica fragmentos, reinventando-os. Assim, a memória realiza espontaneamente o passado, ou seja, sua ação se insere imediatamente no porvir sem precisar antecipá-lo, e escapa a qualquer inclinação à permanência. Há a cultura que é a regra; e há a arte que é exceção. Todos dizem a regra. Ninguém diz a exceção. Não é dita, mas é escrita, é composta, é pintada, é filmada. Ou é vivida e, então, é arte de viver.

Desse modo, nada mudará para aquele que mede, mas sim para aquele que experimenta o tempo. É somente na espera, que só pode ser experimentada, que se dará para além de qualquer instrumento de medição, a realidade do tempo. É, portanto, na memória ontológica com sua dimensão virtual que encontramos essa realidade. Realidade que se dá de uma vez, contraindo milhares de anos de matéria, mas que exige espera – é signo mesmo da criação do novo. Criação contínua de imprevisível novidade. Memória significa criação, diz Bergson.

Arte como direção para o pensamento

A arte pode nos tirar do lugar comum e nos desterritorializar do sistema de opiniões que reúne as percepções e afecções dominantes em nosso meio natural, histórico e social. O desafio é experimentar, criar um monumento a partir de um tema: “[...] um monumento não comemora, não celebra algo que se passou, mas transmite para o futuro as sensações persistentes que encarnam o acontecimento: o sofrimento sempre renovado dos homens, seu protesto recriado, sua luta sempre retomada” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 229).

A sensação é um bloco de perceptos e afectos, isto é, o desvio de tudo o que representa aprisionamento orgânico. O artista extrai blocos de sensações de paisagens percebidas e de afecções pessoais, ou melhor, cria em compasso com as forças imanentes da vida e o faz com os meios do material, tornando toda matéria expressiva. Essa expressividade já está difundida na vida, mas é na construção ativa de um território expressivo que ela se torna construtiva, isto é, que ela se denomina arte. Trata-se da criação de monumentos rituais, puramente estéticos, que livram o organismo de efetuar sua existência em termos de utilidade. Por último, concebemos a sensação como potencialização da vida, linha de fuga capaz de nos libertar de nosso eu, dos fatos, das coisas e nos garantir uma abertura à criação de si – fator de processos intermináveis de subjetivação.

A arte tem a função de nos fazer entrar em comunicação direta e imediata com as coisas do mundo e com nós mesmos. Os artistas vibram em uníssono com a natureza, pois são capazes de fazer coincidir o ato de ver com o ato de criar. São capazes de acompanhar por dentro o movimento que nos escapa, recobrando o dado com o novo. Visão que só pode ser alcançada ao se descartar a representação e, ao mesmo tempo, inventar uma nova ordem de coisas. Bergson (2006) nos oferece instrumentos conceituais para pensarmos a criação de si mesmo, que, para acontecer, é necessária alguma espécie de mergulho fugidio no seio da realidade movente.

A arte está na própria vida, imanente, tão pouco genérica como toda e qualquer intuição, tão estranha às razões da verdade e do homem, como a natureza de toda a expressão, a qual devém propriedade do universo, efeito imanente do tempo e não mais de derrisório domínio lógico ou linguístico. O estranhamento quando transformado em problema, quando articulado, é criação e produção de pensamento, é mergulho na experiência, porque é com o corpo que uma questão se faz. É no pensamento movente que uma perturbação engendra a vida que cria. A obra bergsoniana começa por tratar o acontecimento estético como revelador da realidade, em virtude de seu poder de ampliar a percepção natural, alargar a visão das coisas, explicitando aspectos que nosso agir cotidiano nos esconde, devido a seu interesse prático, mas cuja presença virtual nos toca sem notarmos. “Os grandes pintores são homens aos quais remonta uma visão das coisas que se tornou ou se tornará a visão de todos os homens” (BERGSON, 2006, p. 156).

O sentido apreendido na experiência estética não revela uma verdade, aponta uma direção; por meio de um conjunto de sensações inventadas, fundimo-nos naquilo que lemos e prolongamos seu movimento. Poder da arte de abalar nossas tradicionais e, verdadeiramente, úteis concepções de presente, passado e futuro, e, por isso mesmo, ultrapassar os limites de nosso eu. Isso nos proporciona o valor provisório e necessário de revelação, que só é possível porque o fundo de toda vida é virtual. Carregamos no mais íntimo de nosso espírito, as nuances de emoção e pensamento que, conjurados na existência ordinária, veem-se forçados a se banhar na substância que as revela.

Neste sentido, a expressão estética apreende uma dimensão que vai além do reconhecimento das formas, que remete aos vetores transversais que lhe dão consistência, ou seja, atmosfera, ritmos, intensidades, que configuram a distância das formas. Quando temos uma ideia – em arte como em ciência –, ela traz menos uma hipótese formal do que uma direção para o pensamento. Trata-se de uma linha de força, silenciosa e imperceptível, que passa a guiar a exploração. Ainda que difusa e

sem vir articulada em palavras e proposições precisas, ela porta uma sensação de abertura de um novo campo e um impulso para ir mais longe. Ter uma ideia não subjetiva nem objetiva; ela encarna a permeabilidade entre o interior e o exterior. No instante em que emerge, a sensação de identidade individual é enfraquecida ou mesmo desaparece. Ideia que vem, que escolhe. A sensação é de ausência de controle. A sensação de permeabilidade é um dos indícios do acesso a um plano comum (KASTRUP; PASSOS, 2014).

Método e experimentação: quando partir é chegar

Nem a questão, nem a resposta advêm da percepção, da compreensão ou de concepções. Se bastasse compreender, encontraríamos relações estáveis entre dados ou fatos para restabelecer um falso movimento, embora compatível com algum funcionamento natural, permitindo-nos ver que tal acordo entre proposição e mundo equivaler-se-ia uma verdade. A intuição, por sua vez, convida-nos a participar da vida em suas nuances, conecta nosso corpo individual à liberdade criadora do tempo. Intuir é criar, não mais desvelar uma realidade pré-existente, que esperaria ser descoberta. Criar é um modo de ação espontâneo, único e necessário. “Só vejo um meio de saber até onde se pode ir: é pôr-se a caminho e andar” (BERGSON, 2009, p. 2).

A intuição de nossa própria realidade experimentada é uma experiência integral que pode ser expressa, na qual sobressai o impulso criador. Coincidência entre o ver e o agir, entre sujeitos e objetos, contemplação e criação. Envolve-se na imanência do movimento vital, pelo qual o tempo se realiza enquanto duração e ato criador. Experimentação vital que se dá em função de uma potência para além dos meios e dos fins.

Na experimentação, a realidade imediata é experimentada em um processo que dilata a percepção, permitindo ver no interior do tempo. Rompe qualquer mecanicidade que aliena o ser humano de sua vida, de seu mundo e daquilo que produz no cotidiano. Assim, a intuição apreendida nos conduziria à expressão estética.

Presume-se atravessar as barreiras da linguagem, isto é, deixar de lado os conceitos pré-fabricados, pois eles nos inserem na representação do objeto.

Duração puramente criadora, e ao homem é dada a condição imperfeita de seu organismo, para permitir justamente a realização e a superação de sua própria condição humana: resta-nos ou a criação ou o automatismo que espreita a vida, enrijece o espírito e asfixia o pensamento, quando não se renova o esforço que violenta o comodismo e a economia do corpo já organizado. A experimentação nos propõe um conhecimento acerca de nós e do mundo, nos faz experimentar a possibilidade de construção de conhecimento, de descoberta de novas possibilidades. Acontecimento estético – a expressão faz-se presente para ultrapassar o presente, resistindo a todos os aprisionamentos atuais. Pressupõe três atos: posição do problema, descoberta das verdadeiras diferenças de natureza e apreensão do tempo real. Implica um estado semidivino em que intuir equivale a inventar-se, e, por isso mesmo, nunca se contentaria em apenas responder aos problemas dados em qualquer outra instância. A intuição implica o impulso que instaura a atividade de criação ao inserir o espírito subitamente no movimento e, numa segunda etapa, seu desdobramento expressivo, o qual revela a tendência virtual enquanto ela é reconstruída e diferenciada.

A arte permite um reencontro intuitivo com a realidade como processo de criação. Consiste no prolongamento da diferenciação do tempo, que, por sua vez, é essência da vida. Ensina-nos a restaurar uma relação autêntica com as coisas, uma comunicação direta com o dinamismo criador do universo, e isso deve ser resgatado mediante esforço intuitivo, capaz de unir nossa alma ao espírito do mundo, que nada mais é que a realidade concreta do tempo.

Bergson propõe a adesão estrita à experiência da realidade – a experimentação; cuja explicação que devemos julgar satisfatória é a que adere ao objeto, nenhum vazio entre, antes coincidência, coincidência com o mundo e uma intuição que a capta. Sentido intuído, entendimento corporal que é capaz de produzir

transformações. Entrar em contato com a dimensão afetiva, intensiva e não lógica. Dimensão concreta, corporificada e pré-discursiva que todas as experiências possuem. Por exemplo, o encontro com uma obra de arte (pintura, texto literário, cinema) é exemplo de experiências que buscam ativar de modo especial tal dimensão, que se caracteriza por movimentos, sensações difusas, difíceis de descrever, mas, ao mesmo tempo, intensas e singulares. Embaraçadas, mas plenas de sentido. Deslocamentos subjetivos resultam do acesso a essa dimensão concreta e material da experiência (KASTRUP; PASSOS, 2014). Realidade do tempo, sobre o qual a antiguidade clássica discorria usando os termos da linguagem usual, e o qual a ciência moderna medeia sem jamais alcançá-lo, ele que sempre está à mão naquilo que experimentamos. “Mas essa duração, que a ciência elimina, que é difícil de conceber e exprimir, nós a sentimos e vivemos” (BERGSON, 2005, p. 4).

Experimentações estéticas na formação de professores

Propomo-nos, aqui, dar visibilidade às condições de possibilidade da dimensão estética no contexto do grupo de estudos e formação de professores do Ensino Fundamental, por meio de experimentações da escrita poética articulada ao trabalho docente. As experimentações são problematizadas do ponto de vista de um exercício estético e de sua definição, que dão visibilidade à criação de um modo de trabalhar em sala de aula, através de percursos realizados por alguns professores, observando como o exercício estético se relaciona com a criação no trabalho docente.

Iniciamos a formação em abril de 2016, com dois grupos de professores do ensino fundamental de escolas do município de Serra/ES, em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo e Centro de Formação “Professor Pedro Valadão Perez”. Os professores se inscreveram espontaneamente, sendo cada grupo de 12 a 14 professores. Os encontros foram semanais e alternados, das 18h30 às 20h30, sendo que, numa semana, articularam-se conceitos

que sustentam a formação e o fazer docente inventivo e, na outra semana, experimentações poéticas com a escrita e o pensamento, compartilhamento das produções poéticas produzidas, construção de atividades de sala de aula e acompanhamento das atividades com as crianças. Este percurso foi composto por alguns professores-professoras, no encontro com as crianças-alunos dos níveis 4 e 5 do CMEI, do 3º ano de EMEF e com o personagem Fernandinho.

Aqui, focalizamos três experimentações-poéticas, sendo duas a partir de textos literários e uma com obras de pintores. Na primeira experimentação com textos, utilizamos prosas-poéticas de Manoel de Barros: “Memórias inventadas: As infâncias de Manoel de Barros”. Compôs algumas intenções desta experimentação o despertar de um trabalho de imaginação e autoria, trabalhando, concomitantemente, a imaginação das crianças. Acompanhada, ainda, da proposta com o poeta, com imagens da infância, esta experimentação opera com a imaginação na sua escrita de vida, bem como nos conduz à complexificação do conceito de memória, sendo necessário distinguir dois tipos de lembranças: lembrança-hábito e imagem-lembrança. Uma memória que repete e uma memória que imagina e cria. A memória-hábito desempenha nossa experiência passada (BERGSON, 1999) apenas extraindo de uma situação o que ela tem de útil e armazenando para uma repetição futura e, assim, criando um hábito útil para ser aplicado a situações similares. A segunda se atualiza como uma imagem-lembrança. Quando buscamos um evento singular do passado, trabalhamos com uma memória que imagina, porque cria imagens deste evento a partir de um conjunto de novas percepções que sofrem um processo de atualizações, por meio de explosões criativas, reinventando novas percepções. Perspectiva que coloca em questão como a memória participa nos processos criativos dos docentes.

Pensamos o trabalho de experimentação e de imaginação com a potência da criança que continua em nós. A abertura para um devir-criança é uma diretriz que orienta o trabalho como professor-professora. Imaginação poética que é uma visão mais completa da

realidade. Criança como um conceito que define a invenção, o encontro com as coisas do mundo, a abertura ao aprender e ao experimentar. Um trabalho com a criação que propicia condições, também, à teorização para fundamentar a relação pedagógica que se pretendia instaurar e, concomitantemente, instaurar um encontro criador que desmancha clichês repetidores. A potência de um devir-criança para a construção de personagens. E o personagem Fernandinho foi criado para impulsionar este devir: um devir-criança não apenas dos docentes, mas também das crianças que são convidadas a viajar, fazer encontros com a imaginação, em que poderá haver algo que mantenha vivo este devir. Girardello (2010, p. 4) ressalta a potência das memórias da infância de professores em formação, no sentido de que

[...] o modo singular de ver o mundo revivido por cada uma delas na lembrança de sua própria infância pudesse contribuir para a configuração de um impulso de educadora igualmente singular, que fosse uma alternativa radical aos modelos genericamente prescritos de posturas e comportamentos adequados [...].

Assim, as prosas-poéticas trabalham com a reconciliação de um devir-criança, como também com a linguagem em uma condição de fluidez e conciliação com o tempo em sua mobilidade. Estas condições são potencializadoras do exercício estético. A proposta era de que cada professor escrevesse uma prosa-poética, criando uma imagem de sua infância, tendo como única sugestão o poeta como inspiração. A poesia tem um movimento indissociável do cuidado com a vida e suas possibilidades, já que toda a imaginação que cria traz um profundo desejo de romper com a ordem das coisas. Um exercício estético que faz expressão com as coisas do mundo e nos insere no fluir do tempo da vida, na realidade movente, para dela extrair imagens também moventes que remetem a sentidos diversos e instigam o processo criador, conduzindo o pensamento para outras direções, instaurando outro modo de pensar.

As prosas-poéticas, escritas pelos professores, apontaram na direção contrária ao utilitarismo da lembrança-hábito e no encontro com um tempo outro, instaurando o exercício estético. Não fala de uma experiência de conhecimento, fala por intermédio de um devir-criança que coexiste com o adulto. Imagem-lembrança que inventa o acontecimento a partir de novos olhares, novas percepções. Cada imagem-lembrança entra em contato com uma interioridade, pela via da intuição, como modo de conhecimento enfatizado por Bergson, solidário ao trabalho da memória imaginante. Além disso, o que é intuído não é o interior, é antes aquilo que está dentro e ao mesmo tempo está fora, e é de todos. Portanto, o que se vê na intuição é a vida. Um trabalho de imaginação, um trabalho de experimentação com a potência da criança em nós. Criança como conceito que define a invenção, o encantamento com as coisas do mundo, a abertura a outros modos de pensar, sentir, experimentar.

Algumas professoras de CMEI, após experimentações-poéticas com a escrita, decidem criar o personagem Fernandinho, em uma proposta de trabalhar com a imaginação das crianças. Propõem a leitura e a escrita apoiadas na história “As aventuras do avião vermelho”, de Érico Veríssimo, dando vida ao personagem Fernandinho, que viaja pelo mundo e manda cartas contando o que aprendeu em cada país que visitou. Então, seguem-se atividades em que as professoras contam a história, as crianças criam histórias inspiradas na que ouvem, ditam cartas para Fernandinho, que são escritas pelas professoras. O livro também é enviado às famílias para lerem com a criança. Esta atividade gerou movimentos diferenciadores nas famílias e nas crianças, que foram se sustentando, ou seja: baixando o filme para assistir junto à criança; famílias indo à escola para saber sobre a história que tanto vem entusiasmando seus filhos; menino que não participa de atividades em sala de aula ou de casa começa a participar; outro menino leva um vídeo sobre avião para assistir com os colegas; criam brinquedos do personagem; contam e recontam cenas da história; e “mandam e-mails” e “telefonam” para Fernandinho. Além disso,

as professoras, surpreendidas, começam a observar crianças mais alegres, mais criativas, fazendo conexões com o que ouvem, veem ou experimentam. Uma menina pergunta se Fernandinho existe ou não; diante da resposta inconclusiva da professora, a menina expressa: “Então Fernandinho existe de verdade, porque ele existe dentro da gente e faz a gente crescer. Interessante não é”.

Outro professor de CMEL, diante das experimentações-poéticas na formação, indaga-se: “Por que não fazer experimentações-poéticas com as famílias, utilizando literatura infantil?” Ele faz uma proposta de intervenção, tendo em vista um grande índice de famílias que praticam violência doméstica ou maus tratos com os filhos e, em consequência, crianças que praticam *bullying* na escola. Projeto este que o docente ainda não colocou em prática devido ao final do ano letivo, mas aposta em uma situação de experimentação com a leitura de literatura infantil, com a família e com a criança. A partir do que lhe atravessara em sua experiência com o livro “As aventuras do avião vermelho”, o professor escreve que de repente lhe veio à mente uma estratégia que nos faria fugir dos clichês, ou seja, de palestras ou culpabilização das famílias, ou punição às crianças que praticam *bullying*, oferecendo o inesperado aos pais e às crianças, no sentido de abrir para a possibilidade de outras formas de sentir, viver, se relacionar, apostando na ruptura do estigma da violência e maus tratos das famílias. Tomado por um devir-criança, desloca seu pensamento para outro modo de pensar fora da lógica das escolas, então pensa “por que não fazer ‘uma grande preparação?’” (DELEUZE, 1998), fazendo experimentação-poética com famílias. A ideia é selecionar uma literatura infantil que, em algum aspecto, se assemelhe à dinâmica da família ou às atitudes das crianças, já que a história que o inspirara conta sobre um menino com atitudes semelhantes aos alunos da escola: briguento, implicante, cujo pai não sabe lidar com a situação e tudo que faz não funciona, até o momento em que lhe oferta um livro e tudo começa a mudar. Fernandinho, encantado com a história, decide que precisa de um avião para viajar e salvar o Capitão Tormenta. A bordo de seu

avião, junto a seus brinquedos favoritos – Chocolate e Ursinho – que ganham vida em sua imaginação, Fernandinho percorre diferentes territórios pelo mundo. Ao longo da jornada, descobre o prazer da leitura, a importância de ter amigos e o amor do pai.

Na segunda experimentação-poética, utilizamos crônicas de Clarice Lispector, do livro “A descoberta do mundo”, na perspectiva de experimentar a escrita e o pensamento, observando como Clarice escreve, como ela compõe suas escritas: escrevendo, escrevendo... com a intuição e com o inconsciente e no correr das mãos. Consideramos que Clarice compõe suas crônicas com um tempo bergsoniano, tempo que flui e nos insere numa realidade movente. Experimentação que implica recolocar os termos atuais no movimento que os produz, relacionados à virtualidade que neles se atualiza, uma diferenciação criadora. Não é a inteligência que cria, ela se ocupa basicamente da fixidez, lida com a imobilidade, com pontos imóveis. Orientar nosso olhar para o movimento e encontrar a duração se faz através da intuição, que é uma forma de acesso ao fluxo da vida “[...] acerca da coisa que não foi recortada no todo da realidade pelo entendimento nem pelo senso comum nem pela linguagem, não se pode dar uma ideia a não ser tomando dela vistas múltiplas, não complementares e não equivalentes” (BERGSON, 2006, p. 31). A intuição age na atividade de criação segundo à direção que vai do invisível ao visível, forma de Clarice dizer que escrevia com o inconsciente e só podia saber depois, o que queria ser dito.

A terceira experimentação-poética, aqui destacada, é o trabalho com obras de pintores; a escolha de uma imagem que nos afeta de algum modo, uma imagem que produz algo em nós. A proposta foi que os professores formulassem algumas questões, para o grupo, sobre a obra, de modo que pudessem criar condições para um olhar que se utiliza da imaginação e de uma atenção aos detalhes, ao que flui. Que possa ser um tipo de olhar que nos lance para uma possibilidade de entrar no fluir da obra, imaginar com ela, imaginando onde a gente não sabe. A seguir, há a proposta de escrever nossa relação com esta obra, sobre o que vemos, o que

sentimos, como a percebemos, mais uma vez uma escrita enquanto fluxo, sem preocupar-se em estabelecer definições, deixar-se levar pelas palavras ou pelas mãos.

Uma professora de EMEF, após experimentações-poéticas com a escrita e a partir dessa experimentação com a obra de um pintor, cria uma escrita-poética que começa a traçar um movimento que faz fuga dos clichês e a leva a ultrapassar sua angústia e desconforto com relação à turma de alunos que lhe coubera. Em sua escrita, visibiliza-se o deslocamento da forma como vinha se posicionando diante do grupo de alunos de 3º ano, que recebera no início do ano letivo de 2016. Em sua produção escrita, pensando o olhar e o sentir a obra de arte, experimentados no encontro de formação, tentou relacioná-los com sua prática de sala de aula; assim, sua lembrança localiza-se especialmente no atual grupo de alunos, talvez devido à grande angústia experimentada, ainda antes de começar o ano letivo, ao ver a listagem de alunos: “alunos especiais”, “com distorção de idade e série”, “indisciplina”. Não entende o motivo de segregar alunos em marcas discriminatórias, “turma mais bagunceira”, “turma de reprovados”. No primeiro dia, encontra alunos com dificuldades de relacionamento, agressivos e desafiadores, parecendo desinteressados. Passa a buscar de várias formas “chegar até eles”, na tentativa de encontrar um ponto de interesse, algo que os movesse, que os despertasse para o aprender. Passa a achar, então, que um olhar mais criterioso, mais atento, intuitivo, seria capaz de encontrar possibilidades. Compreende que coisas prontas não funcionam e que precisa fazer também mudanças em si própria, para não ser exigente a ponto de impor disciplina rígida que bloquearia tentativas novas. Desta forma, começa a perceber que a imagem que tem, agora, de seus alunos vai tomando outros contornos, novas leituras, novos sentidos. A partir disso, surgem alguns projetos de sala de aula que se articulam com as sequências didáticas, mas de um modo que incentivam a pesquisa, a escrita, a curiosidade, a imaginação e a criação. Propõe, então, atividades com a escrita, ampliando a rede para fora das paredes da sala de aula, em que participam alunos de

outro turno, também do 3º ano e até mesmo alguns trabalhadores educacionais da escola. E a proposta é escrever cartas a colegas, Projeto: “Cuidando do outro”. Cartas que as crianças passam a ansiar e valorizar. Está, então, instaurado o movimento que devolve o fluir do desejo, esse impulso que gera a vida que se confunde com ela, sendo ele próprio o ato de criação que atravessa a atividade. Então, a professora constrói com os alunos um novo modo de ensinar-aprender, que leva em conta movimentos do existir-acontecimento, capaz de tocar na raiz mais vital da realidade. A partir disso, seguem outras atividades, como: contação de histórias, criação de histórias, oficina de história em quadrinhos. Esta última tornando-se caderno disponível na biblioteca da escola, para leitura. E, assim, alunos designados com marcas discriminatórias envolvem-se nas atividades, tornam-se mais alegres, começam a avançar no seu processo de aprender, desmanchando marcas que os identificavam.

Em sua escrita poética, a professora não descreve uma situação, ela inventa um olhar operando com a potência de uma memória, que não está preocupada em reproduzir sua experiência passada. Evoca da turma uma lembrança e cria uma imagem que dá vida às coisas, outros sentidos que circulam por fora dos significados cristalizados, sentidos que viabilizam a atividade imaginativa, porque torna possível pela linguagem o que aparentemente pareceria impossível na vida. Fala por meio de um devir-criança, inventando o acontecimento a partir de novo olhar, novas percepções. Cada imagem-lembrança entra em contato com uma interioridade, pela via da intuição, como modo de conhecimento enfatizado por Bergson, solidários da memória imaginante. Estava instaurado seu próprio exercício estético, uma escrita que fixa algo do devir e realiza um acabamento daquilo que é inacabado do vivido, elevando-se para o plano da criação estética. Imagem-lembrança que dá forma aquilo que se encontra em estado virtual e ganha materialidade em sua prosa-poética.

A formação-experimentação torna-se um espaço para perceber, estranhar, deslocar-se, devir, inventar, criar.

“Experimentação-vida” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 61) é conceito que leva às últimas consequências a tradição da filosofia clássica e lança bases para a compreensão, a propósito, da vida pela qual o homem tem acesso à vida. Trata-se de um distanciamento de um conjunto de categorias com as quais o homem se consola diante da vida, excesso de interpretação que esquece que a vida precisa ser criada (DELEUZE; GUATTARI, 2005). A experiência pode ser vivida em seu aspecto criador de si e de mundos, mostrando a codependência entre o mundo que nos aparece e o ponto de vista a partir do qual se experimenta o mundo. Modos de compartilhamento de sentido entre os participantes e pela abertura – na experiência de formação – às possibilidades de transformação da experiência. Formar e cuidar da experiência tornam-se dimensões inseparáveis (KASTRUP; PASSOS, 2014). O aprendizado e a transformação do professor se fazem no acompanhamento dos efeitos de múltiplas práticas, que dão acesso ao plano de onde emergem sujeito, objeto, campo, professor, alunos, questões, textos, desvios e mundos. Criação de modos de fazer, perceber, sentir, mover-se, conhecer, pensar, que não se separam do mundo em articulação com afetos em trânsito. Professor formado nas problematizações do mundo, nos desvios, nos lapsos, ali onde algo escapa e onde não se encontra o que se anseia encontrar.

Dessa forma, o exercício estético, no percurso de uma formação contínua, relaciona-se com a criação, pelos professores, de modos de trabalhar em sala de aula. Exercício que se dá na criação de um modo outro de relacionar-se consigo mesmo e com o mundo, com a criação de si e do outro, em uma proposta de formação docente em que estamos implicados: a criação de um modo estético de trabalhar em sala de aula.

Referências

- BERGSON, H. **A energia espiritual**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BERGSON, H. **O pensamento e o movente**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BERGSON, H. **A evolução criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BERGSON, H. **Matéria e memória**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DELEUZE, G. **Proust e os signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2010.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. 2. ed. São Paulo: Edições Graal Ltda., 2009.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é Filosofia?** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2005.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, vol. 3, 2004a.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, vol. 1, 2004b.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- GIRARDELLO, G. Lembranças de leitura e narrativas na infância entre estudantes de pedagogia. *In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: política e práticas educacionais. Belo Horizonte: UFMG, 2010. **Anais [...]**. UFMG, 2010.
- LISPECTOR, C. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- KASTRUP, V. O devir-criança e a cognição contemporânea. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Porto Alegre: Editora UFRGS, v. 13, n. 3, p. 373-382, 2000.
- KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas: Papyrus, 1999.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Pista do comum. *In*: KASTRUP, V.; PASSOS, E.; TEDESCO, S. **Pistas do método da cartografia**: A experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Editora Sulina, vol. 2, 2014.

PASSETTI, E. Arte e resistência: ensaio entre amigos. *In*: LINS, D. (org.). **Nietzsche/Deleuze**: arte, resistência. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume-Dumirá, 2004.

Os restos do ofício de sapateiro nos becos de uma cidade na produção do comum¹

Thiago Pereira Machado
Maria Elizabeth Barros de Barros
Luís Antônio dos Santos Baptista
Pablo Cardozo Rocon

Os restos do ofício em meio aos becos da cidade

Conhecida pela riqueza alavancada no comércio de rochas ornamentais do setor do mármore e granito no Brasil, a cidade de Cachoeiro de Itapemirim, no Espírito Santo, Brasil, ocupa um lugar de prestígio no cenário nacional (PACHECO, 2010). Santos (2011) destaca que 80% das empresas do setor de rochas no país localizam-se no referido município e regiões adjacentes. A cidade orgulha-se dessa realidade, bem como dos personagens cachoeirenses aclamados no cenário nacional: “[...] a Princesinha do Sul, como é carinhosamente conhecida, orgulha-se por ter entre seus conterrâneos personagens de prestígio nacional, como Rubem Braga, Sérgio Sampaio, Roberto Carlos e Jece Valadão” (PACHECO, 2010, p. 13).

Essa forma discursiva de abordar a vida na cidade, comum em textos jornalísticos, em cadernos sobre turismo e economia, deixa passar despercebido um aspecto relevante da problemática do trabalho em Cachoeiro de Itapemirim: os altos índices de adoecimento, acidentes e morte em diversos setores do trabalho (PACHECO, 2010; SANTOS, 2011). Daí entendemos que, na produção de uma narrativa, há uma escolha política do que, como e por que narrar sobre fatos, histórias etc.

¹ Publicado originalmente, em 2021, na Revista Mnemosine, volume 17, número 1, páginas 275-292.

Em um exercício político de narrar, as escolhas destacam ou omitem elementos, dependendo dos interesses e experiências de quem narra. Narrativas, como as apresentadas por Ariele Binoti Pacheco (2010), mostram modos de dizer a vida e o trabalho na cidade que não dão visibilidade à subjetividade-artífice, nem aos processos de adoecimento e morte pelo trabalho na cidade (MOULIN; REIS; WENICHI, 2001; MOULIN, 2006; PACHECO, 2010; SANTOS, 2011).

Estabelecemos uma direção metodológica diferente das pesquisas que citamos. O propósito foi construir narrativas, por meio de conversas com pessoas que fazem parte da paisagem de Cachoeiro de Itapemirim, entendendo que a história do ofício de sapateiro não se encontra desatrelada da história da cidade. Construímos um trabalho no qual foi possível conhecer mais de perto a vida dessas pessoas, escutando o que tinham a dizer. Narrando uma história.

Não foi apenas de granito que se deu a constituição da cidade. Cachoeiro de Itapemirim já teve grandes indústrias, como a fábrica de tecidos, que chegou a produzir aproximadamente 2 milhões de metros de tecido de algodão por ano. Pequenas empresas de material de construção compuseram uma paisagem na cidade, como as indústrias de cal, ladrilhos e cerâmica, entre outras iniciativas. Acredita-se que esse movimento foi impulsionado pela instalação da fábrica de cimento, que, ainda hoje, se encontra em operação. Muitas dessas empresas ainda existem, por exemplo, a fábrica de pios para pássaros produzidos em madeira, objetos que se tornaram tradicionais em Cachoeiro de Itapemirim (INDÚSTRIAS, 2016).

Ao longo da história da cidade, a indústria de calçados também ocupou um lugar de destaque. Atualmente, o trabalho com calçado não é mais considerado a principal fonte de empregos na cidade, e, assim, o ofício não ganha espaço nas narrativas que produzem a cidade como sinônimo de prosperidade. A invisibilidade narrativa desse ofício dialoga com sapateiros deixados às margens, entre os becos da cidade. Muitos trabalhadores desse setor ainda moram em

Cachoeiro e possuem em seus corpos, oficinas e ofício, as memórias de um artífice sapateiro. É sobre esses trabalhadores que este texto se debruça, a uma subjetividade-artífice que vai se forjando nesse ofício, com atenção especial à dimensão de cooperação, um de seus traços mais importantes. A invisibilidade do trabalhador sapateiro e o silenciamento de uma poética da criação predominam nas narrativas sobre a cidade. Assim, narrar esse ofício é uma escolha política e ética de narrar modos de vida esquecidos em guetos e tratados como vidas infames, vidas que não merecem ser nomeadas.

O mercado de exploração de rochas e sua alta lucratividade tem absorvido a mão de obra de parte significativa da população e, por isso mesmo, tomado espaço na narratividade sobre outras formas de trabalho na constituição da cidade cachoeirense. Contudo, ainda assim, apesar de certos modos de vida e trabalho não encontrarem espaço de visibilidade e reconhecimento público na organização social e técnica do trabalho na maquinaria capitalista, podemos encontrar ofícios, como o do sapateiro, que resistem e permanecem em meio às mudanças na paisagem econômica da cidade. A imagem do sapateiro, como estratégia de pensamento, pode nos ajudar a pensar esse paradoxo que se apresenta em meio à produção de modos de vida capitalizados em termos de produção econômica, que, apesar de geralmente percebido por muitos como obsoleto, vê-se ainda muito solicitado em Cachoeiro. Em alguns becos da cidade, lugares por vezes esquecidos, ainda é possível encontrar uma pequena loja com seus variados modelos de calçados, muitos abandonados pelos clientes, outros em espera para reparos.

Por que reparar sapatos permanece como ofício resistente às mudanças na paisagem econômica cachoeirense? Não é demais lembrar que, em termos marxianos, apesar dos avanços das forças produtivas do capital, tais progressos, pela lei geral da acumulação capitalista, indicam avanços também na produção de miséria e pobreza. A relação diretamente proporcional entre progressão na produção de riqueza e miséria vai indicando que nem todos poderão acessar modos de vida constituídos na relação consumo-descarte,

assim o reparo de sapatos continua sendo necessário apesar de posto numa condição de trabalho menor, precário e invisível.

A partir dos pressupostos apresentados até aqui, este capítulo propõe analisar o ofício do sapateiro em meio à constituição de uma paisagem-existência na cidade de Cachoeiro de Itapemirim. Paisagem que não se resume aos limites da visibilidade, como os cartões postais de uma cidade, mas como imagem na escrita que recusa o conforto da familiaridade do olhar, ou do pensamento.

Artesanato e manufatura

Quando falamos do trabalho do sapateiro como artesanato, é necessário marcar algumas diferenças entre o modo de produzir mercadorias no contemporâneo e o modo de produzir que pode ser chamado de artesanal. Não se trata de fazer elogio a este modo de vida em detrimento de outras formas de organização do trabalho, mas de mostrar que, no trabalho do sapateiro, com seus aspectos de artesão, certo modo de vida se faz em meio à produção do calçado, em que se destaca a cooperação entre os trabalhadores que resistem à invisibilização da profissão na cidade.

Vale ressaltar, ainda, que quando se fala em habilidade artesanal, tendemos à interpretação de algo que já não existe após a captura do trabalho pelo capitalismo industrial. Entretanto, Richard Sennett (2013, p. 19) nos ajuda com a seguinte afirmação: “Habilidade artesanal designa um impulso humano básico e permanente, o desejo de um trabalho benfeito por si mesmo”. Isso é o que podemos aproximar daquilo que concebemos como ofício.

Karl Marx (2014) nos indica que o processo de manufatura não se diferencia drasticamente de certo artesanato corporativo. Uma diferença marcante será o maior número de trabalhadores pertencentes ao mesmo capital. Para tal processo de trabalho e seu desenvolvimento, a cooperação como “[...] a forma de trabalho em que muitos trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos” (MARX, 2014, p. 378), terá imprescindível papel.

Para Marx (2014), o trabalho sempre se dá de modo coletivo, estejam os trabalhadores dentro de uma mesma fábrica ou não. Aqui se enfatiza a dimensão da cooperação não restrita ao somatório de corpos trabalhadores em venda de força de trabalho. A cooperação é o meio pelo qual emerge outra força produtiva, que pode ser nomeada de força coletiva.

Tomando por exemplo o trabalho do sapateiro em seus variados processos, foi possível observar na produção desta pesquisa que é necessário para a fabricação de calçados a divisão do trabalho em cinco estágios: modelagem, corte, costura – que pode ser manual ou à máquina (pesponto) –, montagem e acabamento. As operações em cada um desses estágios variam de acordo com o modelo desejado, a organização de trabalho escolhida, tecnologias empregadas, dentre outros aspectos (NAVARRO, 2003). Diante dessas etapas, o tempo de produção de calçados variará se todas as etapas forem executadas por um sapateiro isoladamente ou por um grupo de sapateiros em cooperação.

Ao juntarmos outros sapateiros, cada um executando uma dessas tarefas, pode-se constatar um ganho de tempo na execução do calçado. O tempo gasto para a mudança de uma tarefa à outra, para a adaptação à nova tarefa, acabam sendo reduzidos quando executados de maneira constante por uma ou mais pessoas. Certas limitações individuais podem ser eliminadas quando os trabalhadores se agenciam, por exemplo, quando uma pessoa sozinha não é capaz de erguer uma máquina pesada, porém, coletivamente, a tarefa pode tornar-se possível.

O ofício passa a ser fragmentado e ocorre que cada trabalhador se especializa em uma determinada tarefa. Permanecer na mesma atividade por maior quantidade de tempo impõe ao trabalhador o desenvolvimento de habilidades e a especialização pela repetição da tarefa, tornando, com o tempo, o trabalho mais ágil. Vê-se, então, a serialização do trabalho como motor para ampliar a produção num modo de gestão organizado por pressupostos fordistas e tayloristas. Tal modo coloca como paradoxo o aumento da produção em meio ao esgotamento físico e mental dos

trabalhadores. Tais postulações, ao vislumbrarem disciplinar, normalizar e quantificar movimentos corporais, tempo e produção, buscam castrar a dimensão criadora do trabalho em função da padronização de uma produção. Nesses termos, o trabalho passa a ter vigilância e tentativas de controle de sua dimensão inventiva de modos de viver e trabalhar.

A fragmentação do ofício trouxe, ainda, outras consequências, como a eliminação do desenvolvimento de habilidades adquiridas dentro da oficina, transmitidas por seus mestres artesãos aos seus aprendizes, numa hierarquia entre mestre e aprendiz. Para a execução de um ofício, exigia-se certo treinamento, mas, com a manufatura, os processos de trabalho, ao serem fragmentados, não exigem de um trabalhador o conhecimento da totalidade da produção para que execute determinada tarefa. O que antes exigia certas habilidades acumuladas com o tempo agora apostam que um trabalhador consiga executar uma tarefa específica, o que, por sua vez, reduz os custos de produção.

As regras do ofício

A profissão é também uma arte de viver onde se encarnam, se consolidam e se reproduzem as regras fundamentais do ofício (CRU, 1987, p. 42).

As formulações de Damien Cru (1987) sobre regras do ofício aqui são resgatadas a fim de analisar o ofício do sapateiro e conhecer suas regras do ofício. Como indica esse autor, cada ofício estabelece suas próprias regras, o que não se refere a protocolos e regulamentos internos do estabelecimento. Tais regras, segundo Cru (1987), diferem drasticamente, tendo em vista que as regras do ofício não preveem nenhuma punição aos seus “contraventores”. “A regra não é feita para punir, ela baliza, ela permite a cada um perceber a si próprio” (CRU, 1987, p. 38).

Cru destaca a importância de não se precipitar ante uma tarefa, observar, gastar tempo com o olhar, perceber as nuances do terreno. Quando há precipitação, tende-se a escolher o

caminho mais fácil e corre-se o risco de, no meio do percurso, não se saber ao certo como prosseguir com a tarefa. A espera é fundamental no ofício.

O trapeiro se lembrará das vezes em que era orientado a prestar muita atenção no calçado. Era pedido que ficasse bastante tempo olhando, mas certa vez, num ato de rebeldia, querendo terminar logo o serviço, decidiu não dedicar tempo olhando o par de calçados a sua frente. Chegando próximo da etapa de finalização, não conseguia fazer o cabedal moldar como deveria na fôrma; tentou de diversas maneiras, até que ao longe seu pai percebeu que algo não ia bem.

Aproximou-se do trapeiro, pegou o calçado em suas mãos e ficou em silêncio, como se pudesse enxergar uma alma dentro daquele sapato. Depois de um certo tempo, se dirigiu ao trapeiro e lhe disse:

– Qual a primeira regra que lhe ensinei?

Um silêncio se instaurou enquanto o jovem garoto tentava se lembrar de tal regra, até que, como um relâmpago, lhe vieram à mente as palavras que haviam lhe dito.

– Olhar atentamente – disse o trapeiro.

Nesse instante, seu pai lhe entregou o calçado e acrescentou:

– E não tenha pressa. (MACHADO, 2019, p. 52)

Ao esperar, o trabalhador pode encontrar o melhor lugar para ficar, melhor posicionamento do material a ser trabalhado, selecionar as ferramentas que precisam estar dispostas, de modo que, ao iniciar o trabalho, essas variáveis não o impossibilitem de encerrá-lo. Pode-se assim dizer que uma primeira regra do ofício seria: não se precipitar.

Cada ofício cria os seus próprios códigos que podem variar de região para região. No caso do trabalho do sapateiro, destacamos o processo de juntar as peças de couro com cola para que sejam entregues à costureira e, assim, ela possa executar a costura com facilidade e precisão. Tal processo no estado do Espírito Santo é conhecido como “armação”, mas, no extremo sul do país, é nomeado como “preparação”. Independentemente do nome que se dá a esse processo, se observarmos dois trabalhadores, cada um de um Estado, ambos irão executar a tarefa com a mesma destreza em suas especificidades.

Outro ponto importante no ofício é a tomada de distância, observar a olho nu o trabalho que está sendo feito. Observando por alguns dias um sapateiro trabalhar, será possível constatar que, em determinados momentos, ele se levanta, fecha um dos olhos e sob diversos ângulos de visão analisa como o sapato está ficando.

Olhe com cuidado e não tenha pressa, isso irá lhe poupar um tempo muito maior evitando equívocos posteriores. Tal ensinamento havia se fixado na mente do trapeiro, que ia se dando conta cada vez mais de que havia uma certa construção comum entre os sapateiros. Não sabia ainda ao certo o que seria, mas era como se de algum modo eles se comunicassem. As regras apontadas na pequena sapataria de casa reverberavam de alguma maneira dentro daquela sapataria no centro da cidade (MACHADO, 2019, p. 55).

Ao tomar distância, o trabalhador observa o trabalho feito, mas também analisa se aquilo lhe agrada os olhos. Não basta fazer certo. É preciso que aquilo lhe agrade. Distanciar-se também pode dizer de ir a outro lugar. “A regra de trabalho sem precipitação se acompanha de uma liberdade implícita, a de se deslocar no canteiro, uma liberdade admitida, sem ter que justificar esse deslocamento” (CRU, 1987, p. 36).

Ao se deslocar no ambiente de trabalho, é possível respirar, olhar os outros companheiros trabalhando, arrumar as ferramentas para o próximo dia de trabalho e, com mais calma, retomar e perceber coisas que antes não havia percebido. Outros campos de olhar surgem: seu olhar, o olhar dos demais companheiros, suportar o olhar do outro quando se está costurando um sapato, por exemplo. Ao fim de cada jornada de trabalho, o sapateiro pode se perguntar o que o espera no dia seguinte, quais tarefas precisam ser executadas na continuidade da obra.

Há uma regra de ouro do ofício que não deve ser negligenciada: aquele que inicia um trabalho deve terminá-lo. O sapateiro percorre todo o processo, antecipa as tarefas, visualiza o sapato pronto antes mesmo de fazer o primeiro corte na peça de couro. Ele domina todo o processo, o que o permite verificar cada ponto.

Quando pega um sapato nas mãos, um sapateiro experiente sabe todas essas regras e, apropriando-se delas, pode assim ter conhecimento de um todo do processo. Isso não significa que não busca sugestões dos demais companheiros dentro da oficina; pelo contrário, quanto maior a convivência, maior é a cooperação. O fato de a regra de ouro ser tão importante é que ela fala sobre o modo como cada sapateiro opera com cada uma dessas regras, o que torna cada sapateiro diferente do outro. Como já anunciamos, as regras do ofício não têm como objetivo moralizar o trabalho, mas possibilitar aos sapateiros produzirem sentidos no trabalho (MACHADO, 2019, p. 58).

Outra regra do ofício: cada trabalhador possui a sua ferramenta. Cada ferramenta possui uma história, traz consigo experiências do campo de trabalho, torna-se verdadeiro tesouro que os que conhecem o ofício conseguem identificar. Cru (1987) nos indica, assim, um modo de pensar o ofício a partir das seguintes regras:

- **A regra do tempo:** não se precipite, nem devagar nem depressa;
- **A regra de ouro:** cada um termina aquilo que começa;
- **A regra da ferramenta:** cada um trabalha e possui suas próprias ferramentas;
- **A regra da passagem livre:** poder circular em todo o ambiente de trabalho.

As regras do ofício servem de subsídio para o trabalhador sapateiro construir modos de cooperação na sapataria com os demais parceiros de trabalho. Quanto mais definidas são essas regras pelos próprios trabalhadores, entende-se que melhor é a relação de contribuição entre eles.

O artesão sapateiro – um ofício em extinção?

Entendemos que o tema da cooperação no trabalho do sapateiro se faz como construção do comum, entendido na sua dimensão de heterogeneidade e heterogeneidade. As contribuições de Damien Cru no que diz respeito às regras do ofício nos conduzem à formulação de algumas questões: Como os sapateiros criam e se

utilizam de regras no seu ambiente de trabalho? Como constroem regras de coletivização no trabalho? Como produzem um comum?

Homens, mulheres e trabalho encontram-se intrinsecamente ligados, não se fazem apartados, o trabalho não pode ser concebido de maneira isolada daquele que o realiza. Uma vida se forma em meio ao ambiente de trabalho. Nesse sentido, o que forma uma vida não são os acontecimentos em si, como acúmulo, mas sim a experiência que atravessa os acontecimentos de um processo de trabalho com sua dimensão formativa inquestionável a partir das relações de produção que formam sujeitos e objetos a um só tempo (ZAMBONI, 2014). Ao trabalhar, o sujeito não só aprende um ofício, mas também inventa a si próprio ao aprender em meio à atividade. Construir calçados é também construir caminhos de sua formação. Formação de um ofício, aqui, de sapateiro, indissociável da produção de um coletivo de trabalho.

Segundo Yves Clot (2013), um ofício comporta quatro instâncias – pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal –, sendo aquilo no qual o trabalhador possa se reconhecer. No trabalho, pode-se dizer que amamos algo, não apenas alguém. Em alguns modos de organização do trabalho, o ofício seria esse algo no qual podemos nos reconhecer (CLOT, 2013).

Entende-se, assim, que há no ofício uma dimensão que é pessoal, singular, que se vê frente ao inesperado, mas que se faz direcionada a alguém. Sem o outro, a atividade não teria sentido (CLOT, 2013). Ainda na perspectiva do autor, o ofício comportaria uma dimensão que é atravessada por um coletivo, diversos sujeitos de gerações distintas, que, por essa organização coletiva da atividade, pode assegurar, ou não, uma manutenção de um gênero. Essa dimensão é assim chamada de transpessoal. Já a dimensão impessoal do ofício consistiria na instância prescritiva da atividade.

O ofício pode ser inviabilizado quando algumas dessas dimensões – pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal – apontadas por Clot (2013), se tornam interditadas. O ofício não é estático, ele é vivo. Distanciamo-nos das perspectivas que consideram que somos adaptados a viver em situações concebidas

a priori. Ao contrário, consideramos que o mundo do trabalho nos ensina o quanto o trabalhador cria contextos para que a vida no trabalho se dê.

Seguindo e acompanhando esses autores, pensamos o trabalho do sapateiro como uma prática que contempla um campo de multiplicidades que estão constantemente em mudança, por isso é importante afirmar que a atividade não produz apenas objetos, mas formas de vida (BRITO; BARROS; JUNGER, 2015).

Trabalhar não consiste em apenas produzir, é viver junto (GERNET; DEJOURS, 2011). A vida no trabalho estabelece regras, normas; ela organiza a vida no compartilhamento de uma paisagem, de uma cultura, de uma cidade. Seguindo essa direção de análise, a cooperação não é simples meio para aumento na força de produção individual, ainda que por meio dela a força de trabalho seja ampliada, mas sim para a produção de uma força coletiva e, portanto, uma nova força produtiva (SENNETT, 2015). Tal princípio ético-político considera que os humanos são produto e produtores de um processo histórico e não podem ser reduzidos a um plano de produção preestabelecido, o que coloca em destaque a relevância das ações cooperativas na constituição da história dos ofícios e da humanidade.

A experiência com os sapateiros indicou a relevância da cooperação. Ao trabalhar, os sapateiros mobilizam a cooperação ao engendrar formas coletivas e inventivas frente às demandas que se apresentam nas situações de trabalho. O sapateiro não só aprende um ofício no curso da atividade, mas também inventa a si próprio e aos mundos do trabalho no processo de formação em meio laboral. O ofício de construir calçados é, principalmente, construir caminhos de formação e cooperação.

A experiência no trabalho do sapateiro

A dimensão transpessoal do ofício é aquilo que Clot (2013) vai associar com o gênero que compartilhamos independentemente de uma consciência, pois pertencemos ao mesmo ofício e à sua

história. O ofício de sapateiro em Cachoeiro constitui um gênero profissional porque, por meio dos sapateiros desta cidade, partilham uma dimensão transpessoal do ofício. O trabalho com o sapateiro, na nossa pesquisa, nos leva a afirmar que a dimensão da cidade, seus modos de vida, não pode estar dissociada da dimensão desse gênero profissional, uma vez que o gênero muda, também, em função das mudanças da cidade.

Aproximamos assim a noção de gênero em Clot (2013) à de experiência em Walter Benjamin (2012b). O Sapateiro de Cachoeiro de Itapemirim não é o mesmo sapateiro do Rio de Janeiro. Estamos falando de um mesmo ofício, mas a maneira como eles se colocam a partir do modo como as cidades se organizam não é a mesma. Pensamos a dimensão da atividade como experiência. E essa dimensão transpessoal do ofício nos aproxima daquilo que Benjamin aborda com uma questão da transmissibilidade. Narrar sobre o ofício do sapateiro em Cachoeiro comporta essa dimensão geracional, conforme nos relatam alguns trabalhadores.

O gênero sapateiro de Cachoeiro de Itapemirim é como experiência (BENJAMIN, 2012b), pois um saber é transmitido, deixando marcas no próprio corpo ao ser partilhado. Experiência, aqui, não se trata daquilo que cada pessoa vivencia. A isso Benjamin (2012b) vai nomear como *Erlebnis*, que seriam as vivências acumuladas ao longo da vida, o que indicaria que quanto mais acúmulos se possui, mais experiência haveria. Em contrapartida, Benjamin (2012b) vai utilizar o termo *Erfahrung*, que se opõe ao modo capitalista de pensar as relações como de um sujeito privado, íntimo, invocando um modo de vida transmissível, que se faz no coletivo. Falar do trabalho dos sapateiros é falar de uma história coletiva da cidade, bem como dos demais trabalhadores desse ofício.

Narrar esse ofício é ultrapassar a noção da oralidade, incluindo um investimento corporal que conta uma história que deixa marcas de si como um oleiro deixa suas marcas ao moldar o vaso (BENJAMIN, 2012a).

O gênero, como experiência, é transmitido não pelo trabalhador em si, mas por meio da própria história desse ofício que é atravessada também pelo trabalhador sapateiro (LIMA; BAPTISTA, 2013). A experiência como partilha, como continuidade de uma história, como fortalecimento de um gênero profissional, se faz pelo dialogismo, pelo seu caráter de transmissibilidade.

Nas conversas com os trabalhadores ficou reafirmada a tese de que trabalhar não se reduz a produzir mecanicamente, é viver junto (GERNET; DEJOURS, 2011). A vida no trabalho das sapatarias estabelece regras e normas balizadas pelo modo como a vida tem se organizado na cidade, mas também organiza a vida na cidade.

O gênero só se fortalece no diálogo. Trabalhar é viver junto, viver é viver experiência, e experiência é o que te marca, que te transforma, e é coletivo. Logo, a ideia de cooperação como transmissão de experiência possibilita a produção do comum.

O conceito de experiência (*Erfahrung*) ocupou certo lugar de prestígio ao longo da obra benjaminiana. Tal conceito foi se modulando ao longo dos anos nas suas produções, chegando ao ponto de conceber a experiência como da ordem do coletivo, não fixada em um único sujeito como experiência intimista. É se apropriando dessa noção que se estabelece aqui a relação com o trabalho dos sapateiros, bem como com os seus aspectos de cooperação na criação e reparo de calçados.

Em “Experiência e Pobreza” (2012b), texto de Benjamin publicado em 1933, o autor conta uma pequena parábola de um pai, vinhateiro, que se encontra em seu leito de morte e diz aos seus filhos da existência de um tesouro enterrado. Após a sua morte, os seus filhos cavam todo o terreno e não encontram tesouro algum, até se darem conta, com o passar do tempo, no período de colheita, que suas terras produzem as melhores uvas da região. Assim, seus filhos compreendem que seu pai havia lhes transmitido uma experiência.

Esse relato de Benjamin nos conduziu a uma cena ocorrida em uma pequena oficina familiar, localizada na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, no curso da pesquisa. A cena nos ajuda a pensar como essa noção de experiência se expressa na gestão do trabalho

do sapateiro. Trata-se de uma sapataria herdada pela filha, cujo marido e o filho aprenderam com seu pai o ofício.

– Primeiramente, é couro, sim, você não estava errado. É possível perceber pelo olhar, o brilho do couro é diferente dos materiais sintéticos, mas às vezes engana. Aprendi com meu sogro há muito tempo, que aprendeu com o pai dele essas nuances de material. Quando o olhar te confundir, você tem o toque, o toque que o couro possui. Sua textura e maciez são perceptíveis para aquele que conhece os materiais. Por último, você tem o olfato, você pode sentir o cheiro, embora esse não seja tão confiável levando-se em consideração que os materiais sintéticos atualmente conseguem reproduzir quase identicamente o mesmo odor que o couro possui. Entretanto, com um olfato apurado é possível diferenciar quando estamos diante de um material de couro ou sintético (MACHADO, 2019, p. 55).

Todo um saber fora assim transmitido e, juntamente com Benjamin, podemos nos indagar: “qual o valor de todo esse patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (BENJAMIN, 2012b, p. 124).

Tal indagação se faz conectada com a afirmação de Benjamin de que estamos pobres em experiências transmissíveis, e que esse caráter descolado de um coletivo tem nos distanciado cada vez mais dessas experiências. Entretanto, cabe também observar, em meio a essa escassez, quais os vestígios de experiência podem ser vislumbrados enquanto se faz sapato.

Como já indicamos, o ofício do sapateiro, na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, não ocupa o mesmo lugar de prestígio que no passado lhe era atribuído. Entretanto, isso não significa que tenha sido extinto, e, ainda hoje, mesmo em tempos de produções serializadas com custos cada vez mais reduzidos, o ofício do sapateiro não deixou de ser requisitado, sobretudo, quando se procura algo exclusivo. “Toda perícia artesanal é um trabalho voltado para a busca de qualidade” (SENNETT, 2013, p. 34).

Há algo no trabalho desses sapateiros, algo que lhes foi transmitido ao longo das gerações, que torna o seu trabalho reconhecido pelos habitantes da cidade.

Adentrando à sapataria, podemos encontrar cada um ocupando certo lugar naquele pequeno espaço, cada um parece saber e executar com exatidão aquilo que lhe é atribuído. Embora cada um esteja executando uma tarefa específica, se olharmos atentamente, iremos constatar que possuem uma espécie de sincronia, algo que os corpos talvez nem se deem conta de que estão fazendo, mas que encontram suporte no outro, uma relação de confiança de que o companheiro de trabalho sabe exatamente o que fazer, ao mesmo tempo em que o outro sabe que pode contar com o comprometimento de seus demais companheiros.

Conforme o relato de alguns sapateiros, a família trabalha conjuntamente, constitui uma vida em comum, uma parceria, estabelece relações de cooperação no intuito do trabalho bem-feito, mas também porque, ao trabalhar em cooperação, as relações de afeto se fortalecem. A cooperação no trabalho cria afinidades, estabelece normas, supera dificuldades, pois um problema partilhado no coletivo tem maior chance de ser superado.

Uma cliente entra na sapataria. Porta uma bolsa nas mãos e não sabe ao certo se compensa o valor do reparo. A esposa do sapateiro, à escuta, toca na bolsa, sente o toque do material, sua textura, seu cheiro e antes mesmo que possa responder à cliente, seu filho, ao longe, responde que a bolsa é de couro e, que, devido ao caráter nobre do material, o reparo se fazia altamente lucrativo.

A cliente se admira com a cena e indaga a mãe como aquele jovem ao longe conseguira reconhecer a qualidade do material de sua bolsa. Ela ainda incrédula chama o jovem que se aproxima e toma nas mãos a bolsa, repete os mesmos gestos da mãe e sustenta a afirmação. Sim, é couro. Não satisfeita a cliente se dirige ao senhor sentado em uma banqueta costurando manualmente a sola de um sapato. O senhor continua executando a tarefa ao qual estava concentrado e apenas diz que se o seu filho havia dito que era couro, então era couro.

A mãe explica que seu filho praticamente nascera dentro da sapataria e aprendera com o avô, e posteriormente com seu pai, o que sabe sobre calçados e bolsas.

Um saber é transmitido ao longo do tempo, uma tradição é assim estabelecida e encontra continuidade na palavra proferida de pai para filho e, como nos aponta Jeanne Marie Gagnebin (2013), poderíamos dizer que a sapataria remonta certo fazer das sociedades “artesaniais”, certa lentificação do tempo em uma oposição ao tempo entrecortado e deslocado do trabalho atual e, assim, a possibilidade de uma experiência transmissível se dá.

“Os dias têm sido cada vez mais difíceis”. É o que ouvimos na sapataria, mas também que o ofício que aprenderam ao longo da vida está encarnado no próprio corpo. Fazer sapatos é construir estratégias em meio às dificuldades do viver.

A experiência adquirida com o tempo transforma os seus movimentos precisos. Quando se observa o trabalho dos sapateiros não é difícil verificar a sincronia para executar as tarefas que necessitam, cada um ao seu tempo, em momentos diferentes do processo. Parecem se harmonizar de uma maneira precisa, como quem assiste uma orquestra com os mais variados instrumentos, todos em plena harmonia respeitando o tempo, a intensidade, o vigor de cada uma das partes que compõem o corpo musical. Isso não significa que os desentendimentos não existam.

Assim também é o trabalho do sapateiro que tivemos a oportunidade de conhecer.

O reparo a ser realizado num sapato que acaba de chegar à primeira vista parecia simples, mas, antes mesmo de iniciar o processo, um dos sapateiros anuncia que aquele tipo de calçado costuma dar trabalho para consertar. O mais jovem, um tanto incrédulo, diz que não, e que em pouco tempo consegue resolver a questão. Logo de início, o jovem sapateiro percebe que estava enganado a respeito da resolutividade de tal

reparo. O que poderia se desdobrar em um sonoro “eu te avisei” do sapateiro mais velho, ou até mesmo em uma insistência imprudente do sapateiro mais jovem, se desdobra em um diálogo em nome da possível resolução do problema.

O confronto naquele momento se configurou no que faz avançar e os saberes geracionais entraram em xeque. Ao serem colocados à prova, o que de fato resistirá será aquilo que surge da troca de experiências transmissíveis que se tornam possíveis nesse dialogismo. O diálogo é o que pode caminhar para o estabelecimento de hábitos mais duradouros, estabelecendo estratégias mais eficazes tanto de detecção de problemas como de modos de resolução (SENNETT, 2013).

Há de considerar os diferentes tempos dos trabalhadores em situação de trabalho e o exercício de uma escuta atenta ao que o outro está dizendo. O saber da experiência se dá por sua relação coletiva com o outro e não pelo seu acúmulo adquirido com o tempo. Uma criança pode transmitir uma experiência a um adulto, pois, independente do tempo cronológico, há saberes que atravessam aquela existência, muitas vezes manifestados em instantes como um relâmpago (BENJAMIN, 2012c), quando certo conhecimento pode ser transmitido.

É preciso estar atento aos instantes, estar disposto a ouvir aquilo que o companheiro de trabalho ao lado está dizendo, uma escuta atenta e cuidadosa, possível por meio da convivência com o outro que, ao ocupar a mesma sapataria e dividir o trabalho, transmite as diferenças como potência do viver em comum, do produzir coletivo.

Narrativas inconclusas

As narrativas produzidas da cidade por meio do ofício de sapateiro nos mostram uma cidade que se faz outra a partir das marcas que esse ofício vem deixando em Cachoeiro de Itapemirim.

Uma história que, ao ser narrada, dá visibilidade ao modo como esses trabalhadores e trabalhadoras vão construindo não apenas os sapatos, mas também as malhas da cidade. As vidas das coisas se estendem ao longo de múltiplas linhas, enredadas, mas abandonando inúmeras “pontas soltas” nas periferias, uma teia ramificante de linhas de crescimento, destacando-se o caráter fluido do processo vital. Coisas, pessoas, ofício, cidade num entremear-se, sempre vazando, uma mistura corpo e mundos. Esse vazamento, esse transbordamento, vai se fazendo ao longo dos caminhos que constrói e segue na cidade.

Ao tomarmos o ofício dos sapateiros, a partir das experiências narradas por esses trabalhadores, deparamo-nos com uma cidade que se faz incompleta, inconclusa, que vaza, como um sapato que chega à sapataria e pode tomar outras formas conforme o artífice sapateiro segue trabalhando nele. Um sapato não é igual ao outro, como também as histórias que se apresentaram a nós. As narrativas expostas são incompletas e, por meio dessa incompletude, é possível inventar possíveis (GAGNEBIN, 1997). Percebemos assim que, como em Nápoles (BENJAMIN, 2017), fazemos emergir em Cachoeiro de Itapemirim, por meio do ofício de sapateiro, uma cidade porosa, que permite passagens, e “[...] a passagem produz vida suja, uma modalidade de existência maculada por acontecimentos e afetos que a fazem seguir incompleta, sempre” (BAPTISTA, 2017, p. 190).

A pesquisa nos mostrou a importância de considerar os diferentes tempos dos trabalhadores-habitantes em situação de trabalho e o exercício de uma escuta atenta ao que o outro está dizendo. Uma escuta atenta e cuidadosa é possível por meio da convivência com o outro que, ao ocupar a mesma sapataria e dividir o trabalho, transmite as diferenças como potência do viver em comum, do produzir coletivo. Um coletivo, à semelhança do que acontece nas ruas, lugar onde límpidos contornos de identidades, de projetos, ou de qualquer propósito que almeje estabilidade, é provocado a tornar-se outro, a inventar-se afetado

pela incômoda radicalidade da alteridade. Segundo Benjamin (1989, p. 194), a rua seria a sua morada:

As ruas são a morada do coletivo. O coletivo é um ser eternamente inquieto, eternamente agitado, que, entre os muros dos prédios, vive, experimenta, reconhece e inventa tanto quanto os indivíduos ao abrigo de suas quatro paredes. Para esse ser coletivo, as tabuletas das firmas, brilhantes e esmaltadas, constituem decoração mural tão boa ou melhor que o quadro a óleo no salão do burguês.

Nossa aposta na pesquisa foi de produzir uma descontinuidade na história, uma ruptura no fluxo dela, a partir da experiência de trabalhadores-moradores cachoeirenses, rompendo com o modelo hegemônico do historicismo, modelo em que somos subtraídos do coletivo que possa interromper e transgredir o curso da história. Nessa perspectiva, os tempos contínuos são mais interessantes do que os homens que os subvertem; já para nós, como para Benjamin, os homens são mais interessantes do que o tempo (BENJAMIN, 2009). Homens que, por meio das suas histórias, impedem a conclusividade do passado, a anestesiante transitoriedade do presente, assim como o torpor da esperança no futuro. Dos sapateiros algo é ensaiado, prenunciado como um potente alerta. O passado desses trabalhadores é recusado a ser um mero resquício da tradição de uma cidade. Das narrações nos becos porosos algo germina, ainda sem forma definitiva, como ferramenta para a reflexão dos perigos do agora.

Referências

- BAPTISTA, L. A. dos S. Gritos de uma Cidade Porosa. *In*: RODRIGUES, H. de B. C.; COSTA, M. J. de A. (org.). **Foucault e os modos de vida**. São Luís: EDUFMA, 2017. p. 181-198.
- BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire**. Um Lírico no Auge do Capitalismo (Obras Escolhidas, v 3). São Paulo: Brasiliense, 1989.

- BENJAMIN, W. N [Teoria do conhecimento, teoria do progresso]. *In: BENJAMIN, W. Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009. p. 499-530.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas 1: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. 8. ed. revista. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 2012a. p. 213-240.
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. *In: BENJAMIN, W. Obras escolhidas 1: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. 8. ed. revista. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 2012b. p. 123-128.
- BENJAMIN, W. Sobre o conceito da história. *In: BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas 1: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. 8. ed. revista. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 2012c, p. 241-252.
- BENJAMIN, W. Imagens do pensamento. *In: BENJAMIN, W. Imagens de pensamento: sobre o haxixe e outras drogas*. Edição e tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 7-132.
- BRITO, J. M.; BARROS, M. E. B. de; JUNGER, R. A atividade de pesquisa: formando o corpo-pesquisador nas estrias da cartografia. *In: GOMES, I. M.; FRAGA, A. B.; CARVALHO, Y. M. de (org.). Práticas corporais no campo da saúde: uma política em formação*. Porto Alegre: Rede Unida, 2015. p. 191-209.
- CLOT, Y. O ofício como operador de saúde. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 16, n. especial 1, p. 1-11, 2013.
- CRU, D. Les règles du métier. *In: DEJOURS, C. (org.). Plaisir et souffrance dans le travail*. v.1. Paris: AOCIP, 1987. p. 29-42.
- GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. *In: GAGNEBIN, J. M. Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1997. p. 169-183.
- GAGNEBIN, J. M. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GERNET, I.; DEJOURS, C. Avaliação do trabalho e reconhecimento. *In*: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (org.). **Clínicas do trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. p. 61-70.

INDÚSTRIAS, a engrenagem do progresso. Morro do Moreno, Vitória, 21 jun. 2016. Disponível em: <http://www.morrodo-moreno.com.br/materias/industrias-a-engrenagem-do-progresso.html>. Acesso em: 3 jan. 2018.

LIMA, J. G.; BAPTISTA, L. A. dos S. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. **Princípios**: Revista de Filosofia. Natal, v. 20, n. 33, p. 449-484, jan/jun. 2013.

MACHADO, T. P. **Leituras da cidade onde nada parece passar**: olhares do ofício de sapateiro. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2019.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. Trad. Reginaldo Sant' Anna. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MOULIN, M. das G. B.; REIS, C. T. dos; WENICHI, G. H. Homens de pedra? Pesquisando o processo de trabalho e saúde na extração e no beneficiamento do mármore: relato de uma experiência. **Cad. psicol. soc. trab. [online]**, v. 3-4, p. 47-63, 2001. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172001000100004. Acesso em: 10 jan. 2019.

MOULIN, M. das G. B. **O lado não polido do mármore e granito**: a produção social dos acidentes de trabalho e suas consequências no setor de rochas ornamentais do Estado do Espírito Santo. 2006. 136 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Programa de Pós-Graduação da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP/FIOCRUZ), Rio de Janeiro, 2006.

NAVARRO, V. L. O trabalho e a saúde do trabalhador na indústria de calçados. **Perspec. [online]**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 32-41, 2003.

PACHECO, A. B. **Homens e mulheres do mármore e do granito**: entre cores e ritmos. 2010. 100 f. Dissertação (Mestrado em

Psicologia Institucional) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

SANTOS, G. de B. M. **Competências em foco**: a gestão com pessoas sob a ótica dos trabalhadores do setor de mármore e granito. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SENNETT, R. **O Artífice**. Tradução Clóvis Marques. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SENNETT, R. **Juntos**. Tradução Clóvis Marques. 3. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

ZAMBONI, J. Gênero profissional como multiplicidade. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 4, n. 1, p. 101-109, 2014.

Experiência dialógica em clínica do trabalho: um percurso metodológico¹

Marie Julie Braga Ferreira
Maria Elizabeth Barros de Barros
Rafael da Silveira Gomes

Introdução

A partir da atuação profissional de dois anos como psicóloga em um serviço de assistência social de uma instituição militar, delimitou-se um campo problemático em que se objetivou colocar em análise a atividade² de trabalhadoras-psicólogas nos serviços de assistência social na referida instituição, em consonância com as diretrizes das clínicas do trabalho, em especial com a Clínica da Atividade. Vontade de pesquisa que emergiu das experiências de trabalho vividas pela pesquisadora do projeto em tela, diante de questionamentos que o trabalho em situação disparou: como atuar como psicóloga numa instituição militar marcada pela rígida hierarquia? Que vias construir frente ao inusitado que as situações colocavam para a prática dessas profissionais num contexto marcado por relações verticalizadas e heteronormativas?

A participação no coletivo de pesquisa do Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho (PFIST), ligado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas (NEPESP), vinculado ao Departamento de Psicologia da

¹ Publicado originalmente, em 2019, na Revista Mnemosine, volume 15, número 1, páginas 280-297.

² A definição de atividade engloba o que o trabalhador faz na sua ação, assim como precisa despender de si mesmo para sua execução em termos fisiológicos e psíquicos. Integra, na ação, as respostas aos determinantes a que o trabalhador está submetido; determinantes oriundos da tarefa prescrita formalmente, do coletivo de trabalho ou de características e de limitações pessoais.

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) foi um campo propício para o debate dessas questões assim como para o nascimento de outras: seria possível pesquisar a própria atividade? Que desafios se colocam quando pesquisadora e trabalhadora não se dissociam?

Nos encontros com esse coletivo de pesquisa, aquelas questões insistiam. Como transformar em questão de pesquisa aquilo que afetava diretamente a trabalhadora, ou seja, suas dúvidas quanto ao trabalho desenvolvido? Como conduzir uma pesquisa no campo do trabalho em que a pesquisadora era também sujeito da pesquisa? Como operar no campo da pesquisa como pesquisadora, a partir das angústias que o trabalho numa instituição militar produzia?

Estas questões foram, então, traçando os contornos da pesquisa, indicando a necessidade da construção de um dispositivo metodológico a partir do dialogismo, da experiência dialógica, para que, ao longo da pesquisa, pesquisadora e trabalhadora pudessem fazer deslocamentos necessários à análise da atividade proposta: de psicóloga de uma instituição militar.

Nesse sentido, recorreremos à entrevista como instrumento para a criação de um campo dialógico, tomando-a como procedimento cartográfico que acompanha processos e neles intervém, provocando mudanças e catalisando instantes de passagens (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2016). Essa perspectiva teórica nos indica que a entrevista não se resume à colheita de dados e seu alcance não se limita a perguntas e respostas, ressaltando o seu caráter performativo. Por isso, ao longo deste capítulo mencionaremos palavras como conversas e encontros, em vez de entrevista, para evidenciar os movimentos dialógicos.

Portanto, consideramos que compõe a construção desse dispositivo metodológico a atualização dessas duas posições subjetivas – pesquisadora e trabalhadora – e, conseqüentemente, o reposicionamento na análise do trabalho no curso da pesquisa. Neste sentido, e diante dos desafios, fez-se necessária a criação de algumas estratégias para ajudar neste processo, compondo o método:

a) movimentos dialógicos com o par: encontro entre duas trabalhadoras – psicólogas – da assistência social de uma mesma instituição militar que não se conheciam e atuavam em núcleos de assistência social diferentes – uma delas, a pesquisadora;

b) interlocutores estrangeiros: esta etapa é marcada pelo deslocamento da pesquisadora para o lugar da trabalhadora, a partir de conversas com interlocutores estrangeiros, como a orientadora e um trabalhador de gênero profissional diferente. Nas conversas sobre o material da pesquisa com a orientadora, os conteúdos dialógicos da conversa com a trabalhadora do mesmo gênero profissional – o par – foram discutidos e analisados, produzindo novas diretrizes no processo de pesquisa e reposicionamentos da pesquisadora. Uma dessas diretrizes culminou na estratégia de pesquisa que consistia em um diálogo entre profissionais de gêneros diferentes, sendo um deles a trabalhadora da pesquisa em questão. A conversa com o profissional de outro gênero foi uma estratégia de pesquisa para promover o deslocamento da pesquisadora para o lugar da trabalhadora.

c) as cenas: os movimentos dialógicos pelos quais a trabalhadora e pesquisadora transitaram ao longo da pesquisa foram gravados. Contudo, a aposta metodológica que afirmamos nos indica que uma transcrição exata desses diálogos não daria conta dos movimentos subjetivos aí presentes. Desta forma, a escolha por como o material seria trabalhado na pesquisa se deu por uma escrita reeditada pela trabalhadora em cenas dos movimentos dialógicos que experimentou ao longo do processo, como dispositivo de análise do trabalho e, conseqüentemente, estilização desse gênero profissional³.

³ O gênero profissional não é uma unidade amorfa, fixa. Ao contrário, como um meio para agir, possui uma estabilidade sempre transitória, demarcada pelas exigências da ação que levam os trabalhadores a mobilizá-lo. Neste sentido, está constantemente submetido à prova do real. Por isso, o gênero não se efetiva como uma obrigação a respeitar, é antes um recurso sempre passível de renovação e ajuste. Cada trabalhador atua sobre o gênero, ajustando-o e aperfeiçoando-o, ao

1. Movimentos dialógicos: a entrevista a partir da cartografia

Ao tomar a experiência dialógica como um recurso metodológico, a partir da Clínica da Atividade, seguimos a diretriz que nos indica que, no encontro entre trabalhadores, a atividade de trabalho é refeita na ação que se dá no diálogo. Nesse sentido, a partir de interlocuções com a cartografia, não tomamos o diálogo como mera reprodução de coisas vividas, mas sim como atualização do vivido, como produção de experiência, ou seja, a troca dialógica como atividade produz deslocamentos subjetivos e mobiliza os trabalhadores a analisar sua atividade de trabalho, em uma dinâmica processual que comporta múltiplas facetas que não estão dadas antecipadamente. Portanto, interessa nos acompanhar, na ação dialógica, as dobras, os desvios, as discordâncias, os silêncios, os fluxos em que a linguagem se amplifica ou se fecha na atividade de trabalho, destacando a experiência dialógica como recurso em clínica do trabalho.

Desta forma, nos movimentos dialógicos feitos pela pesquisadora e trabalhadora, a entrevista, a partir da cartografia, emergiu como um dispositivo clínico de análise do trabalho, ou seja, como uma ferramenta que pode contribuir para a ampliação da vitalidade dos coletivos de trabalho e de seus recursos para a ação (OSÓRIO, 2010).

Considerando o trabalho um processo, interessa à pesquisa conhecer sua dimensão processual. Nesse sentido, os métodos devem produzir uma transformação, em que se possa conhecer “seus modos e possibilidades de desenvolvimento, bem como os impedimentos da atividade e estratégias para ultrapassá-los” (SILVA *et al.*, 2011, p. 198). Para isso, o trabalhador é peça fundamental para que, no encontro com ele e entre eles, possa se dar visibilidade ao que conseguem apesar daquilo que não se consegue, às renormatizações que cada trabalhador ressignifica em

posicionarem-se fora dele, a partir de criações estilísticas. O estilo consiste na metamorfose do gênero em curso na ação.

sua atividade, compreendendo que esse movimento pode ampliar o poder de agir dos trabalhadores, fortalecer o gênero profissional e produzir saúde:

Um caminho ou um atalho de pesquisa vai se constituindo no processo de pesquisar, na fabricação dos instrumentos e dos objetos, o que implica um modo de colocar problemas, de pensar o trabalho. Mas produzir problemas não nos coloca em lugar de uma crítica paralisante; ao contrário, marca um posicionamento de instigar o vivo à ação. Ao lado de Canguilhem, a clínica da atividade toma o ser normal como ser criador de normas e não como adaptado à situação. Ser normal não é ser conformado. Tomamos então a vida como um jorro ininterrupto de criação. Diversos modos de pesquisar o trabalho ao se ater ao trabalho morto empurram o vivo para dentro de quadros artificialmente produzidos (SILVA *et al.*, 2011, p. 199).

Seguindo esta pista, afirmamos a entrevista como um recurso metodológico para estar com os trabalhadores e promover o deslocamento entre pesquisadora e trabalhadora, tomando-a como produtora de realidades. Tanto no encontro com o par quanto com o profissional de outro gênero profissional, experimentamos a entrevista a partir deste viés, e o seu manejo deve cuidar para a construção de uma experiência que promova abertura às variações, às multiplicidades, a fim de impedir seu fechamento em perspectivas totalizantes (TEDESCO *et al.*, 2016).

O campo problemático da atividade dos psicólogos e psicólogas na assistência social em uma instituição militar, bem como a questão da pesquisadora ser também uma trabalhadora deste gênero profissional, produziu um tensionamento na questão do método. A entrevista emerge como efeito desse processo. Entretanto, não se trata de qualquer entrevista. Não se toma, aqui, a entrevista enquanto uma técnica fechada, pois, dessa forma, nenhuma serventia ela teria aos objetivos por nós pretendidos. A entrevista nos importa se, por meio do seu manejo, os dizeres emergirem encarnados dos afetos próprios à experiência e não como um dizer sobre a experiência, permitindo um deslocamento entre o trabalhador e seu trabalho e operando como um meio para transformar a atividade e, assim, conhecê-la:

Assim, os métodos propostos devem necessariamente produzir um deslocamento do trabalhador do lugar de quem cumpre suas tarefas, com um grau mais ou menos elevado de automatismos, para o lugar de quem observa e analisa seu próprio trabalho. Desse modo, o trabalhador, ou o saber da experiência operado por este, se torna primeiro na análise da atividade (SILVA *et al.*, 2011, p. 197).

Contudo, afirmamos uma entrevista que não carrega em si a pretensão de desvendar o desconhecido, muito menos de coletar dados: “a entrevista na cartografia não visa exclusivamente à informação, isto é, ao conteúdo do dito, e sim ao acesso à experiência em suas duas dimensões, de forma e de forças, de modo que a fala seja acompanhada como emergência na/da experiência, e não como representação” (TEDESCO *et al.*, 2016, p. 97).

Acreditamos que, ao convocar o trabalhador para falar sobre seu trabalho, a partir da entrevista, coloca-se em cena a “experiência do labor” (BARROS *et al.*, 2014). Ou seja, tomamos a entrevista como um procedimento metodológico para análise da atividade de trabalho a partir do exercício dialógico, considerando que quem investiga e quem é investigado coemergem nesse processo, reinventando-se e modificando-se:

A pesquisa da atividade do trabalho é um acesso à experiência do labor na medida em que a investigação é ela mesma uma experiência que se distingue e não se separa daquela que está sendo estudada. É esse plano comum, contínuo, que une as experiências daquele que investiga e daquele que é investigado, que precisa ser considerado nas metodologias de investigação dos processos de trabalho (BARROS *et al.*, 2014, p. 152).

2. Deslocamentos dialógicos: orientação e interlocutor estrangeiro.

Retomemos a não linearidade deste percurso, pois o processo desta pesquisa se deu em um incessante movimento de recomeços. O encontro entre pares foi um instante que se desdobrou em outros. Um deles se deu na discussão do material com a orientadora. A conversa entre os pares foi retomada nos diálogos entre a

pesquisadora e a orientadora, momento dialógico de reposicionamentos frente ao material de pesquisa, mas principalmente de reposicionamento da pesquisadora e da trabalhadora: a primeira no que se refere à pesquisa, e a segunda no que se refere à atividade de trabalho.

Nesse encontro dialógico, orientadora e pesquisadora discutiram e analisaram o percurso da conversa entre pares. Colocados os impasses e dificuldades, percebeu-se o engessamento da pesquisadora na condução da conversa: o lugar da pesquisadora se confundia com o da trabalhadora; aquela tentava manter certo distanciamento, mas, ao mesmo tempo, era capturada pela possibilidade de compartilhar experiência com um par, o que era inédito ao longo de seu percurso como psicóloga na referida instituição. Essa possibilidade de compartilhar com o par, um misto de novidade e expectativa, nos indicava os efeitos produzidos – enfraquecimento do gênero profissional – pelo distanciamento entre estas trabalhadoras que atuam afastadas geograficamente, com poucas possibilidades de encontro e diálogo. Logo, na iminência desse encontro, e mesmo durante, esta novidade se configurou como uma espécie de quebra-gelo para que o processo de análise pudesse fluir na experiência dialógica entre as trabalhadoras.

Os diálogos entre a orientadora e a pesquisadora ajudaram nesse processo abrindo caminhos para que pesquisadora desse lugar à trabalhadora nos movimentos dialógicos, tanto no encontro com o par, quanto no encontro com a orientadora. Era preciso conduzir a trabalhadora a falar da atividade e não só das normas prescritas, em uma perspectiva descritiva das tarefas⁴, mas também dos impedimentos, do que faz, do que não faz, das renormatizações viabilizadas nas situações concretas e singulares que

⁴ Tarefa diz respeito aos objetivos que a organização coloca aos trabalhadores, assim como aos modos de proceder para atingi-los. Compreende, também, as formas de interagir com as ferramentas disponíveis, as instruções relativas à segurança e as definições técnicas do produto a ser fabricado ou do serviço que será prestado.

experimentava. A partir destes diálogos com a colega de ofício e com a orientadora, a pesquisadora retomou a pesquisa por outros começos com duas novas possibilidades:

a) Colocar a pesquisadora para falar do lugar de trabalhadora, a partir da conversa com um trabalhador de outro gênero profissional. Tal dispositivo vinha sendo experimentado em outras pesquisas que compõem o coletivo de pesquisa do PFIST, ligado ao NEPESP e vinculado ao Departamento de Psicologia da UFES; e

b) A escrita das cenas como diálogo tardio entre a pesquisadora e a trabalhadora no processo de construção do percurso de uma pesquisa sobre a atividade de trabalho, marcando um reposicionamento da análise a partir da trabalhadora.

Na perspectiva de estimular a fala da trabalhadora, o exercício provocado pela orientação nos indicou como caminho a interlocução com o estrangeiro, não apenas com a orientadora, mas também com um membro do grupo de pesquisa, pertencente a outro gênero profissional, que conduziria uma conversa com a trabalhadora, de maneira que ela pudesse falar sobre sua atividade de trabalho.

Nesta experimentação, tomou-se como referência o método da autoconfrontação⁵ e do dispositivo da entrevista a partir da cartografia. Este momento dialógico sinalizou uma dobradura significativa no percurso metodológico, em que a preocupação com a questão da posição pesquisadora/trabalhadora (psicóloga), cujo ofício estava em questão, levou a pesquisadora a ser entrevistada por um profissional de outro gênero para ativar nela uma experiência de dizer do seu trabalho ao estrangeiro.

⁵ Método utilizado pela Clínica da Atividade em que o trabalhador descreve sua situação de trabalho para o pesquisador, considerando que a atividade de verbalização dá um acesso diferente ao real da atividade do sujeito.

3. Cenas do ofício: experiência dialógica entre pesquisadora e trabalhadora

A partir do material das conversas, tanto com a colega psicóloga, quanto com o trabalhador de outro gênero profissional, dos encontros de orientação e das vivências da trabalhadora, deu-se início ao trabalho de construção das cenas. Esse processo ocorreu a partir da releitura do material, somado aos deslocamentos da pesquisadora frente ao seu processo de pesquisa e, principalmente, da trabalhadora frente a sua atividade de trabalho. Neste sentido, as cenas são construções dialógicas realizadas pela pesquisadora/trabalhadora sobre sua atividade de trabalho, a partir das experiências dialógicas ao longo da pesquisa.

3.1 Duas trabalhadoras, um gênero: paradoxos da pesquisa sobre um ofício.

O encontro com o par foi um dos começos deste percurso de pesquisa. A partir dos movimentos dialógicos provocados pelos encontros de orientação, o movimento dialógico do encontro entre as duas trabalhadoras do mesmo gênero profissional foi construído a partir da escrita de cenas, dispositivo metodológico para o reposicionamento, em um diálogo tardio, entre as posições subjetivas coincidentes de trabalhadora/pesquisadora, tanto quanto à análise da atividade de trabalho, quanto da atividade de pesquisa.

A cena a seguir é produto deste processo. Como autoras da história de um ofício, as personagens expressam uma experiência concreta no cotidiano do trabalho e seus impasses. Busca-se alinhar a escrita em cena a uma perspectiva em que a escrita não reproduz o vivido, mas sim elabora uma experiência intensa, “promovendo transformações, nos âmbitos subjetivos e de sentido” (ALMEIDA, 2009, p. 57).

“Agendado o encontro.

Uma trabalhadora de psicologia que exerce sua atividade em uma instituição militar, mais especificamente, em um Núcleo de

Assistência Social desta instituição, e que se propôs a pesquisar seu próprio ofício. Para isso, fez alguns contatos e encontrou outra trabalhadora que se voluntariou para um diálogo sobre uma atividade de trabalho que desenvolveu na referida instituição. Elas não se conheciam previamente, mas trabalhavam em Núcleos de Assistência Social, que, embora estivessem situados em locais diferentes, pertencem a mesma instituição.

No dia combinado, elas se encontraram.

A proposta inicial era usar o método de Instrução ao Sósia⁶ para acessar à atividade. Mas, o encontro causou surpresas na pesquisadora. Colocou-a à prova em sua atividade de pesquisa, pois diante da colega de trabalho, com a qual estabelecia, pela primeira vez, um contato, viu-se envolvida e absorvida pela possibilidade de compartilhar anseios que surgiam na fala da colega e que também experimentava no seu cotidiano de trabalho, afinal, pertenciam ao mesmo gênero.

Tal encontro promoveu uma instigante mistura!

Ao mesmo tempo em que era uma pesquisadora experimentando acessar à atividade de uma trabalhadora, ao provocar o diálogo com ela e ampliar o poder de agir, era a pesquisadora, também, uma trabalhadora do mesmo gênero profissional.

Os lugares, então, misturaram-se: pesquisadora-trabalhadora.

Duas trabalhadoras estabelecendo um diálogo sobre suas atividades e se encontrando diante de anseios vividos no concreto da experiência na instituição militar em questão.

– E como você faz quando isso acontece?

Era o que a pesquisadora queria perguntar para a trabalhadora com quem dialogava, na tentativa de encontrar respostas para suas próprias dúvidas profissionais. E, ao mesmo tempo, a pergunta que

⁶ Método formulado por Ivar Oddone (1981) na FIAT, nos anos 1970, que implica um trabalho de grupo no curso do qual um sujeito voluntário recebe a seguinte tarefa: “Suponha que eu seja seu sócia e amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (CLOT, 2006, p. 144).

a pesquisadora faz quando se vê diante de um método de pesquisa e se depara com a dimensão processual dela, em que o método emerge no encontro.

Desliga-se o gravador.

Agora, tem-se uma conversa franca, sem falas recobertas por conta de um intruso revelador – o gravador – e aí elas podem compartilhar os segredos mais íntimos da atividade profissional”.

Apesar de na programação do encontro entre as trabalhadoras a pesquisadora se preparar para acessar à atividade por meio do emprego do método de Instrução ao Sósia, não foi possível e, de fato, nunca é, reproduzir esta estratégia metodológica, pois as variantes do encontro produziram efeitos não passíveis de uma antecipação, ou mesmo de se prever como o encontro se daria.

Pertencer ao mesmo gênero suscitou reinventar o próprio processo de pesquisa, o que levou a uma inflexão no método. Na perspectiva ética dos estudos a partir da Clínica da Atividade, métodos devem produzir uma transformação. Portanto, o uso da Instrução ao Sósia só faz sentido enquanto método se ele é usado como instrumento de transformação e não como um instrumento de saber prévio que detém em si mesmo a verdade dos objetos. Neste sentido, segue-se a pista proposta:

Não se busca conhecer a verdade sobre o trabalho, um conhecimento ao alcance do esforço de um pesquisador atento e dedicado, debruçado sobre um mundo já dado ou já constituído. É preciso insistir, somos inventados na e pela história, assim como nossos problemas e métodos. Assim, ao renunciar à verdade sobre os mundos do trabalho, reafirmamos a necessidade de gestar ferramentas, de produzir modos de análise que nos auxiliem a intervir no real (SILVA; BARROS; LOUZADA, 2011, p. 199).

Destacamos esta passagem do percurso da pesquisa em que a pesquisadora se interroga sobre o método de Instrução ao Sósia para afirmar que o método não precede à experiência do encontro. Não significa que o método não deu certo ou foi mal utilizado, o que se quer afirmar é, antes, a dimensão processual da pesquisa, em que o método é efeito e não princípio. A pesquisa se forja no

encontro entre as trabalhadoras, na experiência dialógica ressignificada, na mobilização do gênero profissional em questão.

No movimento dialógico, a *posteriori*, de orientação de pesquisa, ao rever o encontro dialógico entre as trabalhadoras, ganhou destaque a necessidade de deslocar a pesquisadora para seu lugar de trabalhadora, pois a proximidade com o par evidenciou um impasse: “E como você faz quando isso acontece? Era o que a pesquisadora queria perguntar para a trabalhadora, com quem dialogava, na tentativa de encontrar respostas para suas próprias dúvidas profissionais”.

Neste sentido, o paradoxo de pesquisar o próprio ofício colocou em evidência o deslocamento da pesquisadora para sua realidade como trabalhadora, ressaltando uma indissociabilidade. A exterioridade colocada pela Instrução ao Sósia é atravessada pela experiência concreta de trabalho da pesquisadora, assim a simulação do sósia é subsumida pela emergência da condição de par, por quem compartilha um fazer. É antes uma dimensão da pesquisa a se forjar como recurso para o desenvolvimento do ofício em questão, um meio para ação da trabalhadora, colocado aqui em análise como objeto desta pesquisa. Dessa forma, a pesquisadora precisou se reinventar e seguir a direção que se abriu a partir das formas moventes e provisórias suscitadas por um encontro cheio de potência afetiva.

3.2 Tecendo conversa: acessar a atividade para confrontá-la

Outro começo se teceu no movimento dialógico em que a pesquisadora ocupa o lugar de trabalhadora, ao se submeter a uma entrevista com um profissional de outro gênero, um interlocutor estrangeiro. A cena seguinte é efeito deste novo movimento dialógico, onde a questão do método se reinventa e se aproxima da perspectiva cartográfica:

“Uma sala branca gelida, mesa de reunião, algumas cadeiras, um gravador, porta fechada. Um burburinho intruso de gente atravessava o ambiente pelas frestas da janela. Era um sopro de

vida em um ambiente quase hermético, sorrateiro às pretensões hipotéticas, supostamente ideais para o controle das variáveis estranhas. Duas dimensões: o dentro e o fora; insistem-se em se coabitar, atravessam-se.

Por entre paredes mortas e vozes vivas, uma conversa:

– Pronto! Podemos começar?

O início: apenas um instante entre os caminhos da pesquisa. Vias transversalizadas estão a compor o movimento que se cristaliza em questão: como acessar a experiência no concreto do trabalho?

Uma via: a pesquisadora e, também, trabalhadora, psicóloga de uma instituição militar, dispõe-se a conversar sobre seu trabalho com um interlocutor estrangeiro.

– Vamos!

– Eu vou fazer algumas perguntas para você sobre o seu trabalho....

Alguns ajustes no equipamento de gravação...

– Fala um pouco sobre como foi seu ingresso nesse trabalho?

Certo ar cansativo, quando se tem que explicar todo o processo. Não parece um assunto atrativo, relevante:

– Foi através de concurso público. Pronto. A frase se fecha.

– Tinha no edital do concurso a descrição das tarefas que você iria executar?

– Não, não tinha escrito. Tinha edital, mas ele não era específico quanto à psicologia nesta instituição. Ele falava mais do processo do concurso em si. Então, a gente não sabia de antemão onde e como íamos trabalhar.

Uma resposta objetiva e sem brechas. Uma resposta a uma questão.

– Como foi chegar lá sem saber previamente o que você deveria fazer?

– A gente supõe. Supõe pelo que já ouviu de outras pessoas que trabalham lá. Durante o curso de formação, fizemos visitas a alguns locais de trabalho e conversamos com as psicólogas que já atuavam. O que se supõe é que a gente vai atuar de forma

setorizada: ou saúde, ou psicologia organizacional, ou na área de educação. E tem uma assistência social no meio do caminho. Aí a gente supõe o que pode fazer, mas não tem nada escrito previamente. Só depois, quando a gente é distribuída é que vamos nos inteirar de cada tarefa, das prescrições.

Suposições. O interlocutor estrangeiro segue na tentativa de colocar um ponto e vírgula na dureza do ponto final. Como romper as correntes que nos aprisionam e as falas que as representam? – ele se pergunta. Nem mesmo ele está isento disso, muito menos as suposições, mas o que seriam as suposições?

– O que você tinha de suposição?

– A gente supõe que vai atuar neste recorte aí de atuação. Essa suposição passa a ser um guia, uma forma de organizar as possibilidades e se preparar de alguma forma para elas, mas não se tem controle sobre isso, mesmo que tenhamos nossas afinidades, nossas experiências anteriores que nos inclinam para uma preferência ou outra. É a instituição quem decide onde a gente vai trabalhar.

Parece não haver saída.

Insiste o interlocutor estrangeiro:

– E com relação aos seus interesses, como você os concilia com o trabalho? No seu trabalho o que você gosta de fazer?

– Na verdade, é muito difícil dizer o que a gente gosta quando a gente chega. Ficamos um tempo tentando se localizar no que aquela instituição espera de nós, quais são as demandas que ela nos coloca. Então, em um primeiro momento, eu fui para um setor de avaliação psicológica e aí eu fiquei muito pouco tempo neste setor, então, assim, eu não conseguiria te dizer se eu teria interesse de ficar naquele lugar, porque eu fiquei muito pouco tempo.

Um instante. O barulho de gente, o som dos aparatos da sala, o ritmo do pé que bate no chão, contando o tempo do compasso. A mão que acaricia o cabelo, os dedos que se intercalam sobre a mesa, a voz que se propaga retomando o cenário:

– Pensando aqui... mesmo antes de entrar neste trabalho, a avaliação psicológica não era uma coisa que me agradava muito não.

O olhar entre eles abre espaço para seguir em frente.

– Mas depois, por interesse da instituição, eu fui transferida para um setor para trabalhar na parte de assistência social. Minha experiência anterior era com atendimento hospitalar e clínica. Uma mudança, na verdade, para mim. E, em tão pouco tempo neste novo ambiente de trabalho, eu me vi saindo de um setor de avaliação psicológica para atuar na assistência social.

Uma brecha foi cavada:

– E os seus interesses? Como você os concilia com as demandas da instituição?

– Não sei, não dá para dizer. Isso não me parece tão simples... Pode ser que com o tempo consiga responder a essa pergunta. Eu escolhi este trabalho pelos atrativos de carreira, sabendo que o campo de atuação seria uma descoberta. Hoje percebo que é uma construção essa relação com o ambiente de trabalho. Com o tempo e com as alianças que vão se formando, talvez seja possível conciliar”.

Enquanto pesquisadora, mas também compondo o campo de atuação dos psicólogos de uma instituição militar, foi preciso se ocupar com a questão da posição pesquisadora/psicóloga, por isso o uso do dispositivo da entrevista foi a estratégia metodológica para colocar a trabalhadora na condição de entrevistada e ativar uma experiência do dizer sobre seu trabalho. Neste sentido, por meio da entrevista, pretendeu-se colocar em diálogo a atividade de trabalho da própria pesquisadora enquanto psicóloga em uma instituição militar, ressignificando a sua experiência. Por isso, a experiência do dizer toma o ponto central desta pesquisa, como dispositivo metodológico para transformar o ofício e, assim, conhecê-lo.

A cena se passa em um encontro: um interlocutor estrangeiro, membro do coletivo de pesquisa, pertencente a outro gênero profissional; uma psicóloga e uma conversa. Não se tem um ponto de partida e nem um lugar onde se quer chegar. Há um instante em que se produz uma experiência. Nesse plano de realidades possíveis, o manejo da entrevista opera uma intervenção quando os dizeres podem “[...] emergir encarnados, carregados da

intensidade dos conteúdos, dos eventos, dos afetos ali circulantes” (TEDESCO *et al.*, 2016, p. 100).

Tedesco, Sade e Caliman (2016) nos indicam que, no início de uma entrevista, usualmente há o procedimento questão-resposta, no intuito de disparar a conversa. A fala do entrevistado deve ser acolhida até que surja o momento propício para intervenções, desvios. Nesse sentido, a entrevista começa pelo meio. Na cena, observamos esse movimento disparador da conversa, bem como falas endurecidas, distanciadas e desencarnadas da experiência as quais refletem “[...] práticas e formas de vida pautadas na representação, produtoras de separação entre dizer e o dito” (TEDESCO *et al.*, p. 100). A fala tende a se limitar à descrição, uma explicação sobre a experiência, de forma a produzir um distanciamento entre quem diz e o que é dito:

“- O que você tinha de suposição?

- A gente supõe que vai atuar neste recorte aí de atuação. Essa suposição passa a ser um guia, uma forma de organizar as possibilidades e se preparar de alguma forma para elas, mas não se tem controle sobre isso, mesmo que tenhamos nossas afinidades, nossas experiências anteriores que nos inclinam para uma preferência ou outra. É a instituição quem decide onde a gente vai trabalhar.”

Tivemos como desafio, então, provocar na linguagem – a partir da fala da pesquisadora que se coloca como sujeito da pesquisa, trabalhadora, ao ser entrevistada por um estrangeiro – uma ruptura com as estruturas rígidas para fazer ouvir os seus limiares de invenção, sua potência transgressora, produzindo outros modos de relação em seu interior e em seus usos. Pesquisadora e trabalhadora precisaram deixar de ser em si mesmas, para coemergirem na experiência da entrevista, a partir da pista que nos indica que “[...] entrevistar é uma forma de desenhar uma escrita que adentra o território desconhecido do outro” (SOUSA, 2012, p. 87). Nesse caso, o território desconhecido que transita pelo meio das posições subjetivas pesquisadora/trabalhadora e que perpassa pela linguagem, escapando às falas prontas.

Reafirmamos que a entrevista não emerge nesse processo como um procedimento pronto ou como instrumento de acesso a uma realidade dada, muito menos se constitui em um modo de fazer para ser replicado. Ela se dá na dimensão processual, na qual esta pesquisa se forja, e objetiva seguir fluxos de abertura a outros caminhos para se estar com aqueles que trabalham. Ao dizer isso, afirmamos, como Sousa (2012), que entrevistar exige uma abertura ao estranho, assim como o navegador que abandona seus instrumentos de navegação e produz uma deriva necessária no encontro do novo. É nesse movimento do entrevistar, ao se colocar à deriva, que o pesquisador acompanha o trabalhador, na escuta das palavras de ordem presentes na tarefa, sem deixar de estar atento às falas fugidias, ao exercício de pensamento, às variações da voz, do olhar, do corpo, enfim, àquilo que o aproxima um pouco mais de sua experiência, de sua atividade. Aproximamo-nos, então, do que o fragmento a seguir nos indica:

Acolhemos as opiniões, as palavras de ordem, que aparecem ao longo da entrevista, mas sem ficarmos fixados nelas, à espreita, aproveitando os instantes de maior expressividade nos quais os modos de dizer ostentam em si as variações, as rupturas de sentido, em continuidade com o plano genético da experiência. Dessa forma, a entrevista segue linhas rizomáticas, mais do que linhas arborescentes, binarizantes. A entrevista busca proliferar a questão mais do que obter informação (TEDESCO *et al.*, 2016, p. 110).

Neste sentido, ao falar ao estrangeiro sobre seu trabalho como psicóloga em uma instituição militar, a pesquisadora dá lugar à trabalhadora. E, em uma sequência de outros momentos – ao se ouvir falar através da gravação, ao transcrever sua fala, ao discutir este conteúdo com a orientadora –, retoma seu lugar de pesquisadora e se reinventa como trabalhadora, produzindo cenas a partir da releitura que faz sobre o real do trabalho.

A partir desta releitura, pesquisadora e trabalhadora se dão conta das falas engessadas em descrições ou em perguntas que não favorecem falas que escapam ao repertório descritivo, este último, no caso da conversa com o par. Ao responder ao estrangeiro “não

sei”, quando questionada sobre seus interesses, a trabalhadora se coloca diante de algo não pensado, algo que não foi passível de representação. No meio das frases cheias de explicações e descrições, ela se depara com aquilo que não é codificável pela língua. Há um estranhamento quando se vê convocada a falar sobre seus interesses. Afinal, será que ela os reconhece? “Isso não me parece tão simples...”, talvez não seja mesmo simples falar de interesses pessoais em uma instituição militar. Observamos aí uma dimensão da experiência que se encarna no dito não dito, que se atualiza em um “não sei”, “isso não me parece tão simples”, como um despontar de um desnudar da rigidez do corpo fardado da militar para que se possa ver outros corpos na feitura histórica que lhe constitui como trabalhadora.

Neste sentido, a estratégia metodológica da pesquisadora de se colocar como sujeito da pesquisa ao ser entrevistada por um estrangeiro produziu um movimento dialógico tardio da pesquisadora/trabalhadora. No que tange à pesquisadora, a análise de todo repertório dialógico nos indicou que o manejo da entrevista deve estar atento às rupturas no corpo rígido, na fala engessada, de maneira que o trabalhador se perceba aí exatamente onde a fala falta, onde não há código, onde ele não acha que é. É aí que a entrevista nos interessa como recurso metodológico, onde o seu manejo “[...] guia em direção à experiência em seu plano coletivo de forças, para ensinar a criação de novas perspectivas” (TEDESCO *et al.*, 2016, p. 113), permitindo ao trabalhador estar diante de si, indagando-se, reposicionando-se, ampliando seu poder de agir: “Hoje percebo que é uma construção essa relação com o ambiente de trabalho. Com o tempo e com as alianças que vão se formando, talvez seja possível conciliar.”

Ao responder ao interlocutor estrangeiro, a trabalhadora realiza uma ação⁷, ou seja, ela atualiza sua vivência da atividade de

⁷ A partir dos pressupostos da ação apresentados pela Clínica da Atividade, a ação se dá em contínuo conflito entre a dimensão genérica da atividade, a atividade dos outros, o objeto de trabalho e as outras atividades do trabalhador.

trabalho em outra atividade, a da linguagem, dirigida ao interlocutor, ao objeto, que é a fala na entrevista, e a si mesmo. Nesse momento, cria-se uma situação em que é necessário dizer algo sobre o vivido, mas isso que se diz não está imune às interferências provocadas pelo destinatário – o interlocutor; não só pelas suas perguntas, mas também pelos códigos emanados no processo relacional da entrevista. É preciso, portanto, recodificar aquilo que na situação concreta não fora pensado. Neste ponto, tomamos o contexto da entrevista como campo propício para isso:

Graças à linguagem dirigida ao outro, o sujeito realiza, no sentido forte do termo, suas atividades. Nesses termos, sua “realização” é determinada pelo contexto em que elas são mobilizadas. A cada contexto corresponde uma dada “realização” possível. O contexto da autoconfrontação mobiliza a experiência sob dois ângulos distintos e a descrição e a explicação não são idênticas nos dois casos (CLOT, 2006, p. 141, grifo do autor).

Assim, seguimos a pista da entrevista como “[...] uma experiência compartilhada do dizer que em sua performatividade cria mundo” (TEDESCO *et al.*, 2016, p. 122), que busca abranger essa experiência de coemergência de si e de mundo, sendo mais originária do que os fenômenos subjetivos de entrevistado e entrevistador (RENAULT *et al.*, 2016). Tomamos essa direção afirmando a entrevista como um recurso metodológico capaz de transpor as barreiras do vivido, como uma experiência “deslocada”, transformada, em que trabalhador e pesquisador se reinventam e se atualizam no gênero profissional, considerando que novas situações de análise irão exigir novos caminhos, novos métodos (SILVA *et al.*, 2011).

4. A palavra final que nunca é dita: outros começos a tecer

O percurso que esta pesquisa recorta diz de uma experimentação do trabalho como espaço de vida a partir das experiências dialógicas de uma trabalhadora que, neste caso, é também a pesquisadora. Como protagonista das cenas laborais, ela apresentou uma dimensão do

trabalho em seu fazer cotidiano, tomando-o como uma experiência sempre inédita a se experimentar no conflito entre o trabalho prescrito⁸ e o real da atividade⁹.

Tomadas em um mesmo corpo físico, pesquisadora e trabalhadora transitaram nos impasses e desvios de uma experiência sempre a se fazer por entre os conflitos da atividade, seja a atividade de pesquisa, seja a atividade de trabalho como psicóloga. O trabalho de pesquisa, pensado do ponto de vista da atividade, e a inseparabilidade entre pesquisadora e trabalhadora são aspectos que destacam uma direção de pesquisa que pressupõe que a atividade de pesquisa “[...] se dá na relação entre prescrito e real, uma vez que não é obediência irrestrita a procedimentos protocolares e técnicas formuladas previamente que antecedem a entrada no campo empírico” (BARROS; SILVA, 2016, p. 128) e que o conhecer não é neutro, não está à espreita de uma realidade a ser revelada, implica ação e intervenção no plano instituído, sendo a atividade de pesquisa, então, “[...] uma ação criadora de mundos e sujeitos” (BARROS; SILVA, 2016, p. 128).

Demarcamos como movimento principal desse processo de pesquisa o deslocamento da pesquisadora para o lugar da trabalhadora, seguindo a pista da entrevista, a partir da cartografia. Como recurso metodológico, a entrevista, considerada não como uma técnica, se forja na experiência compartilhada do dizer, que em sua performatividade cria mundo (TEDESCO *et al.*, 2016). É um recurso que nos possibilita estar com os trabalhadores para acompanhar a transformação que eles fazem de uma experiência vivida do trabalho

⁸ Geralmente, na literatura, a noção de trabalho prescrito contempla duas dimensões complementares. A primeira diz respeito ao trabalho teórico, *lato sensu*, que aparece sob a forma das representações sociais existentes no contexto produtivo e expresso nos diferentes modos de olhar dos sujeitos. A segunda toma a forma mais acabada de tarefas circunscritas em situações específicas que dão visibilidade à chamada organização do trabalho.

⁹ O real da atividade comporta o que não se faz, o que gostaríamos de ter feito, as atividades suspensas, as atividades impedidas, mas também o que não foi realizado faz parte da atividade.

em objeto de uma nova experiência, a fim de estudar o modo como essa transferência desenvolve a atividade (CLOT, 2010).

Neste sentido, a trabalhadora, ao retomar o lugar de pesquisadora, pôde colocar em análise as experimentações dialógicas de um gênero profissional. É esse movimento que perseguimos nesta pesquisa, conforme nos indica Amador (2014), colocando em análise os modos como essa trabalhadora vive o labor no enfrentamento das provas do real e em suas situações concretas de trabalho, “[...] abrindo-se, assim, instigantes questões no que se refere às estratégias de produção de conhecimento com os trabalhadores” (AMADOR, 2014, p. 260).

Como ser pesquisadora do próprio ofício¹⁰? Pode a pesquisadora ser ela mesma a trabalhadora em questão? Qual demanda essa trabalhadora apresenta para o desenvolvimento de uma pesquisa sobre o seu trabalho? Como conduzir o diálogo para que ele não seja apenas uma descrição da dimensão psíquica do trabalhador? São perguntas que se deram em algum momento deste percurso. Entretanto, a pesquisa mostrou-se um dispositivo potente para cuidar do ofício, desenvolvendo, a partir da própria trabalhadora, outros recursos para que os trabalhadores possam reelaborar suas atividades, transformando-as e, assim, conhecendo-as e desenvolvendo-as. Tal proposta segue as pistas dos referenciais que caracterizam o trabalho como atividade nos possibilitando:

[...] explorar as fronteiras entre trabalho, subjetivação e experiência, colocando em análise os modos como os trabalhadores vivem o labor no enfrentamento das provas do real e em situações concretas de trabalho,

¹⁰ O ofício se constitui como conflito, processo, e só pode ser observado em seu constante movimento. É o embate entre diferentes dimensões (pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal) que permite seu desenvolvimento, mantendo-o vivo. Ele é pessoal e interpessoal nas trocas que se dão em cada situação singular de trabalho coletivo. Ele é transpessoal no que diz respeito ao coletivo de trabalho, já que a atividade individual e coletiva é atravessada por uma história genérica. Por fim, o ofício é impessoal no que diz respeito à tarefa.

abrindo-se, assim, instigantes questões no que se refere às estratégias de produção de conhecimento com os trabalhadores (AMADOR, 2014, p. 260).

Destacamos a especificidade de uma atividade de trabalho que se passa em instituição militar. Neste contexto de trabalho forjado por diretrizes rígidas, pautadas na disciplina e na hierarquia, outras questões emergiram quando nos colocamos com as trabalhadoras e trabalhadores a falar desse ofício: como falar de um trabalho realizado numa instituição militar e não considerar as suas particularidades e seus efeitos sobre o trabalho? Como se desvencilhar dos afazeres do seu próprio trabalho e problematizá-los? Como ser pesquisadora apesar dessas variantes que se conflituam?

Observamos que falas endurecidas e rígidas, atravessadas por palavras de ordem e por expressões que denotavam um distanciamento entre o fazer no trabalho e a atividade de falar sobre o trabalho, repetiam-se como algo descritivo e prescritivo. Tal fato nos levou a considerar a interferência de variantes institucionais particulares dessa organização de trabalho a compor os conflitos da atividade desses trabalhadores. Momentos da experiência dialógica, em que as falas se viam impedidas por expressões como “é difícil dizer” e que se tornavam mais fluidas após desligar o gravador, nos apontam para esses conflitos inaudíveis diante do real da atividade dos psicólogos e psicólogas da assistência social desta organização militar.

Uma pesquisa sobre o trabalho, em que a trabalhadora é também a pesquisadora que se lança a problematizar, na pesquisa, seu próprio ofício, deve considerar a produção de outros modos de pesquisa que considerem esse processo também como ferramenta para o desenvolvimento da atividade de trabalho e atividade de pesquisa.

Nas experiências dialógicas desta pesquisa, destacamos o percurso metodológico para a construção de um dispositivo clínico para análise do trabalho, em que pesquisadora e trabalhadora não se dissociavam. Neste sentido, o dialogismo e a entrevista, a partir da cartografia, foram pistas que apontaram algumas direções para

este percurso. A aproximação com a cartografia nos indicou outros fios a puxar, principalmente no tocante às conexões possíveis, mas também a força e os desafios do dialogismo para o desenvolvimento de uma metodologia de pesquisa.

Referências

- ALMEIDA, L. P. **Escrita e Leitura**: a produção de subjetividade na experiência literária. Curitiba: Juruá, 2009.
- AMADOR, F. S. Três movimentos para problematizar o trabalho contemporâneo. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 17, n. 2, p. 255-265, 2014.
- BARROS, M. E. B.; SILVA, F. H. O trabalho do cartógrafo do ponto de vista da atividade. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (org.). **Pistas do método cartográfico**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 128-152.
- BARROS, M. E. B.; PASSOS, E.; EIRADO, A. Psicologia e trabalho docente: intercessões com a clínica da atividade. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 150-160, 2014.
- CLOT, Y. **Trabalho e pode de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.
- ODDONE, I.; REY, A.; BRIANTE, G.; **Redécouvrir l'expérience ouvrière**: vers une autre psychologie du travail. Paris: Éditions Sociales, 1981.
- OSÓRIO, C. Experimentando a fotografia como ferramenta de análise da atividade de trabalho. **Informática na Educação**: teoria e prática, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 41-49, 2010.
- RENAULT, L.; EIRADO, A.; PASSOS, E. Da entrevista de explicitação à entrevista na pesquisa cartográfica. *In*: AMADOR, F.S.; BARROS, M. E. B.; FONSECA, T.M.G. (org.). **Clínicas do Trabalho e Paradigma Estético**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. p. 61-77.
- SILVA, C. O.; BARROS, M. E. B.; LOUZADA, A. P. F. Clínica da atividade: dos conceitos às apropriações no Brasil. *In*:

BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. (org.). **Clínicas do Trabalho:** novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. p. 188-207.

SOUSA, E. L. A. Entrevistar. *In:* FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. (org.). **Pesquisar na diferença:** um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 87-88.

TEDESCO, S. H.; SADE, C.; CALIMAN, L. V. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. *In:* PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (org.). **Pistas do método cartográfico:** a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 92-127.

Aprendizagens com signos trans – uma transetopoiese disruptiva¹

Pablo Cardozo Rocon
Maria Elizabeth Barros de Barros
Heliana de Barros Conde Rodrigues

Introdução

E pensar não é sobretudo raciocinar ou calcular ou argumentar, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA, 2017, p. 16-17).

Desrespeito ao nome social, episódios de transfobia institucionalizada e patologização das identidades trans têm sido apontados pela literatura científica como as principais causas de não acesso aos serviços de saúde pela população trans (ROCON *et al.*, 2019). Diante desse cenário, emerge, na mesma literatura, uma aposta na insuficiência formativa por parte dos(as) trabalhadores(as) da saúde como causa da problemática em pauta.

Neste contexto, Arán e Murta (2009, p. 17) apontam: “nota-se que um dos principais desafios para implementação desta modalidade de assistência é a capacitação profissional da equipe interdisciplinar e medidas de humanização, para que se possa garantir um atendimento de qualidade e livre de discriminação”. Já Sehnem *et al.* (2017, p. 1682) afirmam ser a “[...] falta de qualificação dos profissionais de saúde para o atendimento a esta parcela da população [...]” a problemática relativa à garantia do acesso à saúde pela população trans, em especial na atenção primária.

¹ Publicado originalmente, em 2020, no Dossiê Educação, democracia e diferença da Educação em Revista, Curitiba, volume 36, e74656, páginas 1 - 21.

Souza *et al.* (2015, p. 774) sugerem, por sua vez, que “[...] talvez, um primeiro passo seja repensar a formação dos profissionais que atendem as travestis, principalmente, a formação dos profissionais de saúde. Quem sabe se multiplicarmos meios de debater temas como sexualidade, gênero e diferença [...]”. Spizzirri, Ankier e Abdo (2017, p. 176) afirmam, a esse respeito, que “[...] diversos estudos procuraram identificar como é realizada a abordagem das particularidades desse grupo de pessoas pelos profissionais da saúde. Essas pesquisas relatam atitudes que poderiam parecer ou ser consideradas discriminatórias e fóbicas”, apostando que, diante desse cenário, uma solução plausível seria capacitar e especializar os(as) trabalhadores(as).

No presente capítulo, apresentamos as ideias de aprendizagens com os signos trans e transetopoiese disruptiva. Partindo delas, problematizamos a hipótese de uma insuficiência formativa quando esta se traduz num problema de ordem quantitativa, solucionável por um aumento do número de cursos, especializações etc., disponibilizados aos(às) trabalhadores(as). Apostamos que no encontro entre os atores e as atrizes do cotidiano da saúde trans emergem, na forma de mal-estar, aprendizagens com os signos trans que convocam um reposicionamento ético-político-metodológico dos(as) trabalhadores(as), uma transetopoiese que os(as) convoca a dar passagem, em seus corpos e vida, ao que difere, coemergindo com a população trans na produção de um saber etopoético.

Metodologia

O meio comparece perturbando, e não transmitindo informações. Perturbar significa afetar, colocar problema (KASTRUP, 1999, p. 115).

A pesquisa que compõe este texto se deu por postura cartográfica, assumindo a reversão metodológica *hódos-metá*, apostando naquilo que, no caminhar da vida, recortamos como

campo empírico, e também que produzimos os dados, nunca presentes aprioristicamente, para analisar os problemas propostos.

Aqui, levantamos como problema percorrer as linhas de formação que recortam os serviços de saúde, produzindo modos de trabalhar, gerir e cuidar com a saúde trans. Não necessariamente tentando produzir uma atenção a tudo o que acontece, até porque isso não seria possível, mas dando passagem ao que perturba, ao que afeta. “Como cartógrafos, nos aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território que não habitamos. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 61) e, assim, afirma-se uma determinada postura ética no campo de pesquisa.

Produzimos um conjunto de 9 (nove) *entrevistas conversantes*, com 7 (sete) trabalhadoras (enfermagem, serviço social, medicina e psicologia) e 2 (duas) pessoas trans (Homem e Mulher trans) de um ambulatório do processo transexualizador do Sistema Único de Saúde (SUS) de um hospital universitário, que oferece serviços de hormonioterapia, cirurgias de redesignação sexual (mudança de sexo) e acompanhamento clínico, psicológico e social.

Apostar na conversa como ferramenta de pesquisa “[...] implica assumir, ética e politicamente, o fazer investigativo como uma (inter)ação compartilhada [...]” (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 175). Assim, experimentamos uma entrevista conversante, evitando fazer da entrevista um conjunto de questões pré-estabelecidas, que assumam a forma de questionário estruturado, semiestruturado ou aberto com questão disparadora. “Qualquer que seja o tom, o procedimento questões-respostas é feito para alimentar dualismos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 29). Nesse sentido, diferentemente,

Acompanhar a experiência do dizer, considerando e alimentando a circularidade intensiva entre os planos do conteúdo e da expressão, eis o desafio colocado ao manejo cartográfico da entrevista, eis o que buscamos na pesquisa dos processos que faz uso de entrevistas, sejam elas grupais ou individuais. Pensamos na entrevista como experiência compartilhada do

dizer que, como vimos, em sua performatividade cria mundo, sempre (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 316).

Em acordo com os(as) participantes, gravamos em áudio digital as conversas e construímos notas num diário, a fim de registrar sensações, desconfortos e aprendizagens emergentes, ou seja, o que escapava à gravação. Na mesma linha, registramos pausas, repetições, mudanças de rota, engasgos, tons e interrupções, bem como expressões faciais e elementos singulares da fala. Sobretudo, talvez, atentamos para os efeitos do encontro entre pesquisador, participantes e campo na produção da experiência da narrativa, ou seja, acompanhando a experiência do dizer, o que supõe uma abertura ao acontecimento, ao desconhecido, imprevisível, processual e não repetível (LARROSA, 2017), portando-se como “um território de passagem, algo como superfície sensível que [...] inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos [...]” (LARROSA, 2017, p. 25). Nesse sentido, somente por essa abertura foi possível a produção dos dados, uma vez que “[...] estes (que, por sinal, nunca são ‘dados’) não emergem somente depois do processo [...]” (RODRIGUES, 2018, p. 7).

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o parecer nº 3.334.302 e CAAE nº 05625118.4.0000.5542, quando, então, foi iniciada a pesquisa de campo à qual todos(as) os(as) entrevistados(as) consentiram a participação mediante preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Informações como nomes de participantes, do serviço e do hospital não são apresentadas, como forma de garantir o anonimato conforme acordado entre as partes envolvidas.

Resultados/discussão

Linhas de modelização dos modos de trabalhar, cuidar e gerir com a saúde trans

Em uma reunião com a direção, disseram: – “Você precisa ter um protocolo de quantos atendimentos você vai fazer antes de encaminhar para a cirurgia, se o paciente terá reação suicida, se ele vai se arrepender depois ou não vai”. Isso (risos). Exatamente. Então a vontade é falar assim: – “Não dá”. Porque aquele sujeito precisa de 30 [atendimentos], o outro precisa de 01 [atendimento], e se vai se arrepender ou não, eu não tenho bola de cristal (Trabalhadora 1).

Das mulheres eu me sinto um pouco mais desafiada, eu percebo que tem uma coisa assim, eu me sinto mais pressionada com relação a dar laudo, ao encaminhamento para a cirurgia, como será a cirurgia, como se elas estivessem seguindo aquela coisa do script para eu conceder um laudo. Eu, aí, quando eu tento sair um pouco disso, parece que eu não estou acolhendo (Trabalhadora 5).

Ela me perguntava se eu tinha um relacionamento, ou se não era, se era algo com muita frequência, as pessoas, como se dava isso. Como era com a família, aqui no trabalho como que funcionava... E, tudo mais. E, eu acho que os próximos encontros foram meio que a partir daquilo que eu estava trazendo, a todas as vezes que eu ia, que estava de certa forma me incomodando. Então, eu lembro que meu acompanhamento foi muito mais nesse sentido, e com relação a essa questão da cirurgia, e de entender o que eu queria, e porque, e tudo mais... Meio que para justificar também isso do porquê querer a cirurgia (Usuária 1).

Esses três relatos mostram efeitos de processos formativos que disciplinam o processo de trabalho em saúde com a população transexual e travesti usuária de serviços transexualizadores, a partir dispositivos como protocolos, fluxos terapêuticos, manuais de diagnóstico e legislações. Por dispositivo, compreendemos como

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis,

medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 2014a, p. 364).

Os dispositivos citados atravessam os cotidianos da saúde trans configurando “[...] relações de forças, seja para desenvolvê-las em uma direção, seja para bloqueá-las, ou estabilizá-las, utilizá-las” (FOUCAULT, 2014b, p. 47), em função de tentativas de normalização dos corpos. Esse conjunto de dispositivos conflui para a produção do que Bento (2006, 2008) nomeou por dispositivo da transexualidade, que busca na produção de saberes, discursos de verdade, em meio a relações de poder, fixar os gêneros às estruturas corporais, aprisionar os corpos trans em verdades produzidas para os gêneros apresentadas como universais e anteriores às existências dos próprios corpos.

Tais verdades, mais especificamente, apresentam os gêneros numa perspectiva binária, segundo a qual “o gênero reflete, espelha, o sexo” (BENTO, 2006, p. 90), e as sexualidades, sob a norma heteronormativa, “a heterossexualidade [...] como o padrão [...]. Todas as outras formas de sexualidade são consideradas, na melhor das hipóteses, incompletas, acidentais e perversas; e, na pior, patológicas, criminosas, imorais e destruidora da civilização” (BORRILLO, 2010, p. 31). Nessa direção, “[...] numa sociedade cujas normas predominantes para a inteligibilidade dos corpos residem no gênero binário e na heteronormatividade, todos os corpos inadequados a esse padrão poderão ser considerados doentes, como no caso dos corpos trans” (ROCON *et al.*, 2016, p. 2524).

Sob tais perspectivas, as participantes nos apresentam o modo como os dispositivos em pauta, ao produzirem uma formação normalizadora, modelam modos de trabalhar, de se colocar no trabalho e, assim, possivelmente, ouvir, ver, falar e se relacionar com usuários e usuárias. Percebemos que tais dispositivos também cumprem um importante papel de vigilância sobre os corpos trabalhadores, à medida que, por meio da quantificação e vigilância

dos atendimentos e/ou acontecimentos, exercem uma determinação central sobre as práticas e a organização do trabalho.

Não é demais lembrar, como outrora pontuou Foucault (2014c), que os(as) trabalhadores(as) da saúde são o primeiro objeto de normalização no interior de um hospital que opera como clínica, para que, assim, possam operar processos disciplinadores e normalizadores sobre os corpos constituídos de pacientes, usuários etc. Esse modo de operar também pode ser compreendido como efeito de uma formação calcada numa perspectiva de cientificização, protocolização e tecnificação das práticas com a saúde. Perspectiva que Camargo Jr. (2005) chama de biomedicina e, assim, analisa mediante três de suas proposições:

Dirige-se à produção de discursos com validade universal, propondo modelos e leis de aplicação geral, não se ocupando de casos individuais: caráter generalizante; os modelos aludidos acima tendem a naturalizar as máquinas produzidas pela tecnologia humana, passando o Universo a ser visto como uma gigantesca máquina, subordinada a princípios de causalidade linear traduzíveis em mecanismos: caráter mecanicista; a abordagem teórica e experimental adotada para a elucidação das leis gerais do funcionamento da máquina universal pressupõe o isolamento de partes, tendo como pressuposto que o funcionamento do todo é necessariamente dado pela soma das partes: caráter analítico (CAMARGO JR., 2005, p. 178-179).

A biomedicina apresenta aos(às) trabalhadores(as) da saúde em formação um corpo e um mundo pré-determinados, cuja invariabilidade é assegurada por uma normalidade ditada por leis biológicas universais de funcionamento. Nessa perspectiva de formação, prega-se o conhecimento e transmissão de informações, verdades científicas sobre normas e leis universais que regulam o funcionamento dito normal para o corpo e o mundo, a fim de aplicá-las, quando necessário, para o combate ao então concebido como desvios patológicos e sociais.

O diálogo com Camargo Jr. (2005) possibilita pensar uma quarta proposição sobre a biomedicina: inscrita numa ordem discursiva. Organizada como disciplina, a biomedicina estará implicada na produção de verdades sobre o funcionamento dos

corpos, a partir de discursos sobre saúde e patologia, normalidade e anomalia, separando-a de outras teratologias referentes a um saber dito falso. Segundo Foucault (2014d, p. 31, 34):

No interior de seus limites, cada disciplina reconhece proposições verdadeiras e falsas; mas ela repele, para fora de suas margens, toda uma teratologia do saber [...] A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras.

O autor problematiza, em uma perspectiva genealógica, as produções de discursos em meio a jogos de poder e a constituição de um campo delimitado como verdadeiro. Nesse bojo, nem todo discurso será pressuposto como verdadeiro, assim como seu pronunciamento será organizado por jogos de interdição e normalização. Foucault (2014e) fala, nessa direção, de uma economia política da verdade, na qual “[...] a verdade está centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem [...]” (FOUCAULT, 2014e, p. 33).

Desse modo, durante as consultas com objetivos diagnósticos, nem todas as pessoas trans poderão dizer o que desejam, quando desejam dizer algo ou com liberdade para apresentar suas experiências com os gêneros e as sexualidades. Aqueles(as) classificados(as) por um poder/saber médico como anormais, loucos(as) e, no caso deste texto, transexuais e travestis, estarão sob a égide de uma espécie de *logofobia*, que, segundo Foucault (2014d, p. 48), se apresenta como um temor ao discurso que possa ser apresentado como possuidor de algo de “[...] violento, de descontínuo, de combativo, de desordem [...]”.

À medida que “os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de forças” (FOUCAULT, 2013, p. 112), os processos de uma formação normalizadora imputarão ao conjunto de práticas de saúde dos(as) trabalhadores(as) uma busca por desvendar as verdades por trás das sintomatologias, das manifestações patológicas, desviando-se de possíveis enganos diagnósticos e terapêuticos mediante o uso de dispositivos

diagnósticos protocolares. Dispositivos que são apresentados nos cotidianos da saúde como orientadores de uma prática dita baseada em evidências científicas, que estaria delimitada no plano do verdadeiro. Este plano, a verdade, ao ser proposto como elemento universal, invariável e produzido com base na neutralidade científica, necessariamente afasta um conjunto de proposições outras, concebidas como teratologias do saber.

A usuária 1, em sua fala, demonstrava cansaço. Talvez por termos conversado após sua saída do trabalho, ao final do dia; mas também acreditamos que pelo fato de ter de repetir, de reiterar, uma verdade aos(às) trabalhadores(as) que a acompanharam. Assim, ela nos conta que, para fazer a cirurgia, é preciso corresponder a um discurso de verdade sobre a transexualidade. Em sua fala, tornava-se necessário selecionar os elementos que correspondessem a uma ideia de transexualidade verdadeira, produzida pela operação do dispositivo da transexualidade. Nesta verdade produzida para a transexualidade, busca-se modelar as experiências dissidentes ao gênero binário a partir de discursos, poderes e saberes, enquadrando-as num regime de verdade que prega a impossibilidade de ser, viver e existir no mundo em perspectivas não previstas pelos binarismos de gênero e pela heteronormatividade.

Em um tom que misturava indignação e incompreensão, a usuária 1 questionou o porquê de o atendimento não poder ser diferenciado para aquelas e aqueles que apresentavam as alterações documentais; ou seja, um reconhecimento, pelo poder jurídico, da veracidade de suas identidades.

Dessa forma estandardizada, configura-se um processo de trabalho que castra eventuais possibilidades de exercício de autonomia pela população usuária mediante uma polícia discursiva. Demanda-se uma correspondência entre os(as) usuários(as) e a identidade transexual de verdade pensada pelos(as) trabalhadores(as). Estes(as) buscam uma possível correspondência entre as narrativas dos usuários e das usuárias trans sobre suas experiências, no gênero e na sexualidade, e as

verdades impressas em legislações e manuais diagnósticos, os quais apresentam a aferição da performance do gênero binário e da heteronormatividade, por parte da população trans, como um componente necessário do processo de trabalho e como condição de acesso aos serviços de saúde (ROCON *et al.*, 2019). Nesse contexto, um usuário nos conta sobre o espanto de uma trabalhadora ao relatar suas experiências afetivas como *gay*: “Mas você é um homem trans com um homem?” [...] *Aquela coisa, assim*: – “Mas, você. Eu achei que você ficava com mulher, homem trans”. *Aquela cara que quando você vê, você imagina isso, sabe* (Usuário 2).

O relato do usuário nos remete à análise que Bento (2008, p. 87) realiza sobre o processo de trabalho com os serviços de saúde para a população trans, apontando que “o único mapa que guia o olhar do médico e dos membros da equipe são as verdades estabelecidas socialmente para os gêneros”. Outro elemento a ser destacado é a interdição do discurso que podemos perceber na narrativa da usuária 1 como mulher transexual. No processo de acompanhamento, ela era bombardeada por perguntas a serem respondidas, sendo tais perguntas repetidas em outras consultas, a fim de aferir a veracidade das respostas. Tal interdição é percebida à medida que a usuária não pode dizer o que talvez compreendesse como importante em seu processo de acompanhamento terapêutico, ou o que talvez simplesmente gostasse de dizer. A ela, era posta uma condição de apenas manifestar-se quando requerida e por meio das palavras esperadas de um(a) transexual de verdade.

Nesse cenário, pesquisas como as de Bento (2006, 2008) e Rocon *et al.* (2016, 2019) mostram como a população trans organiza seus discursos em consonância à ideia de transexualidade verdadeira expressa nos manuais diagnósticos e nas compreensões que os(as) trabalhadores(as) dos serviços transexualizadores possuem sobre gênero, sexualidade e transexualidade verdadeira. O *script*, então, seria uma estratégia de resistência frente às tentativas de interdição discursiva, a partir da qual é operada uma seleção do que dizer e do que omitir sobre as vivências e experiências com os gêneros e as sexualidades, a fim de conquistar

o laudo que condiciona o acesso aos serviços de hormonioterapia e às cirurgias de redesignação sexual.

Nesse contexto, em sua fala, a trabalhadora 5 vislumbra apresentar suas tentativas de não tornar o laudo como elemento central em seu processo de trabalho com a população trans. Contudo, narra sentir-se desafiada, à medida que, segundo ela, as usuárias a pressionam pelo laudo, não possibilitando que a descentralização da emissão do laudo ocorra no acompanhamento terapêutico.

Seu olhar, enquanto fala, parece refletir dúvidas ou mesmo preocupação com o que está dizendo. Talvez para ela, naquele momento, estar diante de um pesquisador *gay*, por ela conhecido, poderia colocá-la em risco de ser repreendida por seu ato de fala sobre a cobrança do laudo pelas usuárias. Contudo, o que pensava durante sua narrativa e que analisamos aqui é a força com a qual o dispositivo da transexualidade opera, e não apenas na produção da transexualidade verdadeira e correlata exclusão de pessoas transexuais e travestis dos serviços públicos de saúde, mas também como tal dispositivo, de certa maneira, amarra, barra e impede tentativas de criar dispositivos de cuidado que escapem às normas binárias de gênero.

Podemos ver os efeitos de anos de interdição do discurso da população trans sobre suas vivências nos gêneros e sexualidades pela operação de um dispositivo da transexualidade pelos serviços de saúde. Assim, a presença de práticas que buscam superar o modo normalizador, disciplinador, medicalizador e patologizador pelo qual esses serviços têm se organizado eventualmente poderá ser percebida como novas tentativas de auferir a presença, ou não, da transexualidade dita verdadeira, soando, em decorrência, como uma busca por surpreender os usuários e as usuárias em um vacilo discursivo que prejudicaria seu acesso ao serviço de saúde.

Não é demais esperar tal resposta da população trans, uma vez que, como nos narrou a usuária 1, e como podemos verificar na literatura, a configuração dos(as) trabalhadores(as) da saúde como verdadeiros(as) inquiridores(as) sobre uma verdade produzida

para os gêneros e os sexos está presente nos serviços transexualizadores desde a sua criação no Brasil, em 1997, pelo Conselho Federal de Medicina.

Tal análise nos ajuda a compreender que a exigência de protocolização do processo de trabalho, como nos conta a trabalhadora 1, bem como o processo de diagnóstico que a perpassa – e que se apresenta e/ou tornamos mais evidente nas falas da trabalhadora 5 e da usuária 1 –, configuram uma normalização. Esta normalização atravessa as vidas dos sujeitos que compõem a paisagem existencial dos serviços de saúde à medida que as verdades que orientam, como mapa, os olhares dos(as) trabalhadores(as) são aquelas mediante as quais seus próprios corpos, gêneros e sexualidades foram igualmente normalizados.

É desse conjunto de processos nos cotidianos da saúde que Rocon (2020), em diálogo com Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault, diz emergirem linhas molares de uma formação normalizadora de gêneros, sexualidades e práticas dos(as) trabalhadores(as) da saúde. Segundo Deleuze e Parnet (1998, p. 151), “[...] toda a segmentaridade dura, todas as linhas de segmentaridade dura envolvem um certo plano que concerne, a um só tempo, às formas e seu desenvolvimento, os sujeitos e sua formação”. Delas derivam máquinas dicotômicas (homem/mulher, macho/fêmea, professor/aluno, mestre/discípulo, classes sociais, público/privado), de modo que se você não é *a* ou *b*, será *c*. (DELEUZE; GUATTARI, 2012; DELEUZE; PARNET, 1998). Tais linhas produzem um plano de organização que busca fixar identidades sob perspectivas normativas do gênero binário e de heteronormatividade, modulando modos de viver, ser e estar no mundo. As estratégias formativas que essas linhas percorrem se configurarão numa formação normalizadora: o conjunto de suas práticas tenderá ao controle e à normalização dos corpos dos(as) trabalhadores(as) para o controle e normalização dos corpos trans sob verdades supostamente neutras, universais e invariantes.

As estratégias que compõem uma formação como normalizadora constituem uma espécie de ortopedia por

padronizações. Assim, operam pela transmissão de informações e representações a serem aplicadas por trabalhadores(as) nos serviços de saúde, modelando as práticas em saúde – gerir e cuidar nos serviços de saúde –, orientados pelos manuais diagnósticos articulados pela transexualidade como verdade, operada pelo dispositivo da transexualidade. As práticas que emergem dessa formação restringem ao extremo eventuais exercícios de autonomia da população trans sobre seus corpos, gêneros e sexualidades, sobre suas histórias, vivências e experiências, à medida que produzem uma relação hierárquica entre trabalhadores(as) e usuários(as). Tais práticas, permeadas por relações de poder/saber, operam a interdição de discursos da população trans considerados não verdadeiros, discursos passíveis de enunciar/anunciar possibilidades de viver com os gêneros, os corpos e as sexualidades para além dos limites normativos estabelecidos pelos discursos biomédicos para as transexualidades e travestilidades. Nesses termos, vislumbram-se o controle e/ou a dissipação de emergências criadoras de possibilidades de vivências com os gêneros e as sexualidades, tanto nos(as) trabalhadores(as) quanto nos(as) usuários(as) trans, bem como em práticas em saúde que afirmam a diferença.

Em resistência à formação normalizadora, por uma transtopoiese disruptiva: fuga pelas aprendizagens com os signos trans

Eu aprendi também a desconstruir meu corpo. Quando você está nesse trabalho, não é um trabalho de uma via de mão única, né? Você está ali para resgatar também quem é você, a sua existência enquanto gênero, enquanto negra, a minha sexualidade, a minha libido. Tudo isso entrou no jogo, né? Por isso que eu acho que trabalhar com a transexualidade, na diversidade de gênero, é difícil. Ela te implica em várias questões, não é só você chegar lá, fazer seu atendimento, pegar sua bolsa e ir embora. Não, isso te acompanha! Te acompanha na sua casa, na sua relação com seu companheiro, nos seus desejos, e você também abre a sua mente: – “Eu

posso também várias outras coisas” [...]. *Então eu também sou uma mulher construída de uma forma diferente, mas o quanto eu tive que reprimir isso, até diante do meu parceiro, para que a gente consiga viver melhor. E agora, trabalhando com isso eu descubro, hello? Não é isso!* [gargalhadas]. [...] *Então, a gente precisa estar o tempo todo [se observando]. E trabalhar com a diversidade, ela te faz isso, ela te faz pensar no mundo, e vê que você pode fazer diferente. [...]. Eu como mulher, negra, aliás, eu falo sempre o contrário, eu como negra e mulher, né? O quanto que eu tive que moldar o meu corpo, meu pensamento, para poder viver melhor em sociedade. Quando, na realidade, a sociedade é que tinha que tentar ser o contrário nessa história, né?* (Trabalhadora 4).

A trabalhadora nos conta sobre suas aprendizagens nos encontros, conversas, olhares e escutas nos cotidianos de saúde nos quais trabalha com usuários e usuárias trans. Segundo Dias, Barros e Rodrigues (2018, p. 956), num encontro, temos a oportunidade de mergulhar numa “relação na qual o pensamento entra em conexão com aquilo que não depende dele”. Tal processo formativo, diferentemente de uma formação normalizadora, se firma numa convergência de afecções que decorrem da presença da população trans, com seus corpos e vivências, no território existencial dos serviços de saúde.

Nesse processo, a trabalhadora fala de um mergulho no pensamento sobre si, sobre as relações que estabelece com seu corpo, os gêneros, as sexualidades e sua cor. Nessa volta a si como cuidado de si, em termos foucaultianos (FOUCAULT, 2010), na qual se observam pensamentos, modos de conduzir a vida e de se relacionar com os outros e o mundo, a trabalhadora parece perceber-se calando e moldando sua cor e suas vivências ditas masculinas para relacionar-se com seu companheiro e com o mundo.

Interessa notar que, entre as trabalhadoras, ela é a única que posiciona sua cor e suas vivências como corpo muitas vezes marginalizado e cobrado por modelizações de modos de existência – mais uma vez, pautados no gênero binário e na heteronormatividade. Essa circunstância nos convoca, ainda que tal aspecto não seja aprofundado neste texto, a analisar as normas

para gênero e sexualidade atreladas à branquitude, que confluem numa opressão “[...] cishetropatriarcal branca e de base europeia [...]” (RIBEIRO, 2020, p. 14). Processos de normalização esses que levaram a trabalhadora 4, por meio de técnicas de si, à produção de uma subjetividade mulher correspondente às dimensões de papéis prescritos, tanto na relação com o parceiro quanto com a sociedade.

A esse olhar sobre si, seus próprios pensamentos e modo de viver as relações com sexo, gênero e sexualidade, Rocon (2020) chamou de linhas de aprendizagens com os signos trans – que, como linhas de fuga, podem ser “[...] definidas por descodificação e desterritorialização (há sempre algo como uma máquina de guerra funcionando nessas linhas)” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 112). A ideia de signos trans e da aprendizagem com tais signos é produzida em diálogo com Deleuze (2003, p. 29), para o qual mais importante que pensar é “aquilo que faz pensar”. De modo que “pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação sempre atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer” (DELEUZE, 2003, p. 136). Para o autor, pensamos e aprendemos algo pela violência com a qual os signos, por um encontro, nos convocam a decifrá-los pela sua experimentação como catalisadores de experiências. Para o autor:

A unidade de todos os mundos está em que eles formam sistemas de signos emitidos por pessoas, objetos, matérias; [...]. Mas a pluralidade dos mundos consiste no fato de que estes signos não são do mesmo tipo, não aparecem da mesma maneira, não podem ser decifrados do mesmo modo, não mantêm com o seu sentido uma relação idêntica (DELEUZE, 2003, p. 5).

Relacionamo-nos com o mundo e o mundo conosco pelos signos emitidos por pessoas, objetos e matérias. Inventamos, criamos mundos, pelos sistemas de signos imersos nos encontros que realizamos: “O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende” (DELEUZE, 2003, p. 21). Deleuze (2003) discorre sobre a existência

de quatro grupos de signos: os signos mundanos, os do amor, os sensíveis e os signos da arte. Os signos nos forçam a pensar por que

[...] O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora, essa gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas. Pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo. Traduzir, decifrar, desenvolver são a forma da criação pura. Nem existem significações explícitas nem ideias claras, só existem sentidos implicados nos signos. [...] A criação, como gênese do ato de pensar, sempre surgirá dos signos (DELEUZE, 2003, p. 91).

É pela violência de um signo, como catalisador da experiência que nos força a pensar, que experimentamos aprender com algo, alguém, alguma coisa. Muito diferente de uma aprendizagem prevista como acúmulo e transmissão de informações e representações, formação normalizadora na qual aprendemos por efeitos de reconhecimento, estocando na memória para uma aplicação posterior, aprender com signos é experimentar um processo formativo temporal, da ordem do encontro, convocado pelo mal-estar que movimenta o pensamento.

Dentre os signos trans, categoria proposta para nossa análise, privilegiamos os signos da arte apresentados por Deleuze (2003, p. 13), signos desmaterializados para os quais convergem os mundanos, os do amor e os sensíveis, sendo o mundo da arte que “[...] os integra, dá-lhes o colorido de um sentido estético e penetra no que eles tinham ainda de opaco”. Os signos trans são signos de uma arte de fazer-se trans, de experimentação ativa de uma vida como obra de arte, obra aberta pela manipulação dos corpos para viver e existir nos gêneros e nas sexualidades não limitados normativamente.

No encontro com as transexualidades e travestilidades, temos a oportunidade de aprender com tais signos. Mas isso não quer dizer que eles pertencem aos sujeitos que vivem a transexualidade

e a travestilidade; não se originam de uma dada identidade. Assim, a busca por uma interpretação objetiva dos signos trans, ligando-os a sujeitos ou identidades, provocará decepção.

A decepção é um momento fundamental da busca ou do aprendizado: em cada campo de signos ficamos decepcionados quando o objeto não nos revela o segredo que esperávamos. [...] Poucas são as coisas não decepcionantes à primeira vez que as vemos, porque a primeira vez é a vez da inexperiência, ainda não somos capazes de distinguir o signo e o objeto: o objeto se interpõe e confunde os signos (DELEUZE, 2003, p. 32).

A decepção por tentar objetivar para compreender – por exemplo, ligar os signos trans às identidades trans – é o primeiro momento de uma linha de aprendizado. O segundo é “a tentativa de remediar essa decepção por uma interpretação subjetiva, em que construímos conjuntos associativos” (DELEUZE, 2003, p. 34). Como aprendemos, então, com os signos trans? Experimentando um encontro com eles. Nesse sentido, talvez a decepção dos(as) trabalhadores(as) de se encontrarem com os signos trans seja também a decepção de se encontrarem com a ausência da tão apregoada verdade universal sobre seus próprios corpos, gêneros e sexualidades.

Outro relato sobre aprendizagens com os signos trans retrata a problemática do nome social, que, apesar de previsto num conjunto de legislações, portarias e notas técnicas que orientam o trabalho com a saúde trans, permanece negligenciado.

A gente tinha um lugar para atender que era lá no ambulatório, as pessoas iam até lá, mas eu passei a fazer diferente, eu comecei a atender dentro do serviço social, porque eu queria que essa população entrasse no hospital. E aí começou a causar problema e eu comecei a ser chamada até pela coordenação da portaria. [Questionavam] porque eu autorizava as pessoas a entrar mesmo estando com trajes que não eram apropriados. Mas, que trajes são esses que não são apropriados? Então, assim, as meninas que usam short curto podem entrar, por que, aqui, uma travesti que usa short curto não pode entrar? [...] Coisa que eles não costumavam fazer, não costumavam ter acesso a essa discussão, aos poucos foi se

trazendo isso. É, pode ser que não tenha ocorrido a aceitação completa da pessoa em si, mas a gente fez um fomento dessa discussão, ela foi levada ali, eles tinham que encarar e tinham que aprender a lidar: – “É menino? É menina? Como é que eu chamo?” Então, essas coisas básicas, do tratamento, a gente conseguiu trazer ali pra dentro, dentro do serviço social que não se importou em discutir, desde a recepção o pessoal questionou: – “Como é que eu faço para chamar?” [...] Então, essa discussão foi para a mesa de refeição, [...] elas [outras trabalhadoras] acabavam sendo instigadas a isso porque as pessoas estavam me procurando, procurando os estagiários. E aí, como é que vai lidar? Então, eu acho que essa foi uma das estratégias que a gente começou a trazer para o trabalho, né? (Trabalhadora 4).

O uso do nome social e a recepção das pessoas trans nos serviços de saúde se configuram como um problema de acesso à saúde por essa população. A trabalhadora 4 nos apresenta, em sua narrativa, os efeitos do encontro dos(as) demais trabalhadores(as) da comunidade hospitalar, muitos(as) deles(as) não envolvidos(as) com o processo transexualizador, com os corpos trans percorrendo os corredores do hospital.

Acontece então uma espécie de aparecimento público dos corpos trans no Hospital, sem o controle das clínicas, consultórios, ambulatórios, centros cirúrgicos, enfermarias, dentre outros espaços hospitalares delimitados pelos quais os corpos trans deveriam caminhar sob controle e vigilância. Ao circularem pelos corredores hospitalares, lugares que não previam a sua presença, os corpos aparecem como estão, com as roupas que usam, transtornando um ambiente que sente não mais poder controlá-los pela definição de vestimentas e de comportamentos aceitáveis para caminhar por aquele território.

O encontro com os signos trans, ao produzir mal-estar por forçar a pensar sobre o que até então não fora objeto de inquietação, faz com que o nome social e a discriminação emergjam como problema concreto no cotidiano das práticas em saúde. Não mais restritos aos serviços transexualizadores e suas estruturas dentro do hospital, provocam, com sua violência, os(as) trabalhadores(as)

à produção de um novo corpo, a fim de dar passagem a novos modos de existência, modos de gerir e de trabalhar.

Um problema que os força, no caso, a uma experiência promovida pela mudança de postura, que força a emergência de um modo de trabalhar, de ouvir e de olhar para essa população, por meio de uma relação consigo não prevista nem possível a partir da transmissão de informações, conceitos ou representações sobre gênero, sexualidade, travestilidade, transexualidade etc.

Aprender com os signos trans é produzir, na ordem do encontro com as vivências trans, um saber etopoiético que, segundo Foucault (2010), em sua análise sobre o cuidado de si e o conhecimento de si dos gregos, possibilita a produção, modificação ou transformação de um êthos – algo bem diferente da verdade pensada como universal, invariável e anterior à subjetivação, presente na formação normalizadora.

Aprender com os signos trans é experimentar uma transetopoiése disruptiva, um movimento trans-eto-poi-ético de reposicionamento subjetivo pela produção de um êthos que experimente viver as relações de gênero e sexualidade de maneira desacomodadora ante as normas binárias e heteronormativas. Assim, a verdade não é aprioristicamente concedida ao sujeito: ele a encontra nas operações de trans-figuração e trans-produção de um êthos que dê passagem à diferença, “uma verdade descontínua, não-universal, dispersa e que se produz como acontecimento” (CANDIOTTO, 2007, p. 204)

O encontro com os signos trans produz o mal-estar de um encontro com o que difere, com o que é da ordem de um acontecimento, e faz emergir uma verdade a qual, em sua violência, nos coloca a pensar. Uma verdade que, em sua provisoriidade, rompe com um campo de saber organizado e estabelecido, possibilitando a emergência de “um campo no pensamento que seja a encarnação da diferença que nos inquieta, fazendo do pensamento uma obra de arte” (ROLNIK, 1995, p. 246). Ainda segundo Rolnik:

O que nos força é o mal-estar que nos invade quando forças do ambiente em que vivemos, e que são a própria consistência de nossa subjetividade, formam novas combinações, promovendo diferenças de estado sensível em relação aos estados que conhecíamos e nos quais nos situávamos. Neste momento é como se estivéssemos fora de foco, e reconquistar um foco exige de nós o esforço de constituir uma nova figura. É aqui que entra o trabalho do pensamento: com ele fazemos a travessia destes estados sensíveis que, embora reais, são invisíveis e indizíveis, para o visível e o dizível. O pensamento, neste sentido, está a serviço da vida em sua potência criadora. Quando é este o trabalho do pensamento, o que vem primeiro é a capacidade de nos deixar afetar pelas forças de nosso tempo e de suportar o estranhamento que sentimos quando somos arrancados do contorno através do qual até então nos reconhecíamos e éramos reconhecidos (ROLNIK, 1995, p. 245).

É a força dos signos de uma vida como obra aberta, como *devenir*, que força as trabalhadoras a um reposicionamento ético em suas práticas clínicas. Faz-se necessário mais do que leituras prévias sobre o saber já dado, saber que tem enquadrado as vidas trans numa prisão identitário-diagnóstica. Diferentemente, tal aprendizado se dá numa dimensão ética e estética, de criação permanente de práticas, de reposicionamento do cuidar, trabalhar e gerir com os serviços de saúde; também do olhar, do ouvir, do sentir e do problematizar a si e ao mundo; e ainda portador de uma dimensão política, decerto, “porque se trata de uma luta contra as forças que em nós obstruem a nascente do *devenir*: forças reativas, forças reacionárias” (ROLNIK, 1995, p. 246).

O encontro com os signos trans convoca a um reposicionamento ético perante a vida, as experiências com o gênero e a sexualidade; um movimento transetopoiético disruptivo, de escape ao gênero binário e à heteronormatividade, convidando a modos de viver e de trabalhar que afirmem a diferença.

Considerações inconclusivas

Apostar numa aprendizagem com os signos trans, e, assim, na produção de um saber transetopoiético e disruptivo nas relações com os gêneros e as sexualidades, é afirmar a impossibilidade de

pensar processos formativos com trabalhadores(as) da saúde para o trabalho nos serviços transexualizadores sem o encontro com as vivências transexuais e travestis. Mas não só: tais signos, com o mal-estar que nos convoca ao pensamento sobre o que temos feito de nós mesmos e de nossos modos de existência com os gêneros e sexualidade, podem nos ajudar a produzir dispositivos. Dispositivos que permitam a efetivação das políticas de saúde como políticas efetivamente públicas, cujo caráter público se engendre pela afirmação do direito à diferença e pela defesa de uma vida que, segundo Deleuze (2002), emerge pelo meio, como pura imanência.

Assim pensando, talvez possamos vislumbrar a criação de dispositivos formativos que nos permitam, nos jogos de poder/saber/discurso, romper com a hierarquia trabalhador(a)-paciente em direção à produção de uma lateralização dessa relação, engendrando assim uma “gestão coletiva e criativa do mal-estar para permitir a germinação de outros mundos” (PRECIADO, 2018, p. 17). Dispositivos formativos estes, cumpre insistir, que abram espaço para que os sujeitos possam voltar-se para si mesmos, experimentando movimentos transtopoiéticos que problematizem modos de viver e de trabalhar, produzindo uma existência inventiva e bela nas relações que estabelecemos com os gêneros e com as sexualidades.

Referências

- ARÁN, M.; MURTA, D. Do diagnóstico de transtorno de identidade de gênero às redescrições da experiência da transexualidade: uma reflexão sobre gênero, tecnologia e saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 15-41, 2009.
- BARROS, L. P.; KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA,

- L. da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2009. p. 52-75.
- BORRILLO, D. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BENTO, B. **A (re)invenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BENTO, B. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- CANDIOTTO, C. Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 115, p. 203-217, 2007.
- CAMARGO JR., K. R.. A Biomedicina. **Physis**: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 15, p. 177-201, 2005. (Suplemento).
- DIAS, R.; BARROS, M. E. B. de; RODRIGUES, H. de B. C. A questão da formação a partir de 'Proust e os Signos' – O acaso do encontro e a necessidade do pensamento. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 4, p. 947-962, 2018.
- DELEUZE, G. A imanência: uma vida. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 10-18, 2002.
- DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. v. 3. São Paulo: Ed. 34, 2012.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**: curso no Collège de France (1981- 1982). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 23. ed. São Paulo: Graal, 2013.
- FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. *In*. FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a. p. 363-406.
- FOUCAULT, M. O jogo de Michel Foucault. *In*: MOTTA, Manoel Barros. **Ditos e Escritos IX**: Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade (org.). 28. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. p. 44-77.

FOUCAULT, M. O nascimento da medicina social. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014c. p. 143-170.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014d.

FOUCAULT, M. Entrevista com Michel Foucault. *In*: MOTTA, Manoel Barros. **Ditos e Escritos IX**: Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade (org.). 28. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014e. p. 13-34.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas, SP: Papirus, 1999.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiências. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PRECIADO, P. La izquierda bajo la piel: um prólogo para Suely Rolnik. *In*: ROLNIK, S. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: N-1 edições, 2018.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. É possível a conversas como metodologia de pesquisa? *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa, porque não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 163-180.

RIBEIRO, D. Apresentação. *In*: AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020. p.13-15

ROCON, P. C. *et al.* Difficulties experienced by trans people in accessing the Unified Health System. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro v. 21, p. 2517-2525, 2016.

ROCON, P. C. *et al.* Desafios enfrentados por pessoas trans para acessar o processo transexualizador do Sistema Único de Saúde. **Interface**, Botucatu, SP, v. 23, p. 1-14, 2019.

ROCON, P. C. **Processos Formativos de trabalhadores da saúde que atravessam a clínica transexualizadora**. 2020. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

RODRIGUES, H. de B. C. Fazendo o caminho ao andar – Verdade, poder e subjetivação em Michel Foucault. **Ecopolítica**, São Paulo, n. 21, 2018.

ROLNIK, S. Ninguém é deleuziano. Despedir-se do absoluto. [Entrevista cedida a] Lira Neto e Silvio Gadelha. **O Povo**, Caderno de Sábado, n. 6, Fortaleza, 18 nov. 1995.

SEHNEM, G. D. *et al.* Assistência em saúde às travestis na atenção primária: do acesso ao atendimento. **Revista de Enfermagem**, Recife, v. 11, n. 4, p. 1676-1684, 2017.

SOUZA, M. H. T. de *et al.* Violência e sofrimento social no itinerário de travestis de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 4, p. 767-776, 2015.

SPIZZIRRI, G.; ANKIER, C.; ABDO, C. H. N. Considerações sobre o atendimento aos indivíduos transgêneros. **Revista Diagnóstico e Tratamento**, São Paulo, v. 22, n. 4, p. 176-179, 2017.

TEDESCO, S. H.; SADE, C.; CALIMAN, L. V. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 299-322, 2013.

Memórias oficinairas e a tessitura de uma tradição em pesquisa-intervenção

Suzana Maria Gotardo Chambela

Maria Elizabeth Barros de Barros

Nos domínios de que tratamos aqui, o conhecimento existe apenas em lampejos. O texto é trovão que segue ressoando por muito tempo. (BENJAMIN, 2009a, p. 499).

O trabalho que ora se apresenta e que se engendra a essa complexa trama constitui-se como uma das frentes de um grupo bastante amplo e heterogêneo, o Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho (PFIST). Trata-se de um programa vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas (NEPESP), do Departamento de Psicologia (Dpsi) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que reúne professoras, graduandas, pós-graduandas e técnicas de diferentes áreas de formação, por meio da atuação com trabalhadoras¹ da educação pública do Espírito Santo, com vistas a fomentar a discussão da produção de saúde no trabalho.

¹ Ao longo do texto, ao utilizarmos termos plurais para referirmo-nos a grupos de pessoas – como trabalhadores e trabalhadoras, operários e operárias, professores e professoras –, optamos por trazer sempre a forma feminina – exceto nos casos de citações a outras referências –, no intuito de otimizar a leitura. Tal escolha se deve por alguns motivos importantes. Em primeiro lugar, cabe considerar que, atualmente, o trabalho na escola é, em termos estatísticos, prevalentemente feminino (BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2003). Num outro enfoque e abandonando esse plano de formas, podemos ainda pensar que, mesmo em maior quantidade (no caso da educação), as mulheres continuam sendo uma expressão minoritária. Embasadas em Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), referimo-nos a minorias não em termos de quantidades numéricas, mas em menção ao que desvia de certo padrão, ao não homogêneo, ao que coloca em choque um modo de vida

Podemos dizer que as produções do PFIST são inscritas no campo da pesquisa-intervenção, método tributário do movimento institucionalista francês, com contornos e apropriações peculiares na América Latina e, mais especificamente, no Brasil. Destaca-se como um tipo de pesquisa-participativa, com derivações decisivas do modelo formulado por Kurt Lewin, seu primeiro expoente (ROCHA; AGUIAR, 2003; PASSOS; BARROS, 2009).

Partilhando de tais pressupostos, nos últimos anos o PFIST dedicou-se a projetos que visam fomentar a constituição de Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (COSATEs)²,

hegemônico. As mulheres, independentemente do quantitativo populacional, carregam um devir minoritário numa sociedade que tem como padrão majoritário o homem. Cabe ainda ressaltar que, ao trazermos essa problematização, estamos propondo outra visada quanto a certo modo segmentarizado de divisão social. “[...] o devir corpo feminino não deve ser assimilado à categoria ‘mulher’ tal como ela é considerada no casal, na família, etc. Tal categoria, aliás, só existe num campo social particular que a define! Não há mulher em si! Não há pólo materno, nem eterno feminino... A oposição homem/mulher serve para fundar a ordem social, antes das oposições de classe, de casta, etc. Inversamente, tudo o que quebra as normas, tudo o que rompe com a ordem estabelecida, tem algo a ver com o homossexualismo ou com um devir animal, um devir mulher, etc.” (GUATTARI, 1987, p. 36). Com isso, ao dizer “trabalhadoras”, “operárias”, “professoras”, estamos apostando também na força microrrevolucionária de um devir mulher.

² O termo “saúde do trabalhador” é utilizado nas produções do Fórum COSATE, âmbito que extrapola os limites do PFIST e deste capítulo (sem perder de vista que o Fórum se constitui por uma diversidade de agentes). A expressão marca já uma conquista dos movimentos pela ampliação de direitos das trabalhadoras e é utilizada, inclusive, na Lei nº 8.080/1990, a Lei Orgânica da Saúde (BRASIL, 1990), que apresenta em seu Art. 6º, §3º, a seguinte definição: “Entende-se por saúde do trabalhador, para fins desta lei, um conjunto de atividades que se destina, através das ações de vigilância epidemiológica e vigilância sanitária, à promoção e proteção da saúde dos trabalhadores, assim como visa à recuperação e reabilitação da saúde dos trabalhadores submetidos aos riscos e agravos advindos das condições de trabalho”. Cabe demarcar que, mesmo constituindo-se como produto de um movimento que busca deslocar tanto os processos de saúde e adoecimento de um sujeito individualizado e, muitas vezes, culpabilizado pelos agravos aos quais é submetido (MENDES; DIAS, 1991), o termo carece de problematização. Pensamos que a saúde não deve ser remetida ao “trabalhador”, mas tem estreita relação com os processos de trabalho. Por isso, dizemos “saúde

tendo como campo primordial de atuação escolas do município de Serra/ES. Nesse sentido, teve importante protagonismo na criação do Fórum COSATE, estratégia que se configura como uma série de ações de diversos grupos e sujeitos implicados na construção do campo da educação em Serra para efetivar a implementação de tais comissões nas escolas do município (ZAMBONI *et al.*, 2013). As COSATEs devem se organizar como espaço-tempo de atenção e intervenção relativas à saúde no local de trabalho. Visam fomentar, a partir da análise situada das condições de trabalho, estratégias de enfrentamento coletivo a modos organizativos que produzem sofrimento, deslocando-o de uma relação individualizada e produzindo referenciais compartilhados que ampliem a capacidade de criação e o poder de agir no trabalho (CLOT, 2010).

É no contexto dos movimentos que se articulam a essa empreitada – no PFIST, nas escolas em Serra, na própria dinâmica de encontros do Fórum que formulamos a tese de que a ação narrativa pode curar³ o trabalho, produzindo uma experiência de saúde compartilhada: seja nas escolas de Serra, seja no nosso próprio fazer pesquisa, seja na produção de um texto acadêmico. A aposta que tentaremos desenvolver ao longo deste texto é a dos efeitos de saúde como possíveis da ação narrativa propiciada por um investimento do desejo no sentido extremo de produzir terreno fecundo para o encontro, por um exercício constante de se reinventar frente às forças de captura de um modo hegemônico de produção da vida.

no trabalho”. Contudo, ambos os termos aparecerão aqui: “saúde do trabalhador” quando for remetido a algum produto do Fórum, mantendo-se a formulação tal como produzida nesse contexto; “saúde no trabalho”, quando se tratar de uma formulação ligada ao pensamento mais específico desta pesquisa.

³ Quanto à noção de cura, é importante destacar o distanciamento à apropriação mercadológica, como bem a ser adquirido num mercado de tratamentos instantâneos. Remetida à ideia de retorno a um estado ideal, a uma saúde como produto a ser consumido, é possível que a utilização do termo cause algum estranhamento. Todavia, entendemos a cura como processo, movimento de produção de uma “nova saúde” (GANGUILHEM, 2015) em contextos marcados pelo adoecimento.

Para tanto, procuraremos mostrar aqui como o exercício narrativo, num grupo de estudos e pesquisas que se propõe justamente a atuar no sentido da produção de saúde com trabalhadoras da educação, constitui-se como prática de saúde ao próprio grupo ligado à Universidade. O recorte, nesse sentido, será o da experimentação com o que designamos por “oficinas de memórias”, realizadas ao longo do ano de 2015 no âmbito do PFIST.

As oficinas foram concebidas num movimento, entendido como necessário à época junto às integrantes do PFIST, de produzir coletivamente uma narrativa da experiência do Programa com o Fórum COSATE. Foram organizadas, ao todo, quatro oficinas, as quais reuniram pessoas que integraram o PFIST em diferentes momentos e que, de alguma forma, estiveram envolvidas com as atividades do Fórum COSATE. Tais encontros se deram nos dias 31 de agosto de 2015, 28 de setembro de 2015, 26 de outubro de 2015 e 26 de setembro de 2016⁴ e foram gentilmente conduzidas pela colega pós-doutoranda Carmen Debenetti, então recém-chegada ao grupo, auxiliada por seis estagiárias de psicologia, também recém-chegadas. O exercício proposto foi justamente aproveitar essas “estranhas” para indagar as ações do Programa em seus atravessamentos com o Fórum COSATE, oportunizando a partilha das memórias em forma de palavra.

Em caráter organizativo, cada oficina foi planejada de modo a tratar de algum período em específico dessa trajetória, sendo que esses marcos foram previamente definidos em reunião do PFIST.

⁴ O intervalo de quase um ano entre a terceira e a quarta oficina não foi nada premeditado. A princípio, o encontro que fecharia o ciclo seria em novembro de 2015. Contudo, o momento precisou ser adiado por circunstâncias que atravessaram o funcionamento do grupo. Falar sobre como o projeto de encerrar o ciclo de oficinas foi sendo protelado poderia nos levar a uma série de considerações sobre como a enxurrada de demandas que se colocam como imperativas e imediatas acabam por ocupar nossos fazeres de pesquisadoras e como tem sido desafiador empreender análises mais demoradas e minuciosas sem, necessariamente, o vislumbre de um desfecho em forma de um produto acadêmico pré-determinado. Mas não vamos nos alongar aqui.

Mas é importante destacar a peculiaridade desse “caráter organizativo”. Um amigo, em uma das oficinas, nos explica melhor:

– Interessante que só agora falamos em etapas da pesquisa: constituição de fóruns, projeto de Lei, Piloto, formação nas escolas... isso não estava dado. Pesquisa processual. Agora ao falar da pesquisa reconstruímos a pesquisa.

Deixamos explícito também que o exercício oficineiro não se ateve estritamente às marcações de períodos propostas. Tendo-se isso em vista, o tema da primeira oficina foi a partilha das memórias de um momento anterior à formação do Fórum COSATE – cuja primeira reunião se deu em agosto de 2012 – no intuito de avivar alguns movimentos que convergiram para a produção do fórum. Numa teia de eventos mais facilmente conectáveis, tal oficina abrangeria o período cronológico que vai desde o segundo semestre de 2010 até o primeiro de 2012, no qual o grupo do PFIST pactuou concentrar suas atividades na análise de uma série de intervenções de campo previamente realizadas. O exercício, contudo, remeteu, inclusive, ao ano de 1998, quando nossa orientadora, Maria Elizabeth Barros de Barros inicia, com outras pesquisadoras, um trabalho na Prefeitura Municipal de Vitória voltado à investigação das relações entre modos de gerência e índices de adoecimento entre as professoras.

A narrativa tecida nessa ocasião propiciou vislumbrar como o Fórum COSATE vai se construindo muito antes da data agendada para sua primeira reunião. Como já salientavam Zamboni e outros (2013), ele é precedido e preparado por anos de luta insistindo no tema da saúde no trabalho em educação no nosso estado, por meio da interlocução com organizações as mais diversas, inclusive na forma de pesquisas-intervenções anteriormente empreendidas. Destaca-se, contudo, para a configuração do Fórum enquanto tal, a inserção do PFIST na Rede de Atenção à Criança e ao Adolescente de Serra, movimento que propiciou, além de outra entrada no âmbito da construção e acompanhamento das políticas públicas do município, a inspiração quanto uma nova estratégia de intervenção, no sentido de fazer com que a experiência constituída

em todo esse percurso, em especial nos terrenos de Serra, se materializasse como um legado transmissível. Assim, essa Rede inspirou a fomentar outras redes de cuidado.

Foi com essa perspectiva que o grupo do PFIST articulou uma reunião com diferentes agentes ligados às políticas municipais, os quais, de algum modo, estavam atravessados pela temática da saúde no trabalho em educação. Essa reunião desdobrou-se em outras, produzindo um movimento que acabou por tomar uma forma de Fórum.

A segunda oficina dedicou-se às memórias imbrincadas na construção de um Projeto de Lei, produto do Fórum COSATE e, atualmente, Lei municipal de Serra, nº 4.513, em vigor desde 25 de maio de 2016. A referida construção utilizou-se, como ponto de partida, a Lei Estadual nº 5.627 (ESPÍRITO SANTO, 1998), que cria as Comissões de Saúde do Trabalhador (COSAT) do Serviço Público do Estado do Espírito Santo e o Conselho das Comissões de Saúde do Trabalhador (CONCOSAT). A empreitada do Fórum foi aproveitar a ideia das Comissões e Conselho previstos em tal legislação para produzir um referencial que contemplates de modo mais específico o trabalho em educação e que pudesse se consolidar como política institucionalizada no município de Serra.

Desse modo, a Lei nº 4.513 trata da criação de COSATEs e do Conselho das Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (CONCOSATE) na administração municipal de Serra, as quais estão definidas no seguinte trecho:

Art. 3º. A COSATE e o CONCOSATE são órgãos de natureza deliberativa sobre questões pertinentes à produção de saúde que têm como finalidade a melhoria das condições de trabalho e produção de saúde, [...] tendo principalmente uma função preventivista, através da permanente vigilância à saúde no trabalho e nas decisões que envolvam a garantia de produção de saúde e intervenção nas condições de trabalho (SERRA, 2016, p. 84).

A produção do texto legislativo é um marco importante pois se constituiu, como apontam as falas das colegas do PFIST, como impulsionadora para a formação e sustentação do Fórum COSATE

por alguns anos. Todavia, esquematicamente, esse segundo encontro teve como foco principal o período que vai do segundo semestre de 2012 até o final de 2013, quando se vislumbrou um “primeiro texto final” para a proposta de Projeto de Lei.

– Nós começamos o fórum em agosto de 2012. Fizemos umas duas ou três reuniões até começar efetivamente o Projeto de Lei. A gente não começou o trabalho de Lei imediatamente. A gente começou o fórum em 2012 e o projeto de Lei foi durante 2013 inteiro. Em 2013 a gente estava com ela quase pronta. A gente achou que na última reunião de 2013 já estava concluído. Na primeira reunião de fevereiro de 2014, terminamos a Lei. Começamos a experimentação do Piloto no final de 2014.

– Na realidade a gente não terminou, com todas as letras a lei.

– Isso!

– A gente achou que isso não terminaria nunca. [...] Quando a gente percebeu que essa discussão seria interminável, porque a cada reunião que tínhamos, um detalhe da Lei era discutido assim nos seus detalhes mesmo, minuciosamente falando... percebemos: isso não tem fim... que oh, quando você coloca pessoas juntas para discutir alguma coisa, a gente jamais bota um ponto final. Agora consideramos que a lei está fechada! Então, o projeto-piloto, a elaboração do projeto-piloto começa nesse momento que a gente diz, “olha!”, não adianta continuarmos aqui no Fórum discutindo detalhes da Lei. Precisamos experimentar, com os professores, nas escolas, a Lei. Então vamos ver como ela acontece.

Essa composição de falas já nos remete à terceira oficina, que foi dedicada à realização de um projeto-piloto com as COSATEs em Serra, que consistiu, em linhas gerais, na experimentação dessas comissões funcionando no formato indicado pela proposta legislativa, em duas escolas do referido município. Essa atividade tornou-se o principal foco de atuação do PFIST em sua inserção no Fórum COSATE no ano de 2014. Pode-se dizer que o primeiro semestre desse ano correspondeu a um momento organizativo do projeto-piloto e a muita mobilização para que ele pudesse acontecer. Isso porque, dentre outros fatores, para funcionar tal como preconizava o texto da Lei, cada membro de COSATE deve ter quatro horas de sua jornada dedicada exclusivamente ao trabalho na comissão. Isso impacta em custos adicionais ao município, tendo em vista a necessidade de contratação de profissionais para substituir as integrantes eleitas das COSATEs

durante o período em que estas ausentam-se de suas atividades usuais para se dedicarem à nova empreitada. Após uma série de pactuações com a SEDU-Serra e de vários procedimentos burocráticos junto à administração municipal, o projeto-piloto pôde acontecer, de setembro a dezembro de 2014, abrangendo duas escolas da rede de Serra.

A escolha de em quais escolas aconteceriam o projeto-piloto resultou de um complexo jogo de forças e configurou-se como um processo analisador⁵ do funcionamento do nosso próprio grupo de pesquisas, o qual demandou um exercício de análise de implicação e de sobreimplicação. Lourau (apud ALTOÉ, 2004, p. 186-198) fala de sobreimplicação para designar o sobretrabalho associado a noções de comprometimento, ativismo e investimento afetivo, configurando-se como mote de um processo que designou por “implicacionismo” – um uso midiático e empresarial da noção de implicação, que acaba por produzir uma “mais-valia subjetiva”.

É preciso, então, assumir que em diversos momentos atuamos de modo sobreimplicado, trazendo à responsabilidade do PFIST arbitragens e produtos que deveriam ser remetidos ao Fórum COSATE. Há, por vezes, nuances muito tênues entre práticas de cuidado e de tutela. Caminhar nesse fio da navalha é um exercício delicado e até mesmo doloroso. Analisá-lo também. E tal exercício, no caso do PFIST, acaba por resvalar num legado que se quer deixar e numa finalização de processo que se vinha fazendo necessária empreender após tantos anos de trabalho em Serra.

⁵ Analisador é um conceito-chave da Análise Institucional: é aquilo que irrompe numa determinada situação e que põe num plano de visibilidade e dizibilidade processos que até então não eram percebidos. Marca uma profunda diferenciação entre os métodos analíticos utilizados em Ciências Humanas, descentrando a importância do analista, já que, nesse novo viés, são os analisadores que fazem a análise. “[...] nesta noção voltamos a encontrar a ideia essencial da decomposição de uma totalidade nos elementos que a compõe. O analisador químico é aquele que decompõe um corpo em seus elementos, produzindo, em certa medida, uma análise. [...] Não se trata de interpretar neste primeiro nível, mas de decompor um corpo. Não se trata de construir um discurso explicativo, mas de trazer à luz os elementos que compõem o conjunto” (LOURAU apud ALTOÉ, 2004, p. 70).

– Os trabalhadores precisam se apossar desse processo. Tem que trazer essa luta para eles. O que é importante deixar para os trabalhadores?

– Nós estamos sentindo que o projeto está chegando em sua fase... naquela hora que tem que parar, senão desgasta. Está na hora de parar e ver no que desdobra. [...] E a Lei? A gente trabalhou, e qual é o futuro dela? A gente usou a lei como dispositivo. O foco não era a Lei. A lei foi uma estratégia utilizada para o debate sobre a situação dos trabalhadores. Querendo ou não ela está aí, existe, tem materialidade. Eles querem saber para aonde ela vai, para aonde ela foi. Vai rasgar? Vai jogar no lixo? No Fórum de quinta-feira que vem vamos discutir isso: o que a gente faz com ela: dá continuidade? Não dá? Manda para alguém? Coloca na mão de um vereador para aprovar como projeto?

– E como a gente conclui este projeto de pesquisa? Deixando a peteca cair. Porque parece que a gente está, nestes anos, cobrando da gente. A gente fala que a gente não é centralizador, que não tem que ser com a gente, divide tarefa com representante de município, com representante aqui... então assim, parece que a gente tem que começar a pensar, ensaiar em deixar a peteca cair. De que modo? Cuidadoso, que seja. É uma peteca mesmo. Tô pensando aqui, um prédio na cabeça de alguém... Sem machucar.

– A gente começa a pensar assim: “se o projeto continuar...” e nessa hora que a gente deixa a peteca cair, o pessoal da escola levanta a peteca. Fala assim: “Ah! A gente quer. A gente vai organizar um seminário, a gente vai puxar isso, achamos que tem que brigar”. Acho que isso tem uma dimensão para gente que está desde o início. Deixa a peteca, rebola, dá um jeito para o negócio continuar. Quando a gente saca que houve esse protagonismo para manter, quando a gente tanto brigou pra manter, quando a gente percebe que tem essa força vindo da escola, que não é mais da gente (porque a gente, de alguma forma, foi sempre protagonista desse processo, porque é a gente que puxa). Quando são eles que puxam, acho que é uma coisa que a gente precisa pensar. Tentar sacar como isto se deu.

– Neste movimento também poderia surgir uma experiência de análise que ajude na continuidade agora. Parece que não é só deixar a peteca cair, é passar ela, de alguma maneira e nessa passagem de finalização de alguma coisa, de algo, de certo modo, talvez se possa pensar melhor, assim, como cuidar dessa passagem. Visualizei em algum momento dentro da sua fala, dentro daquelas que são as forças deste coletivo também, para quem continua nesses investimentos implicacionais, que estão aí presentes, o que pode gerar uma experiência de apoio.

– Gerar, inclusive, novas tarefas, articuladas com este tema nosso aqui para sustentar estas passagens.

– O projeto-piloto foi uma tentativa de avaliar no concreto da experiência quais eram as possibilidades, quais eram os desafios que essa implementação nos colocava e como isto se articula a outros movimentos, na medida que nós não somos o movimento, nós somos pesquisadores, e como pesquisadores a gente entende que

temos como meta devolver para o movimento alguns elementos que a pesquisa pode construir, pode produzir.

A questão da escolha das escolas participantes do projeto-piloto, se em algum momento passou, nesses meandros, pelo âmbito mais fechado do PFIST, retornou para o Fórum numa de suas reuniões de forma acalorada. Após processo de intensa discussão, que demandou, inclusive, uma convocação a todas as escolas da região geopedagógica de José de Anchieta⁶, foram eleitos para participar do projeto-piloto o CMEI “Olindina Leão Nunes” e a EMEF “Manoel Carlos de Miranda”. Em cada um desses estabelecimentos, por sua vez, foram organizados espaços de reunião para a eleição dos membros e respectivos suplentes que participariam da experimentação com as COSATEs.

Cabe ainda dizer que essa ideia de experimentar a proposta de Projeto de Lei das COSATEs, tal como formulada pelas apostas do Fórum, conduziu-nos a realizar um curso de formação, que deveria subsidiar o trabalho nas comissões. Dado o curto período que tivemos, o que seria o “curso” constituiu-se como o próprio exercício de experimentação das COSATEs. Nesse sentido, podemos dizer que houve uma justaposição do que chamamos aqui de curso de formação e projeto-piloto das COSATEs em Serra. O formato planejado para esse curso, entretanto e justamente, possibilitou um exercício profícuo de intervenção nas escolas. Apesar de ter alguns balizadores previamente definidos na Lei, o curso foi mais minuciosamente elaborado por uma comissão escolhida no Fórum COSATE, a qual envolveu membros

⁶ As escolas do município de Serra estão divididas em seis regiões geopedagógicas, formadas a partir de agrupamentos de escolas próximas, estratégia objetivada pela SEDU-Serra com vistas a otimizar o acompanhamento a tais estabelecimentos. As regiões existentes são: Litorânea, José de Anchieta, Carapina I, Carapina II, Civit e Serrana. A escolha da região de José de Anchieta se deu por diversos atravessamentos, mas podemos elencar, principalmente, o engajamento de profissionais no Fórum que atuam em tal região, o que entendemos que poderia contribuir como “porta de entrada” para o trabalho com as COSATEs nas escolas (MIRANDA; SZPILMAN, 2014).

do PFIST, da FUNDACENTRO, do CEREST-ES, da DMST-Serra e uma professora da SEDU-Serra. Tal comissão definiu que se trataria de uma “formação **no e pelo** trabalho”, num formato dialógico. Disso decorre que todos os conteúdos previamente elencados para o curso foram abordados a partir das práticas que eram verbalizadas pelas participantes em referência a seus locais de trabalho. O cotidiano das escolas foi o eixo motriz para todo o desenrolar do processo formativo, que desencadeou ações planejadas para intervenções no meio de trabalho, visando a produção de saúde no mesmo.

Aqui é importante destacar a afirmação do operador “curso” como estratégia. Utilizamos-nos de uma instituição corriqueira no meio educacional, com alguns mecanismos usuais – carga horária, periodicidade, programa de conteúdos, coordenadores, certificados etc. –, sem tomá-la, entretanto, no sentido instituído como privilegiado no processo formativo. Ora, entendemos que formação diz respeito a diferentes processos de constituição de modos de existência, os quais podem dar-se nas vivências com familiares, amigos e vizinhos, no meio de trabalho, na apreciação de uma obra de arte, na leitura de um livro, numa discussão com um desconhecido e, até mesmo, numa escola. Ou seja, há formação em todas as experiências que partilhamos e que contribuem de alguma forma para produzir realidade. Trata-se de um *ethos* que implica uma concepção disruptiva de aprendizagem, como nos apresentam Heckert e Neves (2010).

Quanto à quarta oficina, a tarefa proposta foi abranger os movimentos pós projeto-piloto: suas ressonâncias, findado o período pactuado com a SEDU-Serra; as tentativas (frustradas) de repactuação para a extensão desse período e os funcionamentos de COSATE sem a aliança com o Estado; o retorno ao texto da proposta legislativa após a experimentação com o projeto-piloto; os movimentos (e pausas) no sentido do encaminhamento dessa proposta à Câmara de Vereadores do município de Serra; e de manter aquecida a luta por saúde no trabalho em educação.

Ao final do projeto-piloto, produzimos um relatório detalhado, no qual constaram as ações empreendidas nas escolas participantes como produtos do curso de formação, bem como apontamentos analíticos quanto aos resultados do Projeto e à viabilidade de as COSATEs funcionarem como ferramenta de gestão. Na conclusão do relatório, indica-se a necessidade da extensão do período do Piloto:

É fato, ainda há necessidade de se investigar mais detalhadamente os efeitos que tal proposta poderá produzir a médio e longo prazo, bem como as formas como as COSATEs continuariam atuando após concluída a etapa do curso de formação. Nesse sentido, concluiu-se que há relevância e necessidade que justificam a continuidade do Projeto Piloto no ano letivo de 2015. Isso propiciaria a criação de indicadores mais precisos para avaliação dos impactos das COSATEs nas escolas, bem como o melhoramento dos instrumentos de levantamento e avaliação das condições de trabalho, além da realização de outras ações de promoção de saúde dos trabalhadores nas escolas. (FÓRUM COSATE, 2015, p. 70).

Apesar de o relatório ser bem recebido pela então secretária de educação municipal e de algumas sinalizações positivas quanto à continuidade do projeto-piloto, com o respaldo quanto à reorganização da jornada de trabalho das participantes, isso não aconteceu. O Fórum não obteve uma negativa, tampouco uma afirmativa. É fato que muitas mudanças estavam acontecendo no âmbito da administração da prefeitura de Serra e que, no emaranhado dos eventos, deu-se a nomeação de outra secretária para a pasta da educação. Contudo, não é possível precisar os motivos de não conseguirmos a extensão do período de realização do projeto-piloto. Mas podemos dizer que, por algum tempo, ficamos em “modo de espera” quanto aos rumos da pesquisa, no aguardo da definição da SEDU-Serra. Podemos destacar aqui, contudo, nesse período, uma “virada” que o próprio exercício oficineiro contribuiu para produzir quanto a esse enredo: a espera de um transcendente – a resposta da Secretaria, sobre a qual já não víamos muito como atuar – para um esperar (BRITO, 2016), nosso verbo-aposta.

Nesse sentido, pinçamos alguns marcos de um processo (conturbado, cheio de piques e desacelerações – ações, conversas, pausas, esquecimentos, retomadas, alinhavos e realinhavos de alianças, planejamentos, desistências) de trabalho do PFIST⁷ no sentido de manter aquecido um movimento COSATE. Um deles foi empreender certo acompanhamento com as escolas que participaram do projeto-piloto. Não nos referimos aqui a nada sistematizado num cronograma, mas a um exercício de constante retomada das aberturas de nosso encontro formativo; um cuidado com a amizade propiciada por esse encontro e com as feitura cotidianas no sentido de uma ressignificação das relações com o trabalho.

Com vistas a produzir outro tipo de matéria que auxiliasse no processo de transmissão das experiências tecidas com as COSATEs, elaboramos ainda o Caderno de Textos: “Saúde e trabalho nas escolas”. Foi também nesse sentido que procedemos à organização do Seminário “Saúde e trabalho na educação: como produzir saúde nas escolas”, na EMEF “Manoel Carlos de Miranda”, que ocorreu em 10 de setembro de 2015, cujo convite foi endereçado a todas as profissionais da rede de educação municipal de Serra; e a organização do Seminário: “Saúde no Trabalho em Educação”, realizado na FUNDACENTRO, no dia 10 de outubro de 2016, como atividade referente ao Dia Nacional de Saúde e Segurança do Trabalho nas Escolas – evento que reuniu profissionais ligadas à educação de diversos municípios do ES.

Ainda imbuídas do desejo de “fazer passar” a experiência COSATE, movimentamos a participação no 32º Congresso Estadual do SINDIUPES: “Para onde vai a escola pública”, realizado nos dias de 09 a 11 de dezembro de 2015, com a mesa: “A saúde dos/as trabalhadores/as em educação” – ocasião em que reunimos membros das COSATEs que se formaram no projeto-piloto, do PFIST e do DMST-Serra no sentido de divulgar e espriar

⁷ Falamos aqui do PFIST no sentido de salientar como nos colocamos no movimento. Contudo, cada uma das ações explicitadas foi empreendida sempre com uma gama de parcerias com outras instâncias envolvidas com o Fórum COSATE.

a ideia das comissões de saúde nas escolas num evento que reuniu mais de três mil profissionais da educação. Com o propósito de construir a apresentação dessa mesa, empreendemos uma série de encontros entre esses diferentes agentes do Fórum COSATE, em um movimento profícuo de partilha de memórias, que auxiliam a produção de uma gama de publicações ligadas ao PFIST.

Destacamos também nesse período, por fim, as articulações para apresentação da proposta de Projeto de Lei à Câmara dos Vereadores de Serra e mobilização no sentido da aprovação dele, o que acabou por acontecer na sessão plenária do dia 27 de abril de 2016.

É certo que teríamos diversos modos de produzir alguma organização para esse vasto percurso do PFIST: reunir materiais, artigos, relatórios... construir uma “linha do tempo”, conferir datas, documentos em registros físicos dos mais diversos. Contudo, compor com as memórias, num plano de tessitura que congregou tantas pessoas, em suas divergências, embates e lacunas, propiciou um exercício inusitado de análise coletiva do trabalho de pesquisa-intervenção no grupo. Consistiu (no sentido de aumentar a consistência) em uma tradição grupal, que carecia (e sempre carece, não apenas no PFIST, mas em quaisquer dos coletivos que habitamos) ser cuidada e fortalecida. Afinal, não precisamos nós também curar nosso trabalho de pesquisadoras? Falamos cotidianamente do adoecimento e, é bem verdade, da produção de saúde nas escolas; dos modelos organizativos que segmentarizam, individualizam e culpabilizam os sujeitos pelo adoecimento; das alternativas de coletivização que acionam modos de ampliar a potência e alegria no trabalho. A academia não passa ao largo dessas contingências. Com especificidades, é evidente, mas compomos o complexo das políticas educacionais.

O exercício de amizade, propiciado por esse gesto de co-viver (AGAMBEN, 2009) possibilitou sair do *modus operandi* do produtivismo, da prova e do experimento para uma analítica que implicou a difícil e redentora tarefa de operar uma abertura, fraturar nossas fronteiras para a produção de um *agio* (AGAMBEN, 1993). Assim, ao trazeremos essa ação oficinaira, pretendemos não

apenas explicitar algumas nuances da materialidade na qual nossas pesquisas se constituem, como também mostrar os efeitos de saúde que tal ação produziu na dinâmica de nosso próprio grupo. Estes efeitos, em nosso entendimento, ampliam a noção de cura pela palavra⁸, já sinalizada nos primórdios da psicanálise, radicalizando a transversalização⁹ desse processo, de modo a assumir que nós, pesquisadoras, também precisamos tomar nossa parte nos movimentos de cura; nossas práticas precisam ser curadas. Podemos dizer, porque se trata da exigência (AGAMBEN, 2016) que se coloca a nós, que as oficinas de memória se constituíram também como oficinas de saúde, de cuidado ou de cura. Em última instância, é desse poder vital da produção de narrativas que se trata nossa tese. O Fórum, as COSATEs, nosso próprio grupo são territórios em que buscamos nos colocar nesse exercício, sempre marginal e infame, de produzir um **Nós** em meio às correntezas de privatização da vida.

Precisamos admitir que seria deveras redundante falar em “produzir uma memória coletiva”. Sobre esse tema, destacamos os escritos de Gagnebin (2013), os quais apontam que a filosofia da

⁸ Conforme encontramos em Zorzaneli (2011), *talking cure* é uma expressão que começa a ser utilizada por Bertha Pappenheim, paciente de Joseph Breuer, para se referir ao tratamento que tal médico realizava com ela. Esse termo tornou-se um lugar comum para a referência a terapêuticas baseadas na fala do paciente e é depois detalhado em “Estudos sobre a histeria”, de Freud e Breuer (2016).

⁹ Em referência aos fluxos de comunicação em determinados grupos ou organizações, o termo “horizontal” é empregado para nomear fluxos que se estabelecem entre sujeitos pertencentes a um mesmo nível hierárquico; já “vertical” remete a um canal comunicativo hierarquizado, no qual a comunicação deve se dar de “cima para baixo”, de nível a nível. “A transversalidade é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, o de uma pura verticalidade e o de uma simples horizontalidade; ela tende a se realizar quando uma comunicação máxima se efetua entre os diferentes níveis e sobretudo nos diferentes sentidos” (GUATTARI, 1987, p. 96). Assim, a noção de transversalidade, vem, justamente, trazer à cena trocas infra subjetivas que se configuram por vias não delimitadas por contornos pré-definidos, muitas vezes abstratos, remetendo aos diferentes graus de pertencimento e de múltiplas possibilidades conectivas que se delineiam em qualquer espaço onde coexistam pessoas.

história benjaminiana insiste em dois componentes da memória. Um deles é o lembrar (do vocábulo *Erinnerung* no alemão), como memória de um sujeito que explode o eu, como capacidade de interpolações infinitas naquilo que foi, “dinâmica que submete a soberania do sujeito consciente à prova temível da perda, da dispersão e [...] do esquecimento” (GAGNEBIN, 2013, p. 79). O outro é a rememoração (*Eingedenken*), a necessidade de recapitulação atenta, sem a qual a lembrança segue um fluxo contínuo, a desenrolar-se apenas para si mesma; é o movimento que “interrompe o rio, que recolhe, num só instante privilegiado, as migalhas dispersas do passado para oferecê-las à atenção do presente” (GAGNEBIN, 2013, p. 80). É importante destacar aqui que nessa dinâmica da memória, Benjamin introduz a dimensão do inconsciente e do esquecimento – procedimento que o próprio autor reconhece como atravessado pela obra freudiana. Assim, no texto “A imagem de Proust”, afirma:

[...] o principal, para o autor que [lembra], não é absolutamente o que ele viveu, mas o tecido de [seu lembrar], o trabalho de Penélope da [rememoração]. Ou seria talvez preferível falar do trabalho de Penélope do esquecimento? Não se encontra a memória involuntária de Proust muito mais próxima do esquecimento do que daquilo que em geral chamamos de [lembrar]? E não seria esse trabalho de [rememoração] espontânea, em que [o lembrar] é a trama e o esquecimento a urdidura, muito antes o oposto do trabalho de Penélope, ao invés de sua cópia? Pois aqui é o dia que desfaz o trabalho da noite. Em cada manhã, ao acordarmos, em geral fracos e apenas semiconscientes, seguramos em nossas mãos apenas algumas franjas da tapeçaria da existência vivida, tal como o esquecimento a teceu para nós. Mas a cada dia, com suas ações intencionais e, mais ainda, com suas rememorações intencionais, desfaz os fios, os ornamentos do olvido (BENJAMIN, 2012, p. 38).

Todavia, ao abordar nossas oficinas de memória, colocamos em cena uma aposta em levar às últimas consequências a noção de coletivo implícita nessa produção: assumir e ampliar os canais em que se estabelecem as conexões nas quais se tecem o lembrar, num exercício de rememoração. Isso requer uma expertise. Não se trata apenas de se colocar a falar ou de estar junto num mesmo espaço.

A tessitura de uma composição comunitária demanda uma artesanania do encontrar-se com o outro, uma apuração também da escuta. Artesania essa à qual nos dedicamos não apenas por ocasião das oficinas de memória, mas em diversos momentos da experiência com o Fórum e com as COSATEs e, de modo bastante cuidadoso ainda, durante a formação do projeto-piloto.

Um texto de Ricardo Teixeira (2005) traz algumas pistas que auxiliam quando nos lançamos a esse empreendimento por obra da intenção. Nele, explicita-se uma técnica da conversa que se pauta em três premissas básicas:

1) o reconhecimento do outro como um legítimo outro; (2) o reconhecimento de cada um como insuficiente; (3) o reconhecimento de que o sentido de uma situação é fabricado pelo conjunto dos saberes presentes. Ou ainda: todo mundo sabe alguma coisa, ninguém sabe tudo e a arte da conversa não é homogeneizar os sentidos fazendo desaparecer as divergências, mas fazer emergir o sentido no ponto de convergência das diversidades. (TEIXEIRA, 2005, p. 593).

Nossa história dos atravessamentos de Fórum COSATE e PFIST é assim tecida “no ponto de convergência das diversidades”: nada de definitivo ou acabado. Como sempre nos inspira Benjamin, trata-se de juntar restos, cacos e fagulhas para compor mosaicos cheios de frestas e de porvir.

É com tal entendimento que não podemos aqui trazer respostas muito precisas a perguntas que corriqueiramente deveriam ser atendidas num trabalho acadêmico: por que COSATEs? Por que em Serra?

O exercício de composição de memórias-composições colaborou para a produção de alguns sentidos coletivos, não necessariamente consensuados, como pistas no sentido que se abre a essas questões.

– Em 1997 foi realizada uma pesquisa sobre a relação entre neoliberalismo e organização do trabalho nas escolas. Em 1998, aproximadamente, começam a surgir indicadores de adoecimento como efeito do modo autoritário de gestão nas escolas de Vitória. Algumas pesquisas indicavam que a reestruturação produtiva estava

produzindo muito adoecimento. Professores temiam que seus depoimentos fossem gravados, muito medo e apreensão nas escolas. Proposta de pesquisa que surge: investigar os efeitos da reestruturação produtiva na saúde docente. Os resultados da pesquisa indicaram que havia um aumento no número de adoecimentos com a mudança de gestão. A proposta foi avaliar a relação entre modo de gestão e produção de saúde-doença. Os dados produzidos na pesquisa indicavam que havia uma relação estreita entre gestão autoritária e adoecimento. Fizemos uma proposta de constituição de Cap na Grande Vitória. A escolha da Serra se deu pelos indicadores de violência no município.

– As condições de trabalho em Vitória eram melhores.

– Em 2005 Serra passou a ser o foco da pesquisa em função dos altos índices de adoecimento no município. As notícias sobre a pesquisa se espalharam e esse foi um momento auspicioso da pesquisa.

– Mas a escolha pela Serra também foi reforçada por uma aliança com o secretário de educação na época, que nos deu total apoio. Se buscou também, por exemplo, parceria com a Secretaria Estadual [de Educação], mas não houve ressonância. Inclusive, pensou-se em COSATEs no estado, devido à existência da lei estadual [de COSATEs].

– Durante esse período, diferentes pesquisadores saíram e entraram no grupo. Os professores que participaram das Cap afirmavam: “falar pode reverter nossa situação de adoecimento, percebemos que temos força para mudar essa situação quando estamos juntos”. Essas oficinas de memória são importantes para falarmos dessa trajetória, trajetória de experiência coletiva, experiências transmissíveis, transmitir uma certa tradição, muitos psicólogos se formaram nesse processo.

– Parece uma pesquisa, mas na realidade são muitas.

– A COSATE teve várias experiências... há uma duração. Num determinado momento a proposta era de instituir-se um Núcleo de Saúde do Trabalhador da Educação na Sedu [Secretaria de Educação do estado do ES] e coisas aconteceram, até que chegamos nessa proposta das COSATEs. O Fórum é para constituir COSATEs ou o Fórum já é a COSATE? Esse movimento já teve vários nomes: Cap, COSATE, Núcleo... Num determinado momento assumimos as COSATEs como caminho.

– O tema da COSATE vai e volta, nas Iniciações Científicas, nos momentos diferentes da pesquisa, tema recorrente. Tínhamos objetivo de constituir COSATEs, ao mesmo tempo outras coisas apareciam e concorriam com esse objetivo. Vamos ficar nessa Lei? Percebemos a importância de ficar atentos ao que estava sendo dito. A questão de trabalhar com a gestão é anterior à ideia das COSATEs. Chegamos a pensar que um trabalho com gestores poderia ser um caminho. Enfim, fomos nos esparramando: frente Redes [Rede de Atenção à Criança e ao Adolescente, de Serra], frente Sindicato [SINDIUPES], formação de diretores, mas essas propostas não rolaram. A ideia era abrir frentes para capilarizar o processo. A lei é objetivo ou meta? Essa é uma questão que se colocava no grupo.

– A constituição do Fórum se deu num momento em que estávamos perdidos. Fomos juntando gente: Centro de Formação [de Professores “Prof. Pedro Valadão Perez, vinculado à Sedu-Serra], Sedu [Serra], Promotoria, Associação de Pais, Sindicato [SINDIUPES], Conselho Municipal [de Educação de Serra], sindicato de servidores municipais [Sindicato dos Servidores do Município da Serra].

– Fomos convidando muita gente, até deputados, aproveitamos espaço.

– Também o pessoal do CEREST-ES, aprendemos muito sobre formulação de Lei.

– Convidamos gente que tinha força para legitimar a COSATE. A ideia de Fórum como encontro e não a UFES fazer tudo. Num dos encontros usamos o dispositivo de colocar a fala dos professores na sala e isso provocou o grupo. Temos que falar de saúde de outra forma. Queríamos trazer o professor para o debate; se ele não estava lá presencialmente trouxemos as falas deles. Produzir impacto nas pessoas que vinham da Secretaria, do Sindicato. “Nossa, eles pensam isso?”, indagavam os participantes do encontro. Aquele momento era quente, são temporalidades muito loucas.

– Os convites não eram formalizados. Fizemos sim, uma carta convite. Naquela época ainda não tinha o Fórum como instituição, era uma reunião, não era convite para Fórum. Íamos participando de vários grupos e íamos convidando as pessoas.

– Fomos esvaziando outras participações e focamos no Fórum. Começamos a perceber a força do Fórum como estratégia para fortalecer a pesquisa que tinha o objetivo de criar as COSATEs. Muitas coisas foram movimentando esse processo. Oferta de lanches muito requintados como estratégia para chamar parceiros, tinha muito carinho nesse momento.

– Difícil saber quando começa o Fórum, pois muitos movimentos iam o construindo.

– Precioso o momento em que percebemos o que estávamos fazendo, estávamos atentos ao que estava ocorrendo como pesquisa. A gente se afastou da escola, uma quarentena. Quando nos demos conta, começou um processo de reaproximação, o Fórum foi um caminho. Nos lançamos para as conversas com outros interlocutores.

– Sempre tinha gente nova e era muito cansativo, parecia que estávamos sempre começando.

Além de espriar as questões anteriormente colocadas quanto aos porquês das pesquisas com COSATEs em Serra, precisamos, ainda aqui, destacar essa conversa no que ela mostra quanto à sua composição narrativa. Creio que não teríamos material mais preciso para apresentar como exemplo¹⁰. Permite-nos agora estabelecer mais

¹⁰ Importante aqui frisar a argumentação que tece Agamben acerca do exemplo, conceito que, segundo ele, subverte a dicotomia do universal e do particular. O exemplo “[...] é uma singularidade entre as outras, que está no entanto em vez de cada uma delas, vale por todas. Por um lado, todo o exemplo é tratado, de facto,

minuciosamente o que está em jogo quando acionamos o conceito de narração e suas implicações na produção de saúde.

O que diferencia a ação narrativa de outros modos de comunicação, no recorte que fazemos a partir de Benjamin e dos estudiosos que partilham de seu legado, é a existência de uma comunidade entre narrador e ouvinte. É preciso considerar que tais “lugares” não são essencializados na figura de um único indivíduo capaz de narrar e de uma massa de “escutantes”. O que, contudo, não quer dizer que não haja uma autoridade a qual legitima o lugar do narrador – sendo este, importante frisar, cambiante quando o analisamos do ponto de vista da forma sujeito. Essa autoridade é fundada na experiência. Como já explicitamos, não em uma experiência enquanto acúmulo de saber, enquanto propriedade privada, mas justamente na experiência limiar da comunicabilidade – aquilo que se tece **entre**¹¹ outros e cujos produtos são, necessariamente, um bem coletivo, composição

como um caso particular real, por outro, reconhece-se que não pode valer na sua particularidade. Nem particular nem universal, o exemplo é um objeto singular que, digamos assim, se dá a ver como tal, **mostra** a sua singularidade. Daí a pregnância do termo que em grego exprime o exemplo: *para-deigma*, o que se mostra ao lado (como o alemão *Bei-spiel*, o que joga ao lado). Porque o lugar próprio do exemplo é sempre ao lado de si próprio, no espaço vazio em que se desenrola a sua vida inqualificável e inesquecível” (AGAMBEN, 1993, p. 16, grifo do autor).

¹¹ A partir dos escritos de Deleuze e Guattari, Neves (2009) explicita como a vida não se compõe apenas de biologia, fisiologia, natureza e subjetividade, como estratos que se relacionam, conservando suas delimitações. Ela é composição constante que se engendra num plano de proliferação, de relações de forças. É num entre, nesse meio de proliferação que o desejo flui e cria mundos, agenciando modos de expressão e a conectividade da vida em suas múltiplas experimentações. Entre aqui como plano de engendramento constante da vida e, portanto, não como uma espacialidade ou temporalidade funcionando no sentido de demarcar os polos de uma relação. Nesse entre não encontramos sujeitos e objetos pré-existentes, mas singularidades que se conectam, processos ou devires que operam aberturas à multiplicidade nos modos de subjetivação e objetivação. Estes modos se montam ao mesmo tempo em que o plano, como rede de múltiplas conexões transversais que produzem territórios e modificações dos territórios existenciais constituídos.

impessoal, não identificável ou diretamente relacionável a um ou outro sujeito.

Sendo assim – recolocamos de outro modo –, não se pode afirmar que há atividade narrativa em um espaço onde várias pessoas se fazem presentes e se põem a falar. Pudemos acompanhar tal processo no início de nosso trabalho com o projeto-piloto, quando os “encontros” de formação estavam permeados pelo que chamamos depois de um “movimento catártico”. Não estamos aqui desconsiderando que o momento tenha tido sua importância e ou que até tenha produzido algum efeito terapêutico.

- *Estou cansada.*
- *O trabalho adocece.*
- *Não aguento mais ir para a escola.*
- *Isso não tem jeito.*
- *As famílias não educam.*
- *Sobra tudo para a escola.*
- *Não temos condições para trabalhar.*

São incontáveis frases que se articulam sob a forma da vivência de um sujeito, soltam-se, vão para a roda e, em grande parte, não produzem ou não se ligam a nenhuma outra. São como tiros, explosões de modos de viver o trabalho substancializados na forma do indivíduo adoecido, que vêm violentas e se dispersam no ar... juntas, formam um tiroteio. Não fundam terreno propício para que algo se cultive ali. São peças soltas, competindo umas com as outras.

A comunidade em que acontece a narração começa quando um *agio* se faz vislumbrar (AGAMBEN, 1993). Há um espaço, uma brecha, um ponto em que uma fala vinda para a roda pode se acoplar, misturar-se e projetar-se outra. Algo que passa de alguém para outrem e que vai, nessa dinâmica, se compondo, recompondo, morrendo e nascendo simultaneamente. Está aqui colocada a radical diferença entre “estar diante do outro” e de “comunicar-se **entre** outros”. É esse deslocamento invisível que constitui nossa comunidade, como expressão de uma comunicabilidade e de um constituir-se nessa e por essa comunicação.

Uma trabalhadora qualquer, com a autoridade da vivente que sabe como ninguém as contingências do seu dia a dia de trabalho – que sabe as miudezas do que se passa nesse ambiente, que toma diariamente decisões sobre os rumos do trabalho que realiza, que conhece os pormenores de cada atividade que precisa empreender nesse espaço – fala e é escutada: essa fala se projeta, abandona o sujeito que a proferiu, é apanhada em intensidade por outrem e dela se produz uma fala outra. Essa fala abre caminhos e inspira a continuação de uma história que não está dada, que só se concretiza no encontrar-se com a multiplicidade de uma comunidade de ouvintes. A essa história chamamos tradição.

Sobre esta, cumpre dizer que “[...] é algo muito vivo, de extraordinariamente variável” (BENJAMIN, 2012, p. 185), como afirma Benjamin no ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”. Neste, apresenta a tradição num sentido bastante diverso ao que costumeiramente designamos, tendo em vista que o movimento de conservação a que ela remete não é o de uma forma mesma a durar imutável no decorrer de um tempo linearmente estruturado. Ao contrário, a conservação que a tradição opera deve ser pensada aqui como quando apresentamos a noção de saúde: como cuidado com uma experiência que vai se modulando no ato próprio de passar, em seu processo de transmissão. Não se trata assim de um movimento de “proteger” algo da ação do tempo, mas de um constituir-se propriamente nesse curso de ação. Assim, a noção de tradição é indissociável à de experiência, consistindo como sua expressão involuntária e artesanal (FERREIRA, 2011).

Narrar é, desse modo, produzir tradição – tomar parte de sua engrenagem, agenciar-se com seu movimento incessante. É justamente por esse viés, pelo caráter criador da narração, que podemos explicitar como tal atividade está intrinsecamente conectada à produção de saúde, se, como dissemos, a entendemos, em última instância, como capacidade de instituição de novas normas (CANGUILHEM, 2015).

No caso do PFIST, a prática narrativa propiciada pelo exercício oficineiro deslocou o lugar angustiante de “estar sempre tendo que pegar o bonde andando” – como se tivéssemos, o tempo todo, que criar algum corpo que pudesse se acoplar a uma realidade previamente dada – para o de protagonistas da tradição grupal, a qual colaboramos para construir, mesmo tendo “chegado depois”. As diferentes temporalidades e inscrições, os diferentes atravessamentos, puderam, desse modo, compor uma experiência consistente, ampliada pelas próprias tensões divergentes. Também oportunizou o reconhecimento do trabalho passado, tanto em suas vitórias, quanto em suas derrotas. Os produtos atuais encontraram-se com os fazeres que lhes deram fundamento. Salvamos muitos esforços esquecidos e que não perduraram em produto, só (e sobretudo) em força. E, assim, cuidamos umas das outras, em um tempo que inventamos entre todos os prazos que nos colocam como contingência.

Referências

- AGAMBEN, G. **A comunidade que vem**. Tradução de António Guerreiro. Portugal: Presença, 1993.
- AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- AGAMBEN, G. **O tempo que resta**: um comentário à Carta aos Romanos. Tradução de Davi Pessoa e Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- ALTOÉ, S (org.). **René Lourau**: analista institucional em tempo integral. São Paulo: HUCITEC, 2004.
- BENJAMIN, W. **Passagens**. Organização da edição brasileira de Willi Bolle; Tradução de Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte; São Paulo: UFMG; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009a.

- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas; v. 1).
- BRASIL. **Lei nº 8.080, 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. Brasília, 20 set. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm. Acesso em: 3 jan. 2017.
- BRITO, J. M. **“Loucas docências benjaminianas”**: política da narratividade e produção de saúde. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2016.
- BRITO, J.; ATHAYDE, M.; NEVES, M. Y. (org.). **Caderno de textos**: programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2003.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 7. ed. Tradução de Maria Thereza Redg de Carvalho Garrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- ESPÍRITO SANTO. **Lei Estadual nº 5627, de 17 de março de 1997**. Cria a Comissão de Saúde do Trabalhador (COSAT) do Serviço Público do Estado do Espírito Santo e o Conselho das Comissões de Saúde do Trabalhador (CONCOSAT). Vitória, 3 abr. 1998. Disponível em: http://www.al.es.gov.br/antigo_portal_ales/imagens/leis/html/L5627.html. Acesso em: 3 abr. 2014.
- FERREIRA, M. S. Walter Benjamin e a questão das narratividades. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 121-133, 2011.
- FÓRUM COSATE. Relatório das atividades e ações desenvolvidas pelas COSATEs do Projeto Piloto nas escolas CMEI “Olindina Leão Nunes” e EMEF “Manoel Carlos de Miranda”, de 29 de setembro a 15 de dezembro de 2014, Serra, 2015.
- GAGNEBIN, J. M. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

- GUATTARI, F. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. Tradução de Suely Belinha Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- HECKERT, A. L. C.; NEVES, C. A. B. Modos de formas e modos de intervir: quando a formação se faz potência de produção de coletivo. *In*: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Humanização. **Formação e intervenção**. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. p. 13-27.
- MENDES, R.; DIAS, E. C. Da Medicina do Trabalho à Saúde do Trabalhador. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 5, n. 25, p. 341-349, 1991.
- MIRANDA, G. U.; SZPILMAN, A. R. M. Experimentações do fórum COSATE: uma construção coletiva no âmbito das políticas educacionais no município de serra/ES. *In*: SEMINÁRIO CURRÍCULOS, CULTURAS E COTIDIANOS, 2013, Vitória. **Anais [...]**. Disponível em: http://www.seminarionupec3.com.br/resources/anais/21/1371248772_ARQUIVO_TextoCOSATE.pdf. Acesso em: 20 abr. 2014.
- NEVES, C. A. B. Gilles Deleuze e a Política: interferências nos modos de se estar nos verbos da vida. *In*: NASCIMENTO, M. L.; TEDESCO, S. (org.). **Ética e Subjetividade**: novos impasses no contemporâneo. Porto Alegre: Sulinas, 2009. p. 192-213.
- PASSOS, E.; BARROS, R. B. de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, E.; BARROS, R. B. de; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.
- ROCHA, M. L. da; AGUIAR, K. F. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, [S.l.], a. 23, v. 4. p. 64-73, 2003.
- SERRA (Município). Lei nº 4.513, de 25 de maio de 2016. Cria a Comissão de Saúde do Trabalhador da Educação (COSATE) do Serviço Público do município de Serra (ES) e o Conselho das Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (CONCOSATE). **Diário Oficial dos Municípios do Estado do Espírito Santo**, Vitória, 31 mai. 2016, n. 519. p. 84-87.

TEIXEIRA, R. R. Humanização e atenção primária à saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10, n. 3, p. 585-597, 2005.

ZAMBONI, J.; SZPILMAN, A. R. M.; MIRANDA, G. U.; BARROS, M. E. B. de. Primeiras notas sobre o Fórum das Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (COSATES) no Município de Serra, Espírito Santo. **Advir**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 105-118, jul. 2013.

ZORZANELLI, R. T. A emergência da cura pela palavra na medicina mental do século XIX. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 298-308, jun. 2011.

O Protagonismo como Exercício na Atividade Docente: diálogos com a educação e com a educação física

Ueberson Ribeiro Almeida
Maria Elizabeth Barros de Barros

Introdução

O estudo que ora apresentamos é parte da nossa tese¹ de doutorado, intitulada “Tramas e urdiduras: o protagonismo como exercício na atividade de professores de Educação Física” (ALMEIDA, 2014), a qual colocou em análise os exercícios protagonistas na atividade docente de professores no cotidiano escolar. A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Serra/ES, tendo como sujeitos participantes principais um professor e uma professora de Educação Física (EF). A principal questão que orientou o estudo foi: como o exercício protagonista se forja na atividade docente, faz gestão e contribui na organização do trabalho escolar?

O termo protagonismo vem do grego e significava o lutador principal de um torneio. Nos fios da história, a palavra passou a ser empregada para designar os atores principais de um enredo teatral ou as personagens que se destacavam em uma trama literária. Gohn (2008, p. 9) nos informa que as ciências humanas se apropriaram do termo ator e “[...] passaram a utilizar o próprio termo protagonismo para os atores que configuram as ações de um movimento social”.

¹ A tese foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo-PPGE/UFES, sob a orientação da Professora Dra. Maria Elizabeth Barros de Barros e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas-NEPESP/Dpsi/UFES.

No Brasil, o conceito de protagonismo foi atrelado aos movimentos sociais dos anos 70, fundado sob a crença de que estes deveriam mobilizar e se organizar para transformar o *status quo* no plano estatal, dominado pelos militares e por um regime autoritário. Assim, “[...] participar das práticas de organização da sociedade civil significava um ato de desobediência civil e de resistência ao regime político predominante” (GONH, 2008, p. 72). Enfatizou-se, nesse momento, o protagonismo de atores sociopolíticos, atrelando a estes a figura de novos sujeitos de poder, capazes de incitar movimentos de transformação das realidades. Dessa forma, o termo foi cada vez mais ligado à capacidade de movimentos sociais, tanto no plano nacional como no internacional, no sentido de impulsionar inovações e mudanças.

Movimentos de lutas e oposição à ditadura, ao *status quo* e às mazelas provocadas pelo capitalismo compunham o cenário no qual os movimentos sociais foram compreendidos como sujeitos potencialmente capazes de perturbar e deslocar as forças hegemônicas exercidas pelo poder dominante e repressor dos militares. O protagonismo é entendido, nessa condição societária, como um modo de antagonismo, como força contrária ao inimigo, que necessita ser vencido pelo deslocamento das relações de poder em favor das classes desfavorecidas socialmente.

Nesse momento, intensifica-se uma série de movimentos sociais reivindicatórios de bens, serviços, terra e moradia. Com a transição do regime militar para a democracia, emergem e ganham forças os chamados “novos movimentos sociais” (reivindicatórios de direitos iguais para os gêneros, raça, sexo, juventude, direito à qualidade de vida, à preservação do meio ambiente, à segurança). Tais movimentos ampliam o espectro no que diz respeito “[...] à exclusividade que era dada ao sujeito trabalhador, advindo do campo da produção, como sujeito ‘por excelência’ com potencial para realizar mudanças históricas” (GOHN, 2008, p. 73).

No campo da Educação, temos o conceito de protagonismo, dentre outros, atrelado aos de “professor reflexivo” (PIMENTA; GHEDIN, 2002), “professores inovadores” (ALVES, 2020),

“pesquisador da própria prática” (MIRANDA, 2006; GARCIA, 2009), “professores extraordinários” (ROCHA, 2021), “professores autores de sua própria história” (SILVA, 2002; CALADO *et al.*, 2002; ESCÁMEZ; GIL, 2003). Por ser a Educação Física um subuniverso (BERGER; LUCKMANN, 2014) do campo da Educação no que diz respeito à docência na escola, esses conceitos circulam e são comuns nos estudos e pesquisas da área da Educação Física que se dedicam a estudar a prática pedagógica e a formação de professores.

Esse conceito de protagonismo apropriado pelas áreas da Educação e da Educação Física, embora em algum momento – como na luta por melhores condições de vida para camadas e grupos menos favorecidos pelas políticas governamentais – expresse o desejo pela formação de sujeitos autônomos e por uma sociedade menos injusta, coloca, todavia, indivíduos de um lado e sociedade de outro ao apostarem em uma espécie de “identidade protagonista” firmada sob a ideia de indivíduos esclarecidos que conseguiriam “resistir” às adversidades sociais e construir “mundos paralelos” onde possam viver com mínimas margens de autonomia.

Essa “reivindicação identitária” (ROLNIK, 2005), em nosso entendimento, carrega o perigo de despejarmos a responsabilidade pelo sucesso e pelo fracasso exclusivamente sobre os “ombros” de indivíduos, desconsiderando os vetores que compõem suas histórias como sujeitos, bem como as condições sob as quais fazem escolhas. Além disso, a noção de indivíduos e de grupos protagonistas pode trazer como efeito a interpretação de que estes são capazes de “resolver” e “dar jeitinhos”, com seus próprios esforços, em questões coletivas que demandam transformações político-estruturais. É nesse sentido que afirmamos a necessidade de colocarmos tal conceito em debate para que possamos vislumbrar suas potencialidades no que diz respeito à produção do conhecimento sobre a docência, bem como da ampliação da complexidade que o protagonismo nos exige como modo de exercício na atividade.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar como o termo protagonismo foi propagado na sociedade, os significados a ele atribuídos pela Educação e pela Educação Física, discuti-lo a partir da ideia foucaultiana de “exercício atenção” aos fluxos das representações e, por fim, pensar o conceito de protagonismo via abordagem agonística (MOUFFE, 2006) e como condição de possibilidade para a análise da atividade docente como aposta ético-política.

O conceito de protagonismo docente na Educação: entre identidades heroicas e fracassadas

Percorrendo alguns estudos no âmbito da educação que tratam especificamente do “protagonismo” como temática, percebemos concepções do termo que conservam e reforçam seu teor antagonista, o que em nossa ótica o reduz a um sistema de ação/reação, hegemônico/contra-hegemônico, vítimas/culpados que dificultam o tratamento dos conflitos e, por consequência, bloqueiam a saída para os impasses políticos e para o deslocamento das relações de força.

Ao ler sobre o protagonismo pelas lentes de alguns autores do campo da Educação, vimos que Calado *et al.* (2002), na obra “Educação e protagonismo”, elaboram vários relatos que analisam experiências educativas na escola e em outros espaços formativos. A ideia de protagonismo que perpassa os textos é a de sujeitos que “reagem” ao *status quo* ancorados na pedagogia de base marxista, especificamente a partir dos escritos e da interpretação realizados por Paulo Freire. São crianças, índios, educadores sociais, professores, membros de grêmios estudantis, trajetórias de alunos que se destacam em cursos de pós-graduação, projetos sociais, escolas etc. De modo geral, para os autores, os protagonistas são atores sociais e instituições ligadas a movimentos sociais/populares que lutam e reagem contra condições de discriminação, exclusão e indiferença estabelecidas pelas macroestruturas sociais.

A produção de protagonismo, então, nessa ótica, é feita por meio da “conscientização” de professores e alunos sobre as ideologias e lógicas dominantes que vigoram no sistema capitalista. Para isso, refletir sobre a prática é considerado elemento fundamental para produzir saberes que permitam passar de uma condição de submissão a de protagonistas. É o que conclui Silva (2002, p. 41, grifos do autor) no artigo intitulado “Educadores sociais em projetos comunitários: uma experiência severina em educação popular”:

Enquanto proposta teórico-metodológica, O PENSAR A PRÁTICA, é um aspecto de fundamental importância na construção de saberes. A vivência nos encontros não é caracterizada pela busca de receitas de como realizar melhor o trabalho, mas sim de viver um processo de questionamento reconstrutivo sobre o cotidiano de trabalho nos projetos comunitários e, através da criação coletiva, gerar instrumentos de intervenção na realidade social, tomando como principal referência *o se dar conta da criança e do adolescente enquanto protagonistas na sociedade*.

Embora concordemos que o “pensar a prática” seja, de fato, um dos vetores do exercício protagonista, a lógica explícita na citação supracitada continua a tomar o protagonismo como algo idealizado, como um *a priori*, uma abstração supostamente racional e emancipadora que garantiria, “por si só”, a formação de sujeitos autônomos e de cidadãos agentes da própria história. Não obstante, para nós, não basta tomar o outro como protagonista, pois essa condição não pode “ser dada” ao outro, uma vez que se trata do aprendizado que diz respeito ao modo de entrar, produzir e manejar as relações de força, o que nunca está dado, muito menos totalizado.

Continuando o caminho pelas leituras no campo da educação, outra noção de protagonismo pode ser encontrada em Escámez e Gil (2003), na obra “O protagonismo na educação”. Estes afirmam que o protagonismo repousa na intersubjetividade, meio pelo qual os indivíduos devem se responsabilizar pelas suas ações e, sobretudo, pelos cursos do futuro. É protagonista, na visão dos autores, aquele que “coloca” sobre os próprios ombros a responsabilidade de viver

de uma determinada maneira: “A responsabilidade consiste também em carregar a nossa vida nas costas e decidir qual caminho devemos tomar e para onde devemos ir” (ESCÁMEZ; GIL, 2003, p. 8). Isso significa que “[...] não sabemos se teremos êxito no caminho empreendido, já que qualquer decisão tomada pode estar errada, mas, pelo menos, o nosso comportamento estará à altura da dignidade humana, já que somos roteiristas e atores do projeto de nossa vida” (ESCÁMEZ; GIL, 2003, p. 8).

Para Escámez e Gil, uma educação protagonista é aquela que fomenta a formação para a cidadania responsável dos alunos. “Deve-se educar os estudantes para que exerçam uma cidadania responsável” (2003, p. 9). Ser responsável, na visão dos autores, é antes de tudo, a pessoa ter

[...] o compromisso com o serviço voluntário à sociedade, a disposição para defender um meio ambiente sadio e os direitos humanos, a coragem para expor os próprios pontos de vista na defesa do que considera justo e o interesse pelo bem da comunidade. E, sobretudo, a pessoa responsável medita e calcula os efeitos das suas ações sobre os outros, sobre ela mesma e sobre a natureza, bem como assume que o futuro da comunidade e o seu pessoal depende do que fizer, aceitando as consequências imprevistas e infelizes de seus erros (ESCÁMEZ; GIL, 2003, p. 9).

Pensar o protagonismo como afirmam Escámez e Gil é produzir um sistema de vitimização e culpabilização, armadilha que pode levar o indivíduo a um pântano de difícil saída. O protagonismo é, nesses termos, concebido como uma condição de “consciência” e ideal a ser alcançada pelo sujeito como uma “identidade protagonista” que poderia ser forjada em “fôrmas”, portanto, isenta do plano das relações e dos processos históricos de subjetivação.

Embora tudo que tenha sido dito nesse transcorrer acerca das limitações do conceito de protagonismo, vemos nele uma potência quando o tomamos como um **exercício de atenção na atividade**. Exercício de atenção que se embasa na análise foucaultiana do texto “Pensamentos”, de Marco Aurélio, no Curso de 1982, por meio do

qual o sujeito, ao praticá-lo, “[...] parte do ponto em que está no mundo, entranha-se em seu interior ou, em todo caso, debruça-se sobre ele, até em seus mínimos detalhes, como que para lançar um olhar de míope sobre o mais ínfimo grão das coisas” (FOUCAULT, 2006, p. 352). Será em Marco Aurélio que Foucault encontrará uma figura do saber “[...] que não consiste, para o sujeito, em tomar distância em relação ao lugar em que está no mundo, para aprender este mesmo mundo em sua globalidade, mundo no qual ele próprio se acha situado” (FOUCAULT, 2006, p. 352). Propomos, então, o exercício de atenção na atividade como movimento subjetivo que desloca o sujeito e o faz “voltar-se” para a atividade na atividade. Voltar os olhos para a atividade de trabalho significa fazer um exame minucioso dos vetores que a compõem, nomear as normas que a constituem. Atenção que produz modos de olhar e verbalizar a atividade não apenas para compreendê-la, mas, antes, para intervir em seus cursos e nos fluxos das representações² a ela atrelados.

A produção do protagonismo docente se dá na relação e nas diferentes condições sociais de possibilidade criadas para que os sujeitos possam enfrentar as adversidades da vida, da escola. Ou seja, o protagonismo como um exercício de sujeitos e coletivos é o movimento de crítica imanente³ (SELL, 2017) para enfrentar aquilo

² Para Foucault (2006, p. 356), a ideia da necessidade de atenção e intervenção nos fluxos das representações que nos chegam era uma temática recorrente nas experiências de saber espiritual da Antiguidade. “Nos estoicos em particular, era um tema recorrente: filtrar o fluxo da representação, tomá-la tal como acontece, tal como se dá por ocasião dos pensamentos que se apresentam espontaneamente ao espírito, ou por ocasião de tudo que pode vir ao campo da percepção, por ocasião da vida que se leva, dos encontros que se tem, dos objetos que se veem etc. Tomar, portanto, o fluxo da representação e dar a este fluxo espontâneo e involuntário uma atenção voluntária que terá por função determinar o conteúdo objetivo desta representação”.

³ De acordo com Sell (2017), crítica imanente é uma postura a qual supõe que a sociedade é configurada normativamente, que ela contém em si promessas morais e de autorrealização dos sujeitos que podem ser resgatadas por quem as analisa a fim de atestar seu cumprimento ou fracasso. A crítica imanente busca encontrar as normas sociais que constituem as práticas a partir dos próprios sentidos internos que a própria prática e seus membros compartilham como valores.

que ameaça a vida de si e dos outros e não a celebração de identidades docentes consideradas “bem-sucedidas”, “inovadoras”, e que, por aparentarem poderes mágicos da resiliência, resolvem ou fracassam sozinhos diante das infidelidades cotidianas da Educação.

O protagonismo Antagonista da Educação Física Escolar

Não por acaso, nesses períodos (décadas de 70 e 80), de modo mais agudo, emergem vários movimentos de intelectuais – alinhados à certa leitura do marxismo – que tecem críticas ao caráter reprodutor da Educação e da Educação Física nacionais, compreendidas como conservadoras e aliadas da ideologia capitalista. Tal crítica, além disso, denunciava o papel da condução do poder pela elite e a alienação que os cursos de formação, via métodos tecnicistas, imputavam aos professores (CASTELLANI FILHO, 1994). Como não é o foco deste estudo ampliar esse debate complexo e com várias matizes entre os “movimentos críticos” e os intelectuais a eles atrelados, o que nos interessa é que, mais precisamente nessas décadas, a escola e os docentes serão convocados por uma parcela significativa das teorias e abordagens pedagógicas críticas da Educação e da Educação Física a tomar “consciência” de suas supostas passividades e a assumir o papel de protagonistas (no sentido antagonista do termo) na produção da história.

Oliveira (2001) faz a análise da produção crítica da Educação Física das décadas de 70 e 80 sob as bases de uma análise historiográfica embasada em Edward P. Thompson. Reconhece a importância dos movimentos críticos no que diz respeito ao papel reduzido que a Educação Física vinha desempenhando na escola, contudo afirma que uma parcela significativa da produção acadêmica sobre a Educação Física escolar oriunda desse movimento crítico “[...] esbarra nos limites da denúncia, da abstração e da generalização” (OLIVEIRA, 2001, p. 24). Embora simbolize uma certa radicalidade nos modos de pensar as

possibilidades da Educação Física escolar, a crítica dos anos 70 e 80, de cunho historiográfico, didático-metodológico e formativo, não se atentou ou não conseguiu analisar, naquele momento, a atividade docente e aquilo que os professores pensavam acerca das práticas que desenvolviam. Para Oliveira (2001, p. 5), mesmo quando a crítica tomou o espaço da atuação profissional como mote de análise e os professores foram considerados, isso foi realizado,

[...] a partir de esquemas interpretativos pré-determinados, tais como sua alienação, sua proletarização, sua indiferença, sua inércia, entre tantos outros. Faz-se tábula rasa da experiência singular de diferentes indivíduos e aprisiona-se essa mesma experiência em uma babel categorial que tenta explicar porque a história não foi como gostaríamos que fosse.

Ao lermos todo o artigo de Oliveira (2001), intitulado “Para uma crítica da historiografia: ditadura militar, educação física e negação da experiência do professor”, fica evidente que o autor busca criticar certo modo de fazer crítica na área da EF, que, ao apelar para que os professores assumissem o protagonismo, negava que estes, aos seus modos, já o exerciam em diferentes condições de possibilidades nas práticas escolares.

Cético acerca de uma obediência cega dos professores em relação ao poder dominador ideológico capitalista, Oliveira (2001, p. 7) coloca a lupa nas experiências docentes para entender “[...] como esses profissionais ajudaram a fazer a história da Educação física escolar”. Nesse sentido, o autor afirma que os professores continuavam resistindo, a partir de filtros muito pessoais, às lógicas, às determinações estruturais e às conformações governamentais que tentavam dirigir e monopolizar os rumos da história. “E esse resistir pressupõe, para não deixar quaisquer dúvidas, **antagonismos**. **Antagonismos** esses que são marcados pelas determinações estruturais que procuram conformar sujeitos e lógicas nem sempre por eles compreendidas” (OLIVEIRA, 2001, p. 6, grifos nossos).

Embora inclua os professores e seus modos de fazer a gestão na construção da história da Educação Física escolar (o que é uma

inflexão importante do ponto de vista político-epistemológico na área da EF), Oliveira (2001) permanece posicionando e atribuindo a resistência dos professores a ações puramente racionais antagonistas, modos de reagir contra algo, contra uma política ou contra instituições que teriam o poder de pairar sobre a vida dos docentes e que estariam desligadas da própria vida docente. Ao mesmo tempo em que considera a inteligência no trabalho dos professores, parece esvaziar a possibilidade de que essa resistência possa tensionar, arranhar, incomodar, torcer os modos de subjetivação, porque, mais poderosos e inatingíveis, restaria apenas aos docentes resistir, de modo individual, para continuar a viver com o mínimo de autonomia no trabalho.

Se o autor buscou compreender como professores colaboraram na produção da história da EF escolar por meio das resistências e da desobediência às prescrições curriculares e macroestruturais, talvez seja agora necessário pensar como as histórias produzidas pelos docentes ao fazerem a gestão da atividade podem ganhar visibilidade e legitimidade para participar da elaboração de políticas públicas de Educação/Educação Física conectadas aos processos de singularização nas escolas.

Para Guattari e Rolnik (2011, p. 62), tais processos são “[...] as próprias raízes produtivas da subjetividade em sua pluralidade”, portanto estão comprometidos com a afirmação da vida por meio da produção de modos de subjetividades originais, da criação, da inventividade. Como nos lembra Canguilhem (2001), a variação é condição do vivo. Assim, pensar políticas públicas de educação que levem em consideração os processos de singularização significa possibilitar e apostar na ampliação do poder dos trabalhadores da educação em gerir as infidelidades dos meios de trabalho, redesenhando-os, parcialmente, em favor do desenvolvimento da atividade.

Protagonismo como exercício de atenção às práticas de governo de si e dos outros

O exercício protagonista que afirmamos considera o conflito como infidelidade a ser gerida nos encontros promovidos na atividade docente. Nesse sentido, não há “o protagonista”, mas um exercício que nem sempre é bem-sucedido, que pode falhar, gerar fracassos e vitórias, mas que possui como princípio a afirmação de autonomia e de acordos, sempre provisórios, comprometidos com o bem comum. Ao trilhar esse caminho de tomar o protagonismo como exercício, afastamo-nos de uma suposta identidade protagonista, como afirmada por Calado *et al.* (2002) e por Escámez e Gil (2003), bem como da ideia de resistência (OLIVEIRA, 2001), que, por ser considerada exclusivamente como antagonista, posiciona os professores como aqueles que apenas reagem às prescrições políticas e constroem pequenos “mundos paralelos” e individuais que lhes permitem continuar vivendo com margens mínimas de autonomia.

Essa ideia de protagonismo tem suas bases em uma “filosofia do sujeito” e/ou uma “filosofia da consciência”, a qual ganha força como uma espécie de protótipo do homem moderno que, por sua vez, esclarecido e emancipado pelo saber (científico), seria capaz de, ao efetivar o imperativo grego-socrático “conhece-te a ti mesmo”, poderia controlar as paixões e dominar a natureza. É esse o sujeito que emerge na modernidade com a missão antropológica de ser o provedor de uma história “iluminada” pela razão em detrimento do obscurantismo místico da teleologia e da menoridade. Explicitamente, por meio do texto “O que são as luzes?”⁴, Foucault (2005) identifica as aporias e dificuldades

⁴ De acordo com Foucault (2005, p. 335), a questão *Was is Aufklärung?* (o que são as luzes?) é uma das questões a que a filosofia moderna não foi capaz de responder, ao mesmo tempo que também dela nunca foi capaz de se desligar ou se desembaraçar. “De Hegel a Horckheimer ou Habermas, passando por Max Weber, não existe não existe quase nenhuma filosofia que, direta ou indiretamente, não tenha sido confrontada com essa mesma questão: ‘qual é então

elaboradas por Kant, quando este compreende a “saída” que caracterizaria a *Aufklärung* como processo que nos libertaria do estado de menoridade. Esta entendida por Kant como certo estado de nossa vontade, condição que nos faria aceitar a autoridade de algum “outro” para nos conduzir nos domínios em que convém fazer uso da razão.

Existimos em “menoridade” quando os outros decidem por nós os rumos de nossa vida, elaborando por nós a “consciência” de nós mesmos e os modos como nos relacionamos com as coisas. Assim, para Foucault (2005, p. 337), ao tentar responder “[...] o que são as luzes”, Kant define a *Aufklärung* “[...] pela modificação da relação preexistente entre a vontade, a autoridade e o uso da razão”. O uso da razão que para Kant deveria obedecer a uma divisão entre domínio privado e público. Como, portanto, o domínio privado é limitado pelas regras e ordens institucionais, não poderia aí o sujeito exercer sua “livre consciência”. Somente na condição em que o sujeito estivesse livre das obrigações do trabalho, dos impostos e das obediências ao Estado, a razão não teria outra finalidade a não ser o fim em si mesma.

De acordo com Foucault, entre as várias ambiguidades produzidas por Kant em busca do “sujeito iluminado” (ou, se quisermos, de um “sujeito da verdade”), está o fato de que Kant o enfatiza o próprio homem como o responsável por seu estado de menoridade. Nesse caso, Foucault (2005, p. 338) problematiza que “[...] é preciso conceber então que ele não poderá sair dele a não ser por uma mudança que ele próprio operará em si mesmo”. Para Foucault, há nessas ambiguidades e na ilusão moderna de um sujeito “emancipado” um traço do modo como a filosofia moderna tradicional colocava a questão do sujeito do esclarecimento: sua condição de ente a-histórico e isento dos processos de subjetivação.

Em suas conferências proferidas nos Estados Unidos no ano de 1980 e na história do “cuidado de si”, compreendida na obra

esse acontecimento que se chama *Aufklärung* e que determinou, pelo menos em parte, o que somos, pensamos e fazemos hoje?”.

“Hermenêutica do sujeito”, Foucault nos mostra que, embora seja uma questão fundamental e imediatamente filosófica, subjetividade e verdade foram recusadas em suas relações históricas pela filosofia tradicional moderna. Esse diagnóstico que situa a relação entre sujeito e verdade numa dimensão a-histórica pode ser verificado, como observa Foucault, em “Reminiscências”, na obra de Platão, em “Meditações”, de Descartes, e em “Crítica da razão pura”, de Kant. Foucault admite que os textos, como a “Fenomenologia do espírito”, de Hegel, ou a “Krisis”, de Husserl, consideram uma historicidade própria a relação entre sujeito e verdade, mas trata-se ainda de uma história orientada, teleológica, sustentada pelo destino de um sentido (FOUCAULT, 2006, 2011; GROS, 2003, 2006).

Foucault, ao colocar como problema central de seus estudos os modos pelos quais se tecem historicamente as relações entre subjetividade e verdade, auxilia-nos a escapar do protagonismo como identidade de um sujeito racional e transcendental. Ele encontra, nas múltiplas práticas e “exercício de si” da Antiguidade greco-romana, não mais uma figura do “sujeito da verdade”, mas um “sujeito de verdade”, no sentido de que a verdade não é o estatuto que confirma o sujeito em sua natureza fundamental, mas aquilo que produz transformação em sua historicidade prática, em sua experiência.

Como nos lembra Gros (2006), ao buscar reposicionar o sujeito no domínio do fio da história das práticas e dos processos nos quais ele não cessou de se transformar, Foucault não descobre em 1980 a liberdade nativa de um sujeito até então rejeitado; pelo contrário, é justamente essa visão de sujeito autocriado no éter histórico de uma constituição pura que ele criticará em Sartre. O que constitui o sujeito para Foucault são os efeitos de verdades produzidos nas relações com as técnicas de si historicamente situadas no tempo e no espaço, as quais se compõem com as técnicas e estratégias de governo. Ou seja, os regimes de verdades de onde emergem o sujeito é o cruzamento entre técnicas de dominação e técnicas de si. O sujeito é, nesses termos, “[...] a dobra dos processos de subjetivação sobre os

procedimentos de sujeição, segundo duplicações da história, que mais ou menos se recobrem” (GROS, 2006, p. 637).

Como diz o próprio Foucault, o encontro entre os modos pelos quais os sujeitos são dirigidos por outros e os modos como conduzem a si mesmos é o que se pode chamar de governo. Isto é, o governo das pessoas não é “[...] um modo de forçá-las a fazer o que governo quer, é sempre um ponto de equilíbrio, com complementaridades e conflitos entre técnicas que garantem coerção e os processos pelos quais o sujeito é constituído e modificado por ele mesmo” (FOUCAULT, 2011, p. 155). Assim, pensar o exercício protagonista na atividade é fazer a análise do modo como os sujeitos se constituem nas relações de força que envolvem o desenvolvimento e a gestão das infidelidades da atividade e as tramas que compõem as práticas de governo.

O protagonismo como exercício agonista: gestão democrática e vida na cidade

Se concordamos com Foucault que o sujeito é forjado nas relações históricas entre subjetividade e verdade, logo, constituído e transformado no caldeirão dos jogos de poder, o protagonismo que afirmamos, distinto de um emblema cravado em uma identidade, somente pode ocorrer em exercício, em vias de se fazer, na atividade. Defendemos que tal exercício se caracteriza em um modo agonístico de estabelecer a confrontação de ideias e manejar as relações em favor de acordos provisórios. Nesses termos, o protagonismo é por nós entendido e defendido como um exercício que se articula à perspectiva do “pluralismo agonístico” (MOUFFE, 1999, 2005), o qual se coloca como alternativa ao modelo liberal de democracia moderna, mais especificamente, a democracia deliberativa.⁵

⁵ Existem muitas versões diferentes da democracia deliberativa, mas elas podem ser, de modo geral, classificadas em duas grandes escolas: a primeira amplamente influenciada por John Rawls, e a segunda por Habermas, tendo como seus respectivos seguidores Joshua Cohen e Seyla Benhabib. Sem intenção de expor as diferenças e convergências entre essas escolas nesse momento, os principais

Para Mouffe (2005), um dos problemas da abordagem da política deliberativa é que, ao defender a disponibilidade de uma esfera pública em que o poder seria eliminado e um consenso racional poderia ser estabelecido, tal modelo de democracia é incapaz de reconhecer a importância do antagonismo e seu caráter inerradicável que decorre do pluralismo de valores. “Eis o motivo por que esse modelo está fadado a menosprezar a especificidade do político, vislumbrado assim como um domínio particular da moralidade” (MOUFFE, 2005, p. 19).

No modelo agonístico perspectivado por Mouffe (1999, 2005), “o político” (*the political*) é entendido como a dimensão do antagonismo inerente às relações humanas, conflitos que podem tomar diferentes formas e emergir em distintos tipos de relações sociais. Já a “política” (*politics*) refere-se “[...] ao conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre conflituais porque são sempre afetadas pela dimensão do ‘político’” (MOUFFE, 2005, p. 20).

Com base nessa distinção operada por Mouffe, o exercício protagonista pode ser considerado como tentativas de se fazer a gestão dos antagonismos e conflitos inerentes às relações sociais que emergem na atividade de trabalho na escola. Portanto, uma das dimensões do protagonismo é essa tentativa de construção de um “viver” juntos e de pactos coletivos. Do ponto de vista do “pluralismo agonístico”, “[...] os pactos [*compromises*] certamente são também possíveis; eles são parte integrante do cotidiano da política, mas deveriam ser vistos como interrupções temporárias de uma confrontação contínua” (MOUFFE, 2005, p. 20). Essa dimensão do exercício “prot-agonista” pode se constituir em um importante dispositivo de deslocamento dos jogos de força na escola e, ao se

argumentos defendidos por Rawls e Habermas são analisados por Mouff (2005) no “Dossiê democracias e autoritarismos: por um modelo agonístico de democracia”.

constituir em uma política por meio da atividade, pode interferir diretamente nos modos de gestão e organização do trabalho.

Para isso, é necessário, do ponto de vista do pluralismo agonístico, instaurar a distinção entre “inimigo” e “adversário”. Tal distinção implica tomar aqueles que de nós divergem não como um inimigo a ser abatido, mas um adversário com quem se vive, portanto, a construir algum tipo de “margem de tolerância”, como nos dirá Canguilhem (1990), um meio comum. Partir dessa premissa significa que as ideias e divergências devem ser vigorosamente debatidas, contudo sem questionar o direito dos opositores de defendê-las. Assim, considera-se que a oposição não se dilui, uma vez que seus valores podem não se compor totalmente com aqueles embutidos nos acordos assumidos (MOUFFE, 1999). Nesses termos, é mister compreender que

Una vez que hemos distinguido de esta manera entre antagonismo (relación con el enemigo) y agonismo (relación con el adversario), podemos comprender por qué el enfrentamiento agonal, lejos de representar un peligro para la democracia, es en realidad su condición misma de existencia. Por cierto que la democracia no puede sobrevivir sin ciertas formas de consenso - que han de apoyarse en la adhesión a los valores ético-políticos que constituyen sus principios de legitimidad y en las instituciones en que se inscriben -, pero también debe permitir que el conflicto se exprese entre alternativas reales (MOUFFE, 1999, p. 16-17).

Exercício protagonista que, de modo agonístico, pode produzir maneiras de viver com outros (políticas) capazes não apenas de “resistir” ou reagir às normas de dominação de modo antagonista, como sinaliza Oliveira (2005), mas de gerar fortalecimento dos processos democráticos locais, os quais podem perturbar e interferir nas políticas de educação.

Protagonismo que exige movimentos de “atenção a si” e a tudo que nos cerca e nos ameaça na gestão da atividade. Esta, como dimensão do imprevisível e do inantecipável em sua totalidade, coloca-nos em situação de prova a todo instante, exigindo-nos também tomar nossas vidas como algo incompleto, inacabado, sempre a se reconstruir por meio de exercícios e deslocamentos de

todos os tipos, produzindo equipamentos para agir e se reinventar com a matéria bruta do mundo.

Assim, afirmamos o exercício protagonista como exercício de autonomia, normatização, enfrentamento das infidelidades, gestão partilhada dos processos de trabalho. Processo que considera a emergência e a análise dos conflitos, bem como a análise e o deslocamento dos jogos de força como condição para a elaboração de projetos provisórios de gestão que considerem a multiplicidade e a singularização dos processos de trabalho nas escolas. Exercício que, na atividade e em sua análise coletiva, é capaz de interrogar estratégias de governo do trabalho e normas que obstruem o desenvolvimento da atividade.

Referências

- ALMEIDA, U. R. Tramas e urdiduras: o protagonismo como exercício na atividade de professores de educação Física. 2014. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- ALVES, L (org.). **Professores inovadores**. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2020.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. A construção social da realidade. 36. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.
- CALADO, A. J. F. *et al.* O currículo como experiência libertária de aprendizado. *In*: CALADO, A. J. F. (org.). **Educação e protagonismo**: relatos e análises de experiências do cotidiano escolar e de outros espaços formativos. João Pessoa: Ideia, 2002. p. 9-24.
- CANGUILHEM, G. Meio e normas do homem no trabalho. Tradução de Conceição Vigneron. **Pró-posições**: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação Unicamp, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 35-36, jul./ nov. 2001.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas/SP: Papirus, 1994.

- ESCÁMEZ, J.; GIL, R. **O protagonismo na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003
- FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia, a história. *In*: MOTTA, M. B. (org.). **Ditos e escritos II: Foucault: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 260-282.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos: curso no collège de France, 1979-1980**. São Paulo: Centro de Cultura Social. Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.
- GARCIA, V. C. G. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é Matemática? Porque Ensinar? Como se ensina e como se aprende? **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, 2009.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GOHN, M. G. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GROS, F. Situação do curso. *In*: FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 613-661.
- MIRANDA, M. G. de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006. p.129-143.
- MOUFFE, C. **El retorno de lo político: Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical**. Barcelona-Buenos Aires –México: Paidós, 1999.
- MOUFFE, C. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 25, p. 165-175, jun. 2005.
- MOUFFE, C. Dossiê democracias e autoritarismos: por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 25, p. 11-23, nov. 2006.
- OLIVEIRA, M. A. T. Para uma crítica da historiografia: ditadura militar, educação física e negação da experiência do professor. *In*:

- FERREIRA NETO, A. (org.). **Pesquisa histórica na educação física**. Vitória: Proteoria, 2001. p. 5-48.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- ROLNIK, S. Toxicômanos de identidade: *In*: LINS, D. (org.). **Subjetividade em tempo de globalização**. *In*: Cultura e subjetividade. Saberes Nômades. Campinas: Papyrus, 2005. p. 19-24.
- SELL, J. A. modelos de crítica imanente: um debate metateórico. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**. v. 1, n. 30, p. 110-126, 2017.
- SILVA, A. M. T. Educadores sociais em projetos comunitários; uma experiência severina em educação popular. *In*: CALADO, A. J. F (org.). **Educação e protagonismo: relatos e análises de experiências do cotidiano escolar e de outros espaços formativos**. João Pessoa: Ideia, 2002. p. 25-42.

O colegiado gestor como dispositivo de ação para um trabalho de gestão coletiva num hospital público

Wallace de Lima Ribeiro
Claudia Osório

Introdução

Este capítulo traz o relato de uma experiência realizada durante a formação doutoral de um dos seus autores, realizada no período de 2016 a 2020. A pesquisa de doutorado teve como foco a atividade de trabalho dos Colegiados Gestores de um hospital universitário federal. Ao longo do percurso, fomos vendo como este modo de cogestão pode ampliar o diálogo no trabalho em hospital e, assim, se constituir em um dispositivo de desenvolvimento do poder de agir dos trabalhadores, um dispositivo operador de saúde.

Adotando a Clínica da Atividade como abordagem prática e conceitual da Psicologia do Trabalho, buscamos construir dispositivos que pudessem ampliar a atividade dialógica no trabalho, e o Colegiado Gestor mostrou-se como um importante instrumento de análise do trabalho e de intervenção.

Yves Clot (2007, 2010), um formulador importante da Clínica da Atividade, torna visível como os elos dialógicos na atividade de trabalho são fundamentais para ampliar o poder de agir. A abordagem da atividade de trabalho deste autor francês está fundada na teoria do desenvolvimento de Vigotski e nas intervenções do médico e psicólogo do trabalho, o italiano Ivar Oddone, que utiliza dispositivos como as comunidades científicas alargadas e outros que possibilitem aos trabalhadores analisar seu próprio trabalho. Munido com estes instrumentos conceituais e

práticos, Clot compôs uma linha de atuação e produção de conhecimento que encontrou no Brasil um território fértil.

A Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão no SUS (HumanizaSUS) (BRASIL, 2010), com as contribuições de Gastão Wagner Campos, como o método Paideia (CAMPOS, 2003), contribuíram para esta aproximação com a Clínica da Atividade. São abordagens que apostam em dispositivos de diálogo como estratégia de intervenção e de análise do trabalho: o método Paideia propõe fazer rodas de conversa nos serviços públicos de saúde, para ampliar a análise do trabalho e a participação ativa dos trabalhadores na gestão do trabalho.

A Câmara Técnica de Humanização (CTH) do HUCAM, funcionando em rodas de conversa sobre o trabalho no hospital, ajuda a manter viva a Política Nacional de Humanização (PNH), e uma de suas principais ações foi incentivar a construção de Colegiados Gestores. Estes buscam, pela inclusão dos diversos atores que compõem os serviços, aumentar o grau de comunicação nos grupos, ampliando a democracia institucional nos processos de trabalho e na produção da responsabilidade compartilhada do cuidado. Um modo de fazer que aposta na inseparabilidade entre gestão e atenção à saúde, entre clínica e política, na produção de conhecimento e na transformação das práticas de saúde. Portanto, “[...] nesta perspectiva que constitui a PNH, humanizar é analisar processos de trabalho.” (BARROS; MORSCHEL, 2014, p. 938). Os Colegiados Gestores são então espaços coletivos e democráticos, com função deliberativa.

Nosso estudo visou pensar como um Colegiado Gestor poderia se constituir como dispositivo de desenvolvimento do poder de agir dos coletivos no Hospital, ampliando a atividade dialógica do trabalho e no trabalho.

Usamos também, como instrumento metodológico, o diário de campo, na via proposta pela Análise Institucional (LOURAU, 1993), como forma de registro e de análise dessa experiência relatada, que se deu em uma dupla condição: como pesquisador

(doutorando) e como psicólogo do Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador do Hospital HUCAM.

Atividade de trabalho e desenvolvimento

Na concepção da Clínica da Atividade, o desenvolvimento humano não se caracteriza como uma simples progressão, mas uma transformação das funções psicológicas, da atenção, da memória, da coordenação motora etc. (VIGOTSKI, 1995, 2004). Cada um ativa ou desativa de maneira única, as ligações estabelecidas entre todas as atividades que ele tentou tornar compatíveis em sua história. Elas formam um plano de possibilidades que estão mais ou menos adormecidas, mais ou menos disponíveis e mais ou menos ligadas e desligadas, formam um plano de forças, como um teclado de piano, em que as teclas podem ser acionadas de acordo com a música, com a melodia e o ritmo que se deseja imprimir. Quanto maior for o tensionamento desse plano de forças, maior será a mobilidade subjetiva, com mais facilidade o sujeito conseguirá ampliar o compasso dos seus processos psíquicos e as bifurcações sensório-motoras de sua atividade. Com mais facilidade, também conseguirá enfrentar os riscos à saúde que emergem no trabalho e restringem seu poder de agir.

As atividades que compõem a vida psíquica estão em constante tensionamento diante de várias ações possíveis. Um diálogo sem fim, o possível e o realizado concorrem até o último instante da atividade, é um diálogo inacabável, o que nos torna propensos ao desenvolvimento. Para que haja o desenvolvimento psíquico, é fundamental que o trabalhador disponha da plasticidade subjetiva, que vai se adquirindo, ou não, ao longo de sua história de vida. A atividade dialógica é o que o prepara para suportar e apreender os acontecimentos imprevisíveis.

Apresentando o conceito de poder agir, Clot (2010) afirma que os estudos da atividade de trabalho, em uma abordagem desenvolvimentista, precisam se apropriar das teorias dos afetos. Poder de agir que envolve um poder de afetar e de ser afetado, que

está relacionado à disposição de cada um, em maior ou menor grau, em função de sua história singular. Isso implica um se deixar afetar pelas experiências, pela atividade do outro, ora se aproximando ora se afastando, para imprimir estilo, um jeito singular na atividade.

A atividade é prática e afetiva. Há sempre nela um investimento de afetos vitais. A nosso favor ou contra nós, ou seja, com alegria e com tristeza. Enfim, é a produção de um modo de vida, um estilo singular de apropriar dos recursos materiais, semióticos, inclusive das relações humanas. Por isso, acompanhando esse autor (CLOT, 2010), nos sentimos vivos, sentimos nossa energia vital aumentar quando efetivamente conseguimos criar um jeito próprio de agir e quando sentimos que estamos contribuindo para os rumos das instituições. Como os afetos são transformados, como eles são ativados e desativados, enfim, quais afetos são utilizados para ampliar o poder de agir, é um plano de análise da maior importância.

Os afetos vão ganhando sua tonalidade corporalmente e socialmente. Ora se intensificam, ora se enfraquecem. Eles são a energia vital que precisam ser mobilizados dado os riscos de paralisarem e cronificarem, perdendo assim um amplo espectro de tonalidades possíveis. Um trabalho em plena atividade normativa corre riscos de limitações, restrições, cristalizações, paralisações. Haverá sempre a necessidade de trazer a atenção para a atividade de inventar normas de funcionamento, modos de viver e agir. As limitações, as restrições provocadas pelas experiências difíceis, serão fonte de desenvolvimento se o indivíduo encontrar com seus pares, recursos de compensação na vida social e coletiva.

Por isso, Clot (2007) afirma que a extensão da atividade dialógica define o nível da mobilidade psíquica do indivíduo. O contato, o confronto e a controvérsia mobilizam os afetos encarcerados e ampliam o repertório de ação. O funcionamento psíquico pode se atrofiar quando a conflitualidade externa oferecida pela sociedade deixa de existir, quando ela se torna uma voz única, inerte, isto é, monológica. O autor procura resgatar a função histórico-cultural de desenvolvimento da atividade dialógica dos

coletivos sociais e incentiva a construção de dispositivos que mobilizem a atividade dialógica do trabalho, para assim estudar o desenvolvimento da força motriz da subjetividade, seu poder de agir: “Tentamos dar vida a uma Psicologia do Trabalho, direcionada para o desenvolvimento.” (CLOT, 2010, p. 36)

A possibilidade de instalar, ou de reinstalar ligações entre atividades, os recursos de um Gênero de Profissional¹, seus instrumentos concretos e de linguagem, seu conjunto de conhecimentos consolidados historicamente permitem construir uma história singular. O poder de agir dos trabalhadores passa pela utilização desses recursos históricos, sociais e coletivos, mas também por fazê-los prosseguir, em mobilizar os diversos recursos – agências de um ofício (*agency*) – nas possibilidades de ação, presentes e futuras, da atividade. O acoplamento da atividade e os instrumentos do Gênero Profissional evidenciam o desenvolvimento do poder de agir. E sua separação é uma das explicações para a sua atrofia.

Na luta contra as adversidades, na tentativa de escapar aos enclausuramentos do trabalho emergem diálogos que colocam lado a lado as atividades contrariadas e impedidas, recuadas e suspensas. Esta atividade dialógica forma um núcleo vital de mobilização psíquica que será decisivo para o poder de agir.

Quando o trabalho interrompe o processo de recriação da atividade, a apropriação e utilização singular dos recursos de um gênero profissional, dificulta-se ou inviabiliza-se a criação e inventividade no trabalho, imperando o que está definido para o posto de trabalho, impedindo que os trabalhadores sejam os protagonistas de suas vidas, com novas possibilidades de conexão

¹ Um Gênero Profissional é o instrumento coletivo da atividade, permitindo colocar os recursos históricos e coletivos acumulados por uma profissão a serviço de uma ação atual. Quando na atividade de trabalho, o trabalhador agencia os recursos de uma profissão – o conjunto de seus conhecimentos historicamente consolidados, seus instrumentos concretos e semióticos – em função do ato presente, ele amplia seu poder de agir. Separá-los, portanto, seria uma das causas da atrofia no desenvolvimento psicológico e da redução da força motriz. (CLOT, 2010, p. 25).

com um ofício. Enfim, impede o seu poder de agir, pois “seu poder de agir é conquistado junto aos outros e aos objetos que os reúnem ou dividem no trabalho comum; ele se desenvolve na e pela atividade.” (CLOT, 2010, p. 23). Se na esfera profissional os fatos começarem a ocorrer independentemente dessa iniciativa possível do trabalhador, os processos psíquicos ficarão confinados em si mesmos. Intransformáveis, as emoções experimentadas paralisam. Perdem sua dinâmica ativadora de novas atividades. O que ele define como atividade não afetada.

Além do mais, quando a atividade é impedida, ou melhor, quando o desenvolvimento é interrompido, surgem afetos de tristeza e diminuição do poder de agir – por exemplo, o ressentimento do outro e de si, o desgaste e a exaustão no trabalho, ou até mesmo as defesas psíquicas e coletivas que podem se tornar uma obra fictícia, que dificultam o desenvolvimento do poder de agir.

Mas à medida que na atividade de trabalho – individual e coletiva – recursos e motivações são mobilizados e à medida que o raio de ação dos indivíduos aumenta, surgem afetos de alegria e aumento de potência. Eles podem, inclusive, ser cultivados no sentimento de construir sua história em um meio profissional. A transformação dos recursos do gênero da atividade profissional é o que há de mais produtivo para as construções da subjetividade. A atividade de trabalho produz capacidades e habilidades que se constroem por intermédio das atividades dos outros, que constituem recursos do desenvolvimento.

O trabalho potencializa a vida quando conseguimos desenvolver nossas atividades, nossos instrumentos e nossas obras, nossos círculos sociais e culturais, nosso *métier* profissional, quando interferimos nos rumos da organização do trabalho, quando sentimos que estamos contribuindo com o desenvolvimento da organização do trabalho e desenvolvendo repertórios de ação, enfim, quando o trabalho se transforma em fonte de desenvolvimento do poder de agir.

A atividade – prática e psíquica – é sempre a sede de investimentos vitais: ela transforma os objetos do mundo em meio

de viver ou fracassa ao fazê-lo. Em vez de ser determinada mecanicamente por seu contexto, a atividade dos sujeitos no trabalho implica metamorfose desse contexto. Ela livra – correndo sempre o risco de fracassar nesta tentativa – o sujeito das dependências da situação concreta e subordina a si o contexto em questão. (CLOT, 2010, p. 8)

Atividade de trabalho e subjetividade

A atividade de trabalho é, assim, uma atividade dialógica, um processo da subjetividade de apropriação e utilização, que transforma os elementos concretos e de linguagem, as experiências, os conhecimentos, não só em instrumento para interferir e manipular o ambiente e o mundo social, mas em instrumento psicológico, instrumento de desenvolvimento do poder de agir. Ao se apropriar dos elementos sociais e concretos, colocamos neles algo de nós mesmos, e com eles nos transformamos. A subjetividade, nessa direção conceitual, é atividade dialógica. A atividade é uma provação subjetiva mediante a qual o indivíduo se avalia a si próprio e aos outros para ter oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito. É na história de utilização das suas experiências vividas, na utilização das atividades dos outros, na aproximação e no afastamento delas, em uma apropriação singular das atividades, que emerge a atividade, que a singularidade do indivíduo vai se constituindo.

Esta heterogênese², que está na base da dinâmica psíquica, nunca é instalada de uma só vez. Seu raio de ação sempre se desloca. Mas para ampliá-lo, o diálogo interior precisa se abrir. E esta abertura só se sustenta com uma base social. O conflito de

² Para maiores detalhes sobre a heterogênese da subjetividade, vide Zourabichivili (2016) e seu importante estudo da obra de Deleuze e a ideia da multiplicidade de elementos, concretos e semióticos, que entram em agenciamento na constituição dos pontos de vistas. In: ZOURABICHVILI, F. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi Coleção Trans. São Paulo: Ed. 34, 2016.

ideias, de pontos de vistas, de conceitos, enfim, a controvérsia, o nutre de energia. A atividade dialógica entre uma multiplicidade técnica e organizacional do trabalho, no qual o sujeito se circunscreve em uma história social possível, gera um tensionamento que amplia a mobilidade psíquica, podendo ser fonte de desenvolvimento.

A Clínica da Atividade se interessa por esta heterogênesse nos processos de mobilidade psíquica em situação de trabalho. Por meio da análise da atividade de trabalho, é possível compreender a função psicológica do coletivo.

Diálogos urgentes e possíveis

Em nossa experiência de pesquisa de doutorado, a análise do trabalho no Hospital Universitário Cassiano Antônio Moraes, como já indicamos, voltou-se a acompanhar como o Colegiado Gestor pode se tornar um dispositivo de desenvolvimento do poder de agir das trabalhadoras e trabalhadores. Para os objetivos deste capítulo, trazemos a narrativa de um diálogo intenso e ampliado dos membros do Colegiado Gestor do Hospital sobre um tema recorrente: a gestão de leitos da Unidade Materno-Infantil.

Havia naquele momento um desafio urgente: como oferecer um bom serviço às parturientes que procuram o hospital e lidar com o risco iminentes de superlotação. Uma experiência que nos trouxe pistas importantes para a construção de espaços coletivos de análise e gestão do trabalho. Como construir a confiança mútua para suportar, inclusive, a controvérsia de ideias e de opiniões? Pergunta a qual esta experiência nos suscitou.

Tal processo ocorreu na Maternidade que atende gestação de alto risco, uma Unidade Materno Infantil, com Centro Obstétrico (CO), Maternidade e Unidade de Tratamento Intensivo Neonatal (UTIN). Exercitou-se, no Colegiado Gestor da Unidade, um diálogo ampliado, em que as enfermeiras dialogavam com os médicos, os chefes da unidade, os gerentes, a ouvidora e o superintendente.

Os desafios não eram poucos na Unidade. Muitas vezes ocorria que em um mesmo dia muitas mulheres, parturientes, davam entrada simultaneamente no hospital, ocorrendo uma superlotação. Frente a esta situação, os trabalhadores vão criando estratégias para admitir as mulheres que necessitam das vagas que extrapolam a quantidade definida para cada setor. Mas as estratégias estabelecidas, mesmo tendo sucesso no acolhimento das parturientes, deixam rastros que mostram que há insuficiência de recursos.

Nas rodas de conversa, desenrola-se o seguinte diálogo:

– “O Centro Obstétrico se transformou em UTIN. Foi necessário fazer isto devido à gravidade dos recém-nascidos, alguns prematuros. O que irá impossibilitar as cirurgias no Centro Obstétrico pela manhã.”

– “Os procedimentos de amanhã serão suspensos?”

– (Alguns dizem) “Não concordo!!! Aliás, nós da Maternidade estamos sofrendo com superlotação ao longo de toda semana.”

– “O que faremos, então?”, replica outro integrante do grupo.

E o diálogo continua:

– “Pessoal, não vamos desmarcar cirurgias em função dessa superlotação. Vamos tentar acomodação em outra ala para os Recém-Nascidos.”

– “É o que tentaremos. Agora é aguardar as vagas da Regulação.”

– “E a Unidade de Ginecologia?”

O apoiador³ argumentou que havia pacientes aguardando a cirurgia há anos. Preparar toda a cirurgia, os materiais, agendar os especialistas para fazer a cirurgia tinha sido difícil.

³ De acordo com Campos e Pereira (2014) o Apoio Institucional é a essência do Método Paidéia. Ele foi fundamental para implementação das diretrizes e dispositivos da PNH. Com notória influência da Análise Institucional francesa, o Método Paideia reelabora o conceito de analista institucional através do conceito de Apoio Institucional. O apoiador institucional interage ativamente com as equipes e trabalha em vários espaços dos serviços de saúde (“settings”), utilizando as rodas de conversa para colocar em análise os discursos e as práticas instituídos,

A conversa segue.

– “Tentamos outros possíveis locais para os RNs (Recém-Nascidos), mas ainda sem sucesso. Estou em contato com a UTIN para atualizar a situação. A maternidade continua recebendo pacientes.”

– “A maternidade não pode recusar pacientes.”

– “Onde colocaremos elas e seus Recém-Nascidos? Mantém o mesmo quadro. 03 RNs no Centro Obstétrico, 07 RNs na UTIN 1; 04 RNs na UTIN 2 e 03 RNs na ala da Mãe Canguru.”

– “O Núcleo de Regulação foi notificado. Estamos tentando ampliar o diálogo com a rede estadual. Não desmarcar as cirurgias. Concordo em não desmarcar as cirurgias. Vamos preparar leitos para acomodar os 03 RNs. Vamos preparar quartos para acomodar as gestantes.”

E continuam: “Convoquem um mutirão de alta dos RNs no alojamento. Prioridade zero. Iniciar liberação às 07:00 h, se possível colocar o R3 (residentes) para avaliar as possibilidades de alta responsável imediatamente.”

Aprovam o encaminhamento, com um gesto de “positivo”.

Surgem novas ponderações:

– “Hoje havia uma enfermaria com 03 gestantes 03 RN em foto e em risco. O problema não é a Neonatologia. É a chegada de 04 gestantes ao dia para internar pela manhã já tendo realizada 03 cesarianas e mais uma de urgência agora à tarde.”

– “Entendo e sei o esforço. Mas sei também da importância de aperfeiçoarmos a coleta e resultado de exames, a avaliação médica, e iniciar a visita médica de rotina e avaliação de alta.”

– “Essa sugestão deixa a Neonatologia como responsável pelo caos. Afirmo que não há mutirão que se faça presente se a alta do

não para mediar conflitos e apaziguá-los, mas para operacionalizar e ampliar a democracia institucional. Assim, ele busca “[...]implementar práticas de atenção e gestão em saúde que garantam o acesso com qualidade e o cuidado integral, em uma Rede de Atenção à Saúde adequada às necessidades da população[...]” (CAMPOS; PEREIRA, 2014, p. 2). O Apoio Institucional, portanto, é uma atividade de análise e intervenção. Uma atividade clínica.

RN trouxe risco para o bebê. Aproveito a situação para pensarmos em resolver a situação do laboratório em relação aos exames de urgência. Isso atrasa a avaliação médica.”

– “Não. Conheço bem o alojamento e a Gineco. Estou sugerindo melhorias para vocês duas, para giro dos leitos, plano de contingência.”

– “Se a minha pergunta não for coerente por favor me perdoem, mas tenho motivos para perguntar. As pacientes que deram entrada na maternidade, estão dentro do perfil do nosso hospital, da nossa referência na rede do Estado?”

– “Isso quem pode responder melhor é o chefe da Maternidade – guardião da Linha de Cuidado Materno-Infantil.”

– “Não é o momento de culpar ninguém pois a maternidade é porta aberta, as pacientes precisam do melhor. Apenas sugiro priorizar a gestão do caos, assim também eles sabem que devem transferir.”

– “Vamos verificar se é o nosso perfil. Já estamos estudando a estatística da sua pontuação relevante. Somos referência de alto risco, isto significa bebê de risco. Vamos estudar o movimento desta semana com detalhes. Colegas, vamos tentar diagnosticar isto.”

– “Obrigada pela compreensão, somos amigos de boteco! É um problema complexo que coloca em risco pacientes e profissionais envolvidos. Por isto a emoção, desculpe-me, não vejo culpados, sou junto. Problema complexo exige frentes de melhorias e colaboração.”

– “É essa a postura!!! Gostei da parte do boteco.”

Mudam de assunto. Começam a falar de um evento que ocorreu dois dias antes sobre a comunicação nas práticas de saúde. Falam do concurso, da mulher que vendia cosméticos para funcionários... Finalizam:

– “Equipes a postos. Maternidade readequando pacientes e equipe fora de risco.”

– “Ok!”

Este recorte dessa experiência em reunião do Colegiado Gestor nos indica um movimento interessante no sentido de uma gestão

do trabalho que amplia e contempla o diálogo, sem julgamentos precipitados das sugestões esboçadas, aproximando-se de uma, afastando-se de outra, para elaborar a ação de acordo com o que estava sendo exigido no momento. Não se trata de decisões definitivas ou conclusivas, o que nos interessa é essa mobilidade do diálogo que o Colegiado Gestor pode viabilizar.

Nesta experiência para lidar com a gestão dos leitos, aparecem os riscos que envolvem o cuidado de recém-nascidos de uma UTIN, os riscos de cancelar as cirurgias, as dificuldades de reunir vários especialistas e materiais para uma cirurgia de alta complexidade, os riscos da espera por uma cirurgia destas, os riscos que as equipes de saúde sofrem. Mas é a possibilidade de dialogar sobre planos de ação que mobilizam os afetos. Eles são transformados. Os afetos de desespero, de raiva e de medo transformam-se em afetos de força, que impulsionam para a ação.

Nesta experiência na atividade de trabalho dos Colegiados Gestores, entram em cena os riscos e os recursos de ação, em meio ao diálogo de práticas, normas e valores. Aparecem a alta responsável, as avaliações e os exames necessários para ela. Existe um diálogo sobre gestão dos leitos e sobre como aperfeiçoar os processos de trabalho dos exames laboratoriais; um diálogo com a Rede Estadual de leitos neonatal sobre o perfil dos pacientes e as pactuações com a Rede; diálogos sobre prioridades. Os riscos que os profissionais enfrentam aparecem, que exigem que cuidem uns dos outros, com a intensidade de afetos que envolve o trabalho em hospital. Este reconhecimento mostra uma valorização do esforço e da dedicação dos profissionais da equipe de saúde. É a possibilidade de encontrar coletivamente saídas para as situações mais difíceis que produz valores de pertencimento, leva a um comum que ultrapassa a individualidade. É atividade real comum, segundo Clot (2010).

Entretanto, o desafio é manter a atividade dialógica aquecida. Sabíamos de sua função preponderante no desenvolvimento do poder de agir no trabalho em hospital. Difícil é sustentar a controvérsia e a heterogeneidade dos pontos de vista. Por mais que

os estudos da Clínica da Atividade venham indicando sua importância para o desenvolvimento da força motriz da subjetividade, ainda é um grande desafio manter um diálogo consistente. A atividade dialógica mobiliza os mais variados afetos. São afetos de tristeza, sofrimento e enfraquecimento, mas também de alegria, prazer, contentamento e fortalecimento. Esta transformação continua sendo um enigma. Dela só temos as pistas, que a atividade dialógica traz. Só conseguíamos estudá-la de forma indireta, em sua atividade prática, na construção de signos e instrumentos semióticos. Vigotski, em “Psicologia da Arte” (1925, 1999), já apontava para a atividade de elaboração dos signos, sua função de conduzir às excitações, de mobilizar os afetos, de moldagem da ação. A frase “Somos amigos de boteco!” soa como uma frase título. Uma busca de algo comum que nos una. Uma placa. Uma bandeira.

Gostaríamos de destacar, ainda, outro efeito interessante que foi se constituindo a partir dos encontros do Colegiado Gestor: a criação de um instrumento semiótico pela equipe da Ginecologia junto com a Unidade de Comunicação. Trata-se de produção de imagens e legendas, como uma apropriação singular dos profissionais do HUCAM da Classificação de Robson⁴, uma classificação utilizada por profissionais de Obstetrícia. Um instrumento de ação elaborado coletivamente, inclusive com a participação da estagiária da Unidade de Comunicação que

⁴ A classificação de Robson foi criada pelo médico irlandês Michael Robson em 2001. É um instrumento que visa identificar grupos de mulheres clinicamente relevantes, nos quais haja diferenças nas taxas de cesárea. Ele permite comparações ao longo do tempo em uma mesma instituição ou entre diferentes instituições. Em 2015, a OMS recomendou que a classificação de Robson seja usada como instrumento padrão em todo o mundo para avaliar, monitorar e comparar taxas de cesáreas ao longo do tempo em um mesmo hospital e entre diferentes hospitais. A classificação de Robson deve ser adotada por todos os hospitais para auxiliar no monitoramento das cesáreas e ajudar a identificar os grupos de mulheres que devem ser alvo para implementação de estratégias para redução de cesarianas. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/29751/2/CLASSIFICAÇÃO-O%20DE%20ROBSON.pdf>. Acesso em: 24 out. 2019.

utilizou recursos de design gráfico para este trabalho. Este instrumento ficava, também, como plano de fundo nos monitores dos computadores do Hospital.

Fotografia 1 – Instrumento semiótico da Ginecologia



Fonte: produção própria dos autores.

Esses acontecimentos nos indicam que na atividade dialógica no trabalho emergem instrumentos de ação que podem nos ajudar a lidar com os desafios da realidade de um hospital universitário público, que é referência em parto de alto risco. Esse não é um desafio simples e não está dado, torna-se instrumento em uma situação que o faz despertar (RABARDEL, 1995; BEGUIN, 1994 apud CLOT, 2010, p. 107), permitindo, assim, uma abordagem da atividade como atividade criadora.

A apropriação das ferramentas – sua transformação em instrumento – também ocorre no nível das experiências vividas, quando estas passam a ser utilizadas para outras situações. Clot (2010) afirma que o perigo vivido no trabalho, quando é elaborado por um coletivo, torna-se um recurso histórico-cultural dos gêneros profissionais. A elaboração do medo, que enriquece a experiência, transforma-se em instrumento da atividade comum, fundamental para o gênero profissional, propulsora do desenvolvimento de instrumentos de ação.

Portanto, a construção de objetivos comuns que ultrapassem a individualidade vem se mostrando fundamental para mobilizar a

atividade dialógica. Sejam eles em forma de planos de ação, instrumentos concretos e semióticos, indicadores e metas comuns a alcançar, protocolos a escrever, instrumentos inovadores que visem à melhoria da atividade de trabalho, práticas para realizar um bom trabalho.

A construção de valores comuns é fundamental para superar os riscos dos afetos de sofrimento que nos atingem e para superar o que impede a atividade do trabalho.

Considerações finais

Nesta experiência de pesquisa e intervenção, foi possível acompanhar como o Colegiado Gestor pode se constituir em dispositivo de desenvolvimento do poder de agir, capaz de ampliar a análise do trabalho e a participação ativa das trabalhadoras e dos trabalhadores. Destacamos que a atividade de trabalho dos Colegiados Gestores pode ser um dispositivo de desenvolvimento de recursos de ação para superar os riscos do trabalho.

Nesta trajetória de pesquisa, um recurso de ação em particular chamou nossa atenção: os instrumentos semióticos, com imagens, desenhos e diagramas, que guiam as análises das tarefas e as ações a serem realizadas.

A partir dos estudos do doutorado, foi possível, então, afirmar a importância de mapear os instrumentos semióticos do trabalho que emergem nos Colegiados Gestores, pois são índices de desenvolvimento e ampliação do poder de agir dos trabalhadores. Uma Clínica do Trabalho voltada ao *design* de instrumentos semióticos pode mobilizar a atividade dialógica no trabalho. A atividade de trabalho – afetiva, prática e coletiva – precisa ser tratada como um bem precioso, fonte de desenvolvimento humano. Os diálogos sobre as possibilidades de ação, sobre o que é possível fazer diante das situações, por mais difíceis e urgentes que elas sejam, devem sempre retornar ao centro das conversas, então o Colegiado Gestor pode se transformar em um dispositivo de desenvolvimento, em uma fonte geradora de instrumentos de ação.

Iniciamos nosso estudo visando compreender como um Colegiado Gestor pode ampliar o diálogo sobre o trabalho, como ele pode ampliar a análise do trabalho, a participação ativa dos trabalhos nos processos de gestão do trabalho e o poder de agir dos trabalhadores. A busca compartilhada por melhores condições de trabalho fez emergir planos de ação e instrumentos de ação do parto de alto risco.

O poder falar, o poder analisar o trabalho e o poder participar na gestão dos colegiados, mesmo que de forma ínfima, faz toda diferença. O fundamental é acreditar na potência da construção coletiva dos processos de trabalho. Cuidar dos espaços coletivos de diálogo no trabalho se constitui como um requisito indispensável nesse processo.

O estudo da atividade de trabalho e o fomento dos espaços coletivos de análise do trabalho é uma atividade clínica e política. Abrir-se ao diálogo não é uma tarefa fácil; envolve o compartilhamento das experiências e as controvérsias. O que a torna fonte do desenvolvimento humano. Este acúmulo de experiência e a possibilidade do seu compartilhamento constituem nossa maior riqueza, o maior patrimônio da humanidade. Para usufruir desta riqueza, precisamos ampliar o diálogo sobre o trabalho, por isso a importância de investir nossos esforços nos dispositivos que possam ampliar o diálogo no trabalho, fundamental para a democracia, para a saúde e para o desenvolvimento do poder de agir em situação de trabalho.

Apresentamos recortes de experiências que indicam a relevância dos Colegiados Gestores como dispositivo de ampliação do diálogo no trabalho em um hospital universitário. O protagonismo das trabalhadoras e dos trabalhadores traz, também, a importância da construção de objetivos comuns no trabalho. Seja a busca por melhorias nos processos de trabalho, seja instrumentos de ação que unam as análises e os esforços, estas experiências nos mostram como é fundamental a busca da atividade real comum, uma atividade que é prática, dialógica e afetiva. Quando produzimos um comum, o diálogo pode se manter aquecido, os

afetos mobilizados e o repertório de ação ampliado. Lançar luz ao que pode construir redes de trabalho é uma atividade desafiadora para as Clínicas do Trabalho, visa ampliar o poder de agir dos trabalhadores, visa ampliar o diálogo no trabalho, enfim, fazer do trabalho um operador de saúde e de desenvolvimento.

Referências

- BARROS, M. E. B.; MORSCHEL, A. Processos de trabalho na saúde pública: humanização e efetivação do Sistema Único de Saúde. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 928-941, 2014.
- BEGUIN, P. **Travailler avec la CAO en ingénierie industrielle**: de l'individuel au collectif dans les activités avec instruments. Thèse pour le doctorat em ergonomie. Paris: CNAM, 1994.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **HumanizaSUS**: documento base para gestores e trabalhadores do SUS. 4. ed. Brasília (DF): MS, 2010.
- CAMPOS G. W. S.; PEREIRA JÚNIOR, N. O apoio institucional no Sistema Único de Saúde (SUS): os dilemas da integração interfederativa e da cogestão. **Interface (Botucatu)**, 18 Supl., n. 1, p. 895-908, 2014.
- CAMPOS, G. W. S. **Saúde Paidéia**. São Paulo: Ed. HUCITEC, 2003.
- CLOT, Y. **A Função Psicológica do Trabalho**. Tradução De Adail Sobral. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Ed. Fabrefactum: Belo Horizonte, 2010.
- LOURAU, R. **René Lourau na UERJ**: Análise Institucional e Práticas de Pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.
- RABARDEL, P. **Les hommes et les technologies**. Approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Armand Colin, 1995.
- VIGOTSKI, L. **Obras Escogidas, V. III**. Madri: Ed. Aprendizaje Visor, 1995.
- VIGOTSKI, L. **Teoria e método em Psicologia**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Denise Coelho | Jomar Zahn | André Flores
(Organizadores)

ZOURABICHVILI, F. **Deleuze**: uma filosofia do acontecimento.
Tradução de Luiz B. L. Orlandi Coleção Trans. São Paulo: Ed. 34, 2016.

Nos limiões do *fora*: experiência e narratividade em políticas de saúde e educação

Maria Carolina de Andrade Freitas
Maria Elizabeth Barros de Barros

Viver é delicadeza e corte.

O (i)começo das coisas

Um gesto que se lê. Uma marca operada num *corpo em transformação*, num *corpo tático*, constituído *em uso* e em franca dimensão impessoal, que, ao se tornar um corpo estranho, fabrica uma experiência mutante.

A palavra escrita que se sustenta, mesmo abdicada da palavra viva, retorna ao jogo do *fazer passar a letra* ou aquilo que nos inquieta em *e-moção*. Isso tudo não se dá por uma anterioridade dada, mas sim por meio de *um repente* que se atualiza em centelha, em fagulha, em um fragmento do tempo, contraído, *o agora*. Aquele ao qual quando chegamos nele já não o encontramos mais.

Tão irredutível e fugidio quanto o vislumbrar, o agora torna-se elemento de atenção sensível, que tenta a memória guardar sob a forma de imagens, para interromper o curso do tempo que jorra.

Estamos a dizer que escrever é exercitar-se num jogo dialético com o real, que assume a distância e o empenhar-se em letras-memória. Escrever e memorar jogam com o estado da palavra viva, que se costurou mais pelo ouvido do que pela voz, como lembramos Calvino (2008).

Costurar uma experiência, em feitura, é trabalho inventado, de dimensões políticas e desejanças incalculáveis *a priori*. É acionar-se por um saber que não se sabe e que não pode ser prévio ao próprio ato de narrar, por isso se faz nele, com ele e além dele.

O inscrito, ainda que em estado de dissolução constante, produz a conjunção de duas ações de dimensões éticas: escrever e ler. Movimentos distintos que se configuram numa constelação infinita, como um poetificado que sustenta *passagem* através de uma porta entreaberta. Semelhante à poesia, que, ao escapar à linguagem pragmática e mecânica, produz uma entrada sensível de composição articulada com o outro, que a experimenta. Ou ainda, como a crônica, que nos situa Benjamin (1992), difere-se da historiografia, visto que o cronista é o narrador da história e quando ele a conta, não está obrigado a explicá-la. O cronista, ao contrário do historiador tradicional, pode apostar no insondável devir do mundo. O espírito do cronista liga-se ao do narrador, pois conduz o leitor aos tempos em que as pedras e o seio da terra ligam-se aos destinos das gentes: “a magia libertadora de que *o conto* dispõe não põe em cena a natureza de uma forma mítica, mas é a indicação da sua cumplicidade com o homem libertado” (BENJAMIN, 1992, p. 49-50).

Se é assim pelo gesto que se gesta algo, o cronista da história pode mostrar que empenhar um modo de narrar o que se passa, dos movimentos em que se está incluído, é *encaminhar uma política do contar*, que não se define pela informação que veicula, mas sim pelas *marcas germinativas que emergem nas coisas que narra*, tanto para aquele que viveu, como para aquele que participa do que escuta ou lê.

Este trabalho, fruto da tese de doutoramento, empreende uma vinculação entre a narratividade, o contar *histórias-compósitas* e a instituição de políticas de saúde, trabalho e educação, à medida que realiza uma composição da memória em suas interfaces com o esquecimento, quanto à implementação das Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (COSATEs), em Serra/ES.

Com Ferreira (2011) e a partir dos estudos benjaminianos, podemos entender a narratividade como um modo de enunciação tecido e aportado na leitura política do tempo histórico. Isso guarda uma profunda ligação com nossa proposta de pesquisa, já que contar histórias pode constituir-se como instrumento para uma

análise do presente que abra vistas à dignidade das lutas menores, no sentido deleuziano.

Ferreira (2011) ressalta que o trabalho de pesquisa em ciências humanas, que sustenta a narratividade como *índice e escritura*, deve considerar o caráter coletivo das palavras em jogo, uma vez que as histórias e a palavra do outro permitem ao pesquisador um diagnóstico da atualidade. Isso porque os rastros desse encontro evidenciam “a dissolução da centralidade da enunciação na biografia de quem fala” (FERREIRA, 2011, p. 130).

Para nós, o exercício de compor com os enunciados dos participantes orientou-se pela perspectiva de que tais enunciados se constituem em complexo processo interacional, dada pela natureza dialógica do discurso e pelo caráter interventivo da própria pesquisa. Isso significa para nós que o que se inscreve nesta escritura participa de um espaço inter-relacional, de forças variadas, em que os discursos presumem diferentes vozes. O outro com o qual estabelecemos a conversação não é apenas um interlocutor virtual; é agenciamento dinâmico. A língua, como nos sugere Bakhtin (1997), é concreta e viva, não se reduz a um mero objeto linguístico.

Assim, a linguagem guarda uma atividade responsiva. Constitui-se como gestos de respostas aos movimentos dos quais se efetiva. Mesmo considerando que todo discurso é orientado para uma resposta, apostamos menos num marco interpretativo e mais numa posição mostrativa dos fragmentos recolhidos. Contudo, ao encaminhar uma maneira de mostrá-los, a partir de certa posição narrativa, de uma maneira de contar sobre a experiência que fez esta pesquisa, desejou-se compor um ato de fala e de escrita que ultrapassasse a si mesma, ao assumir sua própria limitação constitutiva.

O empreendimento metodológico deste ensaio assume que não há referência aos dados produzidos de forma neutra e desinteressada. Contudo, os usos distintos das referências à pesquisa permitem que os debates e conversações realizadas não se pretendam dados puros e sólidos, fixos, mas se instituem e se

desvanecem, como um conhecimento potencialmente perspectivo: cambiantes, fluidos, semelhante à interpretação musical, diferidas a partir da variação, dos sons, sensíveis à composição melódica e sua execução em conjunto. Uma experiência-escritura é uma experiência a seu próprio nível de exame, um jogo, um fazer movente e cambiante que, embora guarde um marco interpretativo, não pretende esgotar a si mesma.

O tecer um trabalho em método desviante

A palavra literária como explicitação do método não é dispositivo natural ou espontâneo. Nem se eleva a qualquer escola ou forma prévia. É, antes, laborioso trabalho em um “si” que são “outros”. Tantos.

Como nos mostra Proust (1972) por meio da literatura, as formas de empenhar a linguagem não são apenas representativas, ou não se delimitam para designar a realidade a que se referem. São fazeres que criam uma língua estrangeira dentro da língua: acenam que a língua nos relança a devires, uma língua que escapa pela própria língua.

A afirmação de um “*trabalho que trabalha*” se inventando, interpolando, fabulando, sustenta a pretensão miúda de suscitar uma *experiência-adivinha* que coloque em produção o seu próprio caráter linguageiro e fecunde a visão de tomar o conhecimento como ângulo, apenas. Perspectiva.

A expressão “trabalho que trabalha” não indica a existência de uma forma de trabalho, em detrimento de outra. Mas alude à discussão feita por Clot (2013) em “O ofício como operador de saúde”, quando o autor resgata a noção de ofício não como uma designação do passado a respeito das formas de exercer uma atividade ou tarefa em certo regime de trabalho. Mas interessa-se em retornar ao ofício como aquilo que coloca a “tarefa na tarefa”, ao mesmo tempo que coloca a tarefa contra e para além da própria tarefa. Relembra a expressão “fazer o ofício” exatamente no seu duplo sentido: fazer a atividade, quanto fazer/construir o próprio

ofício, à medida que o fazemos, ultrapassamo-lo. Ou seja, o ofício não é apenas uma prática. Nem somente uma atividade, nem apenas diz respeito a uma profissão. O ofício é uma *discordância criativa*.

Neste sentido, permitimos a aproximação com nossa ideia de um *“trabalho que trabalha”*, remetendo-nos à dimensão de feitura e processo de todo fazer e, neste caso específico deste ensaio, que, ao investigar processos de trabalho, realiza sobre si mesmo um trabalho de atenção à própria composição.

Como se daquilo que se sabe, pudesse se extrair um não sabido que, longe de ser inoperante, permita a construção de devires e prosseguimentos. Saltos. Começar pelo gasto, por um tecido ruído, por um ensaio, pode permitir certas distinções. Permitir que coisas se distingam, nelas mesmas, por elas, com elas. Sinais de existência.

E, então, escrever não será sustentar pretensão de algo inédito, mas sim de exercitar ruptura, arrastada pela força que faz pensamento derivar-se numa *experiência-indício ou experiência-adivinha*, no empréstimo de uma discussão que Ginzburg (2001) apresenta em *“Olhos de Madeira”*. O autor apresenta o estranhamento como procedimento literário e como antídoto contra a banalização da realidade. Declara que há, por vezes e ainda, uma ideia absurda de que a existência humana seja previsível: “de que a guerra, o amor, o ódio, a arte, possam ser encarados com base em prescrições prontas; de que conhecer signifique, em vez de aprender com a realidade, sobrepor um esquema a ela” (GINZBURG, 2001, p. 41). Contra isso, lembra da escrita de Proust, de como o leitor é posto diante de gestos e palavras incompreensíveis, sem dispor de uma explicação de ordem causal, mantendo-se certo mistério, a afirmação de uma ambiguidade na voz que narra, na qual, a partir de uma série de fragmentos contraditórios, compõe-se um quebra-cabeça ou uma adivinha.

Neste ponto, situamos um diálogo com o que nos indica Ginzburg (2001) quanto a uma *experiência-adivinha* que relança a escritura e a produção de um saber numa direção infinita, apostando em suas conexões e não no tratamento exaustivo de qualquer dos cacos recolhidos em percurso: “Compreender menos, ser ingênuos, espantar-se, são reações que podem nos levar a

enxergar mais, a apreender algo mais profundo” (GINZBURG, 2001, p. 29). Assim, o efeito do estranhamento é também para resguardar certa leitura da história, que, como afirmou Proust, seria preciso pintá-la como Elstir pintava o mar, ao revés.

Um movimento de trabalhadores da educação: algumas imagens situadas

O Fórum das COSATEs surge em 2012, como resultante desta série de percursos e encontros, congregando diversos segmentos da rede municipal de Educação Básica de Serra/ES. O Fórum partilha do entendimento de que a saúde do trabalhador constitui um ponto imprescindível na discussão acerca da qualidade da educação pública, como situa Zamboni e outros (2013). Constituiu-se com o objetivo de implementar Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (COSATEs) no município de Serra/ES, a partir da articulação de várias instituições, a saber: Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho (PFIST), Centro de Referência em Saúde do Trabalhador do Espírito Santo (CEREST-ES), Ministério Público do Espírito Santo (MP-ES), Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (SINDIUPES), Conselho Municipal de Educação do município de Serra, Fundação Jorge Duprat e Figueiredo (FUNDACENTRO), Divisão de Medicina e Segurança do Trabalho da Prefeitura Municipal de Serra (DMST-Serra), profissionais de escolas municipais de Serra e de outros órgãos vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Serra (SEDU-Serra).

O primeiro encontro do Fórum naquele começo de ano, para a retomada das discussões sobre o Projeto de Lei sobre as COSATEs, elaborado ao longo de dois anos anteriores, precisava ganhar novos rumos.

De forma atípica e modulada pelas surpresas e encaminhamentos de cada encontro do Fórum COSATE, produziu-se uma proposta de Projeto de Lei a ser apresentada aos órgãos competentes, instituindo as Comissões de Saúde do Trabalhador

da Educação (COSATEs) no município de Serra. O processo adotado foi o de construir uma Lei com a participação dos sujeitos que operam diretamente nesse campo, em conformidade com o princípio ético-político de exercer uma política pública formulada *com* e não *para* os trabalhadores; definida como efeito de um desejo e ação coletivos (BENEVIDES; PASSOS, 2005). Esse Projeto de Lei é aprovado na Câmara Municipal de Serra em 2016, como se verá mais adiante, e passa a ser a Lei 4.513/16, que institui as Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação, aguardando sua regulamentação pelo Poder Municipal.

Elaborado e revisto por muitas mãos, começava a traçar nova incursão no desejo daqueles que o esquentavam e davam vida a ele: experimentar o Projeto de Lei em um caráter piloto de experimentação, num empreendimento que fomentasse a discussão sobre saúde, trabalho e educação e não separasse nossas capacidades de agir, pensar e sentir. Que não se esgotasse em formas prévias e modelares de táticas discursivas repetidas e práticas duras de engessamento e captura do vivo. Não se queria produzir uma comissão aos moldes de outras tantas que já funcionam nas áreas que entrecruzamos por desejo de ligatura.

Uma preocupação com a proposta de experimentação foi a de apontar a viabilidade de tal projeto e analisar os efeitos produzidos. Optou-se, assim, pela realização de uma “experiência-piloto” em duas escolas municipais da rede, tendo em vista, inclusive, que não se conhecem registros de outras Comissões de Saúde em local de trabalho no âmbito da Educação Básica no Brasil. “Experiência-COSATE”, portanto, refere-se aqui às Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (COSATEs) no município de Serra/ES, implementadas de setembro a dezembro de 2014. Tal “experiência-piloto” empreendeu um conjunto de ações articuladas no ano de 2014 e autorizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Serra (SEDU-Serra), que oportunizou disponibilidade de carga horária de quatro horas semanais aos profissionais que compuseram tais COSATEs, no período estipulado – de setembro a dezembro do citado ano – para o desenvolvimento das atividades da comissão.

No campo dos trabalhos com as COSATEs, escutamos diversas vezes, por parte de seus trabalhadores, que uma escola não é uma unidade. Uma escola são muitos jeitos de vivê-la, de experimentá-la, de organizá-la, de ultrapassá-la.

Há uma escola-unidade contável para o poder municipal, como um dos equipamentos da rede institucionalizada. Isso a faz localizável. Isso a estabelece como organização. Torna-a um ponto do mapa. Mas o que os trabalhadores nos indicam, com suas expressões, é que cada escola é um modo de viver, trabalhar, encontrar e desencontrar. Uma escola é uma multipli(cidade): “a multiplicidade não deve designar uma combinação de múltiplo e uno, mas, ao contrário, uma organização própria do múltiplo como tal, que de modo algum tem necessidade da uniformidade para formar um sistema” (DELEUZE, 2009, p. 260).

A existência da escola não pode se emoldurar apenas pela sua estrutura física. Em seu território, que não se confunde ou se reduz ao seu espaço geográfico determinado, mas inclui toda uma rede discursiva, de ações, práticas, valorações, normas, modos, subjetivações, muitos atalhos se tecem. Desvios e vielas... um corredor numa escola pode, por vezes, ser uma extensa rua, ou pode ser um beco sem saída.

Um agenciamento é o que produz enunciados, sempre de modo coletivo, que põe em jogo populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos e acontecimentos (DELEUZE, 2004). Uma escola agencia.

Após a constituição da COSATE nas escolas pilotos, em seu caráter experimental, atestamos outras tantas vezes que aquilo que nos causava certa surpresa era um forte elemento de coesão e arranjo democrático entre aqueles trabalhadores. Isso, por si só, não impediu que as trabalhadoras, membros da COSATE, por exemplo, tecessem seus rosários de sofrimentos, em tantos encontros e reuniões da pesquisa, da COSATE, do Fórum. No tempo caminhado com elas, vimos seus sofrimentos e adoecimentos importantes. Porém, mais que isso, vimos como elas teceram suas

redes solidárias internas, fortalecendo suas formas coletivas de enfrentar as agruras do cotidiano.

Isso se verificou muitas vezes. Quando, por exemplo, durante o curso¹ de formação implementado e executado para a constituição das COSATEs-piloto, as trabalhadoras aproveitaram *os horários e as brechas* para se reunirem, antes mesmo da chegada dos pesquisadores, e discutirem *em conjunto* as tarefas elencadas pelo debate que o “curso” propiciou (BRITO; FREITAS; CHAMBELA, 2015).

Uma grande atenção é construída por esses trabalhadores também no que tange aos espaços formativos de que dispunham. Primeiro, identificam a insuficiência de empreender suas “formações” com “os pacotes prontos” que recebiam das instâncias coordenadoras da política municipal, tanto quanto aos formatos, quanto aos temas. Passam a insistir que a formação que gostariam precisava acontecer fomentada dentro das escolas, com a criação de suas próprias chances de feitura e com os temas de seus interesses. Passaram a articular-se, nos momentos possíveis, para garantir tais estudos.

Se todos esses arranjos e estratégias foram tecidos, não sem dificuldades, isso apontou para a pesquisa a capacidade de

¹ Remetemo-nos ao Curso de Formação, empreendido em 2014 e que constituiu as COSATEs-piloto nas duas escolas municipais de Serra/ES, a EMEF Manoel Carlos de Miranda e o CMEI Olindina Leão Nunes, durante três meses, num trabalho realizado conjuntamente com as instituições e participantes do Fórum COSATE. Voltaremos a esta discussão posteriormente, nos relatos da experiência. Por ora, cabe ressaltar que este “curso de formação” funcionou como um dispositivo do Fórum COSATE, para a criação, constituição e fortalecimento das Comissões nas escolas, muito mais do que como um treinamento temático na área da produção de saúde e educação. Para tanto, empreendeu-se como uma rede de conversação, que incluiu tarefas, discussões e debates variados, realizados em momentos presenciais na FUNDACENTRO e momentos de dispersão, nas próprias escolas pilotos. Embora valemo-nos da nomenclatura *Curso de Formação*, nossa perspectiva diferenciou-se do comumente compreendido no campo pedagógico, uma vez que para nós a formação atrela-se aos mais diversos elementos agenciados numa reunião de pessoas, e não se restringe a um conteúdo programático ou a uma didática específica.

mobilização e transformação possível, não como um percurso ascendente ou replicável em certas condições, mas sim como uma feitura conquistada em tempo e extensão por engajamentos coletivos e corresponsabilizações recíprocas entre os trabalhadores da escola. Isso incluiu todos os trabalhadores das mais diversas áreas e os colocou diante da experimentação comum de serem todos trabalhadores e gestores de suas práticas e ações: “Nós mesmas nos viramos aqui”, comenta uma das professoras, numa reunião da formação. O que parece ser fundamental foi o que se fortaleceu *neste* trabalho e *por* meio dele.

A educação é como uma janela aberta. Um espaço para o pensamento, para a linguagem, para os empenhos, para exercícios de composições sensíveis. Espaços de intempéries, que situa a marca irreduzível da relação com o mundo.

Lembra-nos Larossa (2015) que a educação, em muitas perspectivas, delimitou-se pela ordem do discurso pedagógico. Ou se definiu como campo da relação entre ciência e técnica, numa vertente positiva e retificadora, ou se pautou no par teoria/prática, remetendo-se a uma conotação política e crítica, muitas vezes, fortemente marcada por uma intenção “reflexiva” (LAROSSA, 2015, p. 16).

Para nós, a educação situa uma relação com o sentido e com o não sentido. Relança-nos a uma relação com nossa infância, nosso encontro arqui-limite com a linguagem, modificando-nos e se fornecendo, ao mesmo tempo, como ferramenta. Funciona e faz funcionar. Liga-se a uma perspectiva também estética e existencial de produção do real.

A trajetória de realização do curso de formação², ou daquilo a que chamávamos “experiência-piloto”, transcorrerá durante alguns meses, em metodologia de encontros alternados. Momentos

² Ver mais em: DEBENETTI, C.; FONSECA, D.; GOTARDO, S. M. Como fazer da formação uma produção de saúde. *In*: BONALDI, C. M.; CRUZ, C. B.; JUNIOR, J. A. C. **Caderno de Formação: Saúde no Trabalho em Educação**. Vitória: Fundacentro, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/11641>. Acesso em: 17 maio 2023.

presenciais com as duas escolas reunidas e momentos dentro das escolas, nomeados de encontros de dispersão – ou seja, fora do centro reunidor, a FUNDACENTRO, instituição que nos cedia espaço e suporte para implementação da formação. Tal montagem com encontros presenciais (que reuniam maior número de pessoas das duas escolas e demais envolvidos no trabalho de formação: pesquisadores do PFIST, convidados de instituições parceiras e técnicos da própria FUNDACENTRO) e encontros de dispersão criou a possibilidade de fazer funcionar certa experimentação diante do “amarrado” pelos encontros presenciais, coletivamente, que se ampliava no âmbito de cada uma das realidades locais, dentro de cada uma das escolas. A dispersão era o momento de retornar à escola, momento intercalado ao trabalho presencial, às proposições surgidas pelo debate coletivo e que pediam uma experimentação situada.

No campo da educação, quando falamos em formação, suscitamos diversas referências e entendimentos. A maioria das compreensões pautam-se em versões sobre a formação, tomando-a como cursos preparatórios, como capacitação ou treinamento dos profissionais, ou ainda como algo oferecido institucionalmente por algum órgão ou secretaria, visando a qualificação de profissionais. Nestas propostas, geralmente a tônica vincula-se aos esperados “resultados” e, muitas vezes, esquecem-se os processos fomentados e vividos. Para nós, que acompanhamos a formação das COSATEs em suas dimensões piloto, cabe ressaltar que *formação* se atrela a uma *produção de saúde*. Assim, a formação inclui toda a gama de experiências conectadas e dos modos de vida e existência que ampliem nossos canais de transformação. A formação como criação apontar-nos-ia a capacidade do vivo em transmutar-se, pelos encontros e desencontros experimentados nas partilhas da vida em comum, seja pelo encontro com as palavras e o que fica fora delas, pelos encontros com as coisas, com algo que nos toque, bem como com a produção de gestos, na abertura com a pura diferença.

O que significava aquilo tudo que havíamos colocado em movimento, diante dos encontros entre tantos trabalhadores, vindos de tantos lugares e marcados por tantos caminhos e experiências? Muitas cenas. Muito trabalho.

Ao encerramento do curso, devido ao prazo inicial acordado com a Prefeitura de Serra/ES para experimentação da proposta, tornou-se claro para nós que o trabalho não se tinha encerrado com o prazo dado pela autorização do governo ou pela disponibilidade do recurso previsto para aquela situação determinada em tempo e espaço. Mas justamente a experiência de acharmos modos de partilha e construção de comum, em torno dos temas a que nos propúnhamos, produziu em nós deslocamentos imprevisíveis e acionou saídas múltiplas de colocação dos problemas que encarávamos, na discussão dos temas sobre saúde, educação e trabalho.

Queríamos batalhar pela continuidade do processo. Era preciso renegociar prazos e financiamentos com a esfera do governo municipal, para garantir a liberação dos professores envolvidos naquela experiência. Embora a experiência já estivesse em ebulição para além dos limites das permissões do poder: uma experiência de partilha do comum extrapola o que se dá por direito, desvia fazeres, cria caminhos próprios e não se detém aos muros institucionais quando encontra força coletiva de sinergia quente e desejante.

A questão era: tínhamos conquistado daquela forma, como fruto de um movimento intenso e consistente do Fórum COSATE, a possibilidade de os professores das duas escolas-pilotos participarem do momento de formação durante aqueles quinze encontros sem prejuízo de suas tarefas como docentes. Havíamos conseguido recurso e sustentação da máquina municipal para “garantir”, naquele período, que os professores envolvidos no curso pudessem realizar, uma vez na semana, o trabalho das COSATEs, pois, na retaguarda do processo, eles contaram com a cobertura de outros professores substitutos, devidamente autorizados e contratados para aquela situação específica, pela Prefeitura.

Essa situação inédita de formação de comissões de saúde do trabalhador da educação em caráter de experimentação piloto, além de ter sido coletivamente construída e conquistada, foi fruto de diversas e intensas negociações entre muitos envolvidos, o que assinalou uma fundamental estratégia para que os trabalhadores das escolas pudessem compor e efetivamente gerir³ o processo *de e em* formação.

Ao final do curso, encontrávamos diante de novos imprevistos e batalhas. Sempre se está em luta. Isso demonstra a história dos trabalhadores.

Momentos de reflexões, compartilhamento de experiências, diálogos... Que me capacitaram para chegar até o meu colega de trabalho com mais convicção, maior clareza, direcionados para um convencimento de que não se pode ficar 'sofrendo', aceitando, simplesmente, o que nos faz mal, sem que nada seja feito. Que reflexões isoladas de situações que nos afligem, não surtem efeitos, mas, quando compartilhadas é muito grande a possibilidade de ações, de mudanças. Aprendi também que vale a pena lutar por algo que se acredita, mesmo que essas conquistas pareçam estar longe de se conseguir. Na vida, não desistir nunca daquilo que acreditamos e queremos é o que nos mantém vivos (Professora da EMEF).

Depois, num encontro dentro da escola em que ainda aguardávamos ver se iríamos ter a continuidade do suporte e financiamento do poder municipal para a sequência do trabalho das COSATEs, ela diz: "Tem hora que não espero mais. Não espero a reunião ideal. O momento em que todos estejam reunidos e em prol da discussão da saúde do trabalhador. Agora eu entro com o tema e com a discussão na transversal" (Professora da EMEF).

³ Gerir aqui situa nossa aposta, como ressalta-nos Muniz (2016), de que todo sujeito é ao mesmo tempo trabalhador e gestor do trabalho. Gestão, nesta perspectiva, não se refere a uma função gerencial ou hierárquica, definida por estruturação prévia do trabalho, mas alia-se à compreensão feita pela ergologia, a partir das contribuições de Schwartz de que todo trabalho realizado envolve dramáticas do uso de si, bem como o debate de normas, de acordo com certo arranjo de valores expressos nos contextos da atividade.

Engraçado como a palavra fere. Instrumento de corte. Ela não diz apenas do que se vive. Ela anuncia aquilo que se deseja e, por vezes, encontra-se somente por vislumbre. Como na nuvem de vaga-lumes... aquela que em meio à escuridão da noite, ou da poeira do espaço, resiste em apresentar-nos *as pequenas luzes* (DIDI-HUBERMAN, 2011). Isso dói. Pois, como nos aponta Klossowski (1964), não são as feridas que sangram. São as palavras.

A ferida vinha não daquilo que era a demonstração do que queríamos ouvir, do ensaiado pelo esperado, idealizado, mas do profundo ponto que nos assalta, sem que possamos delimitar como isso se deu. Aquilo que, de repente, nos acerta precisamente como bofetadas.

Da experiência de uma pesquisa-conversaço

A premência do trabalho na educação sustentou-se na seguinte enunciação: o discurso relativo à experiência é hoje considerado impossível por sua ruína ou é conclamado por uma versão intimista, que designa a experiência como aquilo a que alguém viveu e, portanto, que possui.

Todas as duas versões da experiência são solilóquios. Há uma solidão que comparece nos pedidos excludentes. Apesar de a experiência ser falada por muitos, tanto por quem a requeira para si quanto para quem a renegue, a experiência parece escapar. Parece fugir às artes, aos saberes, mesmo à ciência, quando qualquer dessas formas pretendem-se absolutas. Ela não se dá por totalizações. Seu caráter inatural é justo o que lhe confere força. Assim, pode rasgar-se do verbo, e das linguagens, para alçar um lugar, qual seja: o da afirmação de sua vinculação a um *impessoal*, um *fora*.

A afirmação: a experiência começa onde mesmo termina. “A origem é o fim” (KLAUS apud BENJAMIN, 1992, p. 166). E termina no começo de algo, que se repete e se transforma num novo de entretempos cortantes: o instante é história (BENJAMIN, 2009). Trata-se de um intratável. De um osso duro de roer. De uma

incalculável força que transplanta. De um real que não cessa de vir, impresumível. É que ela urge.

Para dizer aonde vai chegar este trabalho, argumenta-se: não há anterioridade dada na experiência. *O que se transmite dela não é o posto, é o que ela porta.* É o que dela abre-se, transmuta-se, recria-se. Imanência. Portanto, se ela se veicula por uma face encarnada, ela dimensiona-se por um impessoal, por seu fora.

Este texto deseja afirmar que uma experiência de produção de saúde é política e coletiva porque se situa numa dimensão impessoal de encontro com o *fora* se justamente constituir-se como um trabalho inventado em que cada um efetua composições articuladas.

Em “A comunidade que vem”, Agamben (2013b) trabalha a ideia de um *fora* como conotativo de um “qualquer”: figura de uma *singularidade pura*. Uma singularidade que não se esgotaria numa relação de identidade, pois “qualquer” significaria uma zona indeterminada, em relação constante com um todo, sem que este – por sua vez – possa ser representado. Ou seja, o que está em questão: o *fora* corresponde a um *limiar*, “um ponto de contato com um espaço externo, que deve permanecer vazio” (AGAMBEN, 2013b, p. 63). Embora, “qualquer” seja finito, ele é indeterminável justamente por sua singularidade, sua posição de exterioridade pura, uma pura exposição: “qualquer é, nesse sentido, o acontecimento de um fora” (AGAMBEN, 2013b, p. 64). A relação disso com a experiência é que esta torna-se um acontecimento *não-coisal* e vincula-se à sua pura exterioridade como algo que aponta para sua dimensão de *limite*: “O fora não é um outro espaço que jaz além de um espaço determinado, mas é passagem, a exterioridade que lhe dá acesso” (AGAMBEN, 2013b, p. 64). Em latim, *fores*, é relativo à porta da casa. Em grego, *thyrathen*, indica literalmente “na soleira”, “no limiar”, mostra-nos Agamben (2013b).

Pesquisa-conversaão é aqui utilizada para explicitar duas vias de compreensão da escritura deste ensaio: primeiro, que a própria experiência que constitui o plano empírico do trabalho situa-se numa experimentação piloto com trabalhadores da

educação em torno da produção de saúde e por meio da constituição de redes de conversação (TEIXEIRA, 2004), denominadas Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (COSATEs); segundo, quer se afirmar que o próprio método de escrituração deste texto constitui uma conversação, à medida em que, como aponta Stengers (1990), pesquisar é produzir interesse e controvérsias que constituam questões políticas e enfatizem a reinvenção de sentidos, criação de histórias, vínculos e relações de força favoráveis à sustentação da produção de diferença e engendramento de multiplicidades.

Conversação, no entanto, denota para nós não a fabricação de uma solução infalível para uma ficção inventada, nem alguma saída que se arvore em “verdade”. Não acreditamos que conversar se posicione como um operador inequívoco, mas sim que se constitua como possibilidade de acessar por meio do próprio fazer uma feitura, um modo de contar uma pesquisa em seus próprios movimentos, conversar, que gera ação. Sem que isso possa garantir algo.

O que podemos delimitar como uma pesquisa em conversação? Ou uma pesquisa que conversa? De qual lugar subscreve-se um texto-pesquisa? Fazê-la dizer de forma lúcida significa para nós empreender um modo de narrar uma experiência de trabalho, no trabalho e pelo trabalho, que se configure por *fiar detalhes*. Fiar por meio da linguagem a vida e a labuta, num exercício de *testemunhar* – assumir certa posição de escrevente e de contação – movimentos realizados *em* luta. Porque só podemos falar em movimento se, em meio às batalhas para empenhar o vivo mutante, situarmo-nos em lutas e em embates constantes. Nosso conhecimento, datado e provisório, adota sempre uma posição de referência. Referir-se a algo produz corpos reais.

Não seria isso a própria tarefa do pensamento? Criar, ao mesmo tempo as formas, também suas dissoluções? Aquilo que não cessa de engendrar-se e desfazer-se. De criar existências-processos, de arremessar linhas? (PROUST, 1988).

Pesquisa-conversação. Isso não nos desobriga a indiciar os critérios para o método utilizado, mas coloca-se ao lado de uma

aposta nas políticas de narratividade, que foram produzidas em meio a um espreitar cartograficamente o campo “atravessado” e ao plano percorrido dos operadores conceituais escolhidos. Nosso intuito é evidenciar a imagem acessada pelo próprio *desajeito da memória*, como efeito de estranhamento. A memória do pesquisador-em-espreita é desajeitada. Ela parece sempre estar em certa posição recuada frente aos acontecimentos. Ela não pode – no momento dos acontecimentos – dizer do que será capaz de registrar. Ela funciona num tempo *a posteriori*, num depois que a faz encarar sua precariedade viva. O “só depois” é o tempo da lembrança do fulgor. Do instante revivido. Que cria uma lacuna fecunda e perigosa. Espaço de um entretempo em que o *interesse*⁴ em escrever sobre dado tema, manifestadamente, – como suporta a etimologia da palavra “interessar” – cria o estar entre (STENGERS, 1990).

Assim, como inflexiona Benjamin (2009a) “o que são desvios para os outros, são para mim os dados que determinam a minha rota. Construo meus cálculos sobre os diferenciais de tempo – que, para outros, perturbam ‘grandes linhas da pesquisa’” (2009a, p. 498).

Barrento (2013) lembra-nos que o método benjaminiano de escrever a contrapelo, nossa inspiração, utilizou-se de três estratégias de memória: a) o ensaio sociológico, que sustentou a mediação entre a base social e econômica e a superestrutura da criação poética de Baudelaire; b) a escrita das memórias que não situou apenas realizar um “inventário dos achados”, mas assinalou o momento exato em que o passado se cruza ou se atualiza no presente; e c) a montagem surrealista. Essa memória involuntária que automatiza os lugares de passagens transmutando-os em vestígios férteis de apresentação da experiência.

A escrita torna-se, portanto, uma escrita viva e que tem seus imperativos próprios: “Não é o sujeito que dispõe da sua memória, é a memória (involuntária, recordação ou rememoração, presentificação anamnésica) que dispõe dele, sob as mais diversas formas e nas mais diversas linguagens” (BARRENTO, 2013, p. 107).

⁴ “Deixar-se interessar é, para um cientista, um risco” (STENGERS, 1990, p. 102).

Uma escrita pode perpetuar o vivo ainda quando anunciada pela sua própria morte. A transmissibilidade daquilo que é engendrado entre homens, desenhado muitas vezes pelo vulto da ausência, pode consistir na escrita e, até mesmo frente a seu próprio recurso de esquecimento, como aquilo que menos se tornará imortal, e mais aquilo que se coloca como exigência de transmissão, cumprirá realizar uma tarefa: a de não considerar os mortos, os vencidos, os incógnitos, como os que devem permanecer esquecidos (GAGNEBIN, 2009).

Isso se articula, para nós, à proposição política na qual insistimos: a vida humana como produção de um *ethos* comum, inegavelmente colocado em termos éticos e agonísticos. Se o devir não pertence à História, mas às *histórias*, aos movimentos dos restos, rastros e indícios deixados pelas operações do Real, as transformações da narração nos desafiam a compor outras *políticas de narratividade*: nas quais insistamos em, a partir das ruínas, dos pedaços, dos trapos e fragmentos, reajuntar em recriação, longa e paciente, outras formas de contar as histórias, fazendo-as vazar do molde reinante, por escapes insuspeitos: “não escamotear as rachaduras, as fraturas, as esquizos de que o mundo sofre, mesmo que só se possa falar delas, mas não repará-las” (GAGNEBIN, 1993, p. 67).

Ainda, numa mesma direção, não pretendemos olhar para o presente e buscar uma saída harmoniosa de sentido, transparente e imediata, mas avaliar naquilo que é finito, o que resta de infinito. Se o possível, o finito, pode ser reduzido ao Real, pensar um *real que vem* seria indicar que há no movimento efeitos de forças, que não se esgotam naquilo que o ato instituiu. Forças potenciais, realizáveis ou não, remontam virtualidades infinitas (TARDE, 2007).

Há uma sutil e mútua solidariedade entre as virtualidades e as ações, entre o possível e o real, e que daquilo que se *realiza*, saltam germes, virtualidades inegáveis: se “podem atingir isto ou aquilo conforme as circunstâncias!” (TARDE, 2007, p. 208).

Se voltarmos a Benjamin (1992, 2013a), nas teses sobre a história e em sua sustentação da visão alegórica, vemos que não se trata de almejar, na posição do materialista, chegar a uma

totalidade, mas de instaurar um movimento de tomar a desintegração da identidade e do sentido, como armas. Táticas de tessitura para afirmar outras vertentes das histórias, histórias assassinadas, perdidas ou esquecidas.

Assim, Benjamin (2010, 2015a) proclama a grandeza do poeta, em suas análises sobre Baudelaire, exatamente na sua tematização sobre o que a modernidade opera: a transformação de todo objeto em mercadoria, inclusive o próprio poema. E é preciso exercitar uma postura que veja a obra dentro de seu contexto histórico, ultrapassando as leituras convencionais que mantêm os ideais a-históricos e apológicos. Como sugere Gagnebin (1993), julgamos comum aquilo que encontramos entre o passado e o presente, em função de nossa pressa, e acabamos por designá-lo como a verdade do passado. Mas quase sempre essa posição não passa de uma projeção de nós mesmos, “ilusão sedutora para um egocentrismo interpretativo que nos convida a reencontrarmo-nos até mesmo no Outro, em vez de reconhecê-lo em sua irreduzível diferença” (GAGNEBIN, 1993, p. 38).

Trabalhar e contar: a crônica como entrelaçamento de mundos

Didi-Huberman (2011), retomando contribuições benjaminianas, afirma que a figura do *cronista* deseja mostrar que nada está perdido para a história. Ao considerar que a proposição de tempo, exposta por Benjamin, realça uma *temporalidade passante*, que como o lampejo, cruza o céu como uma *bola de fogo* e que, paradoxalmente, cria uma *imagem*, um instante de imobilidade, que poderá constituir-se como índice para a história, Didi-Huberman (2011) afirma que aquilo que *cai não necessariamente desaparece*. Pois, o *acontecimento* indica uma persistência das coisas decaídas, ou uma *sobrevivência*.

Por isso, no seu belo ensaio “A sobrevivência dos vaga-lumes”, o autor refere-se à leitura que Agamben (2005), em “Infância e História”, realiza do programa benjaminiano, fazendo-lhe um contraponto, pois afirma que a experiência em destruição não se

trata de uma *destruição efetuada*, mas algo que pode demonstrar mais um *pretérito imperfeito*. Ou seja, a história cria impressões indestrutíveis, momentos inestimáveis, que sobrevivem, explodindo em surpresas e erguendo a queda à dignidade.

O que nos faz lembrar do “preferiria não” do *escrevente* de Melville. Uma imagem da qual não consegue o *chefe* livrar-se, fazendo-o virar o próprio narrador da história. Isso coloca-nos diante da sobrevivência das imagens, como demonstração de sua imanência fundamental:

Nem seu nada, nem sua plenitude, nem sua origem antes de toda memória, nem seu horizonte após toda a catástrofe. Mas sua própria ressurgência, seu recurso de desejo e de experiência no próprio vazio de nossas decisões mais imediatas, de nossa vida mais cotidiana (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 128).

Faz-nos empenhar “palavras vaga-lumes” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 131), como um narrador pobre, com alguma autoridade moribunda.

Para nós, como bem situa Lopes (2014a) sobre a escrita de Llansol, *tudo se relaciona*: o literário e o não literário. As coisas, os acontecimentos, as ideias, os devires, as palavras. A não subordinação à convencionalidade dos discursos e do uso das imagens, bem como a não subordinação a uma lógica de pensamento e síntese linearizante abrem nossos corpos desajeitados ao encontro-pesquisa que se realiza em ato/processo. Assim que, para nós, a *escrita em ruptura* partilha da utilização da linguagem como dimensão de abertura ao inconsciente, por meio do acolhimento das construções textuais sobre os com-textos produzidos.

Isso guardou uma relação direta também com as decisões empreendidas diante da composição com o campo empírico da pesquisa, no que se referiu às apostas táticas das ações estabelecidas com o Fórum COSATE e com os diversos trabalhadores encontrados no caminho da feitura desta experiência. Aquilo que podemos “recordar”, como nos mostra esta palavra derivada de “coração”, refunda uma escrita sobre o trabalho no qual “se faz nascer pelas palavras” (LOPES, 2014, p. 84).

Essa dimensão, de direção ética, estética e política, elege o *movimento de conversação* como costura incessante entre *conversa e ação em com verso e ação*, implicando o arranjo laborioso de tecer palavras como nascedouros, na medida mesmo em que *converte o pathos em ação*, ou a paixão em poder de agir (CLOT, 2010, 2013), faz abrir vistas à conversão da lamentação em composição pujante e inusitada. Não há nisso mágica, nem tentativa de eleição de alguma ordem transcendente, ainda menos a ilusão de solução sobre a existência para a qual, como indica o poeta, não há remédio (ANDRADE, 2009). Mas existe neste empenho a convicção quanto às transformações do vivo. Isso que “morria, mas metamorfoseava-se, tomava uma transitória forma absurda, passajada pela nova memória. Compreendi que nenhuma meditação, nenhum texto, me serviriam além da minha própria escrita” (LLANSOL, 2014a, p. 72).

Os encontros de conversação são escrituras vivas

Assim, ousamos aqui alguma aproximação com Clot (2013) quanto às contribuições na direção trazida pela Clínica da Atividade, sem pretender, contudo, detalhar seu campo conceitual. Importa para nós fazer funcionar proposições de leitura sobre nossas ações no Fórum COSATE e evidenciar qual noção de saúde, coletivo e trabalho se aposta aqui.

O Fórum COSATE e a experiência-piloto de formação dos trabalhadores da educação *pelo e no* trabalho de análise de suas atividades compreenderam sua força impulsora na *perseverança dos coletivos* (CLOT, 2013).

Afirmar a vida em sua grandeza significa tomá-la como potência em expansão, encarando-a como um modo de sair da dominação do posto e encará-la como tarefa imperiosa de ultrapassamento da sobrevivência. “Não somos adaptados a viver um contexto já dado. Somos feitos para fabricar novos contextos” (CLOT, 2013, p. 5).

Para tanto, o coletivo nesta proposta não significa agrupamento, ou instituição qualquer. Remete-nos à nossa

irredutível dimensão de existência comum e política, na qual podemos afirmar a impossibilidade de existirmos sós. Coletivo não se refere a uma “comunidade protegida” (CLOT, 2013, p. 8), tampouco a um “pertencimento” sacrossanto a uma fila indiana de um agrupamento humano com “boas práticas”. Coletivo não é um retorno à idade de ouro, de corporação do ofício, que ficou para trás (CLOT, 2013).

Coletivo, nesta proposta, conecta-se com aquilo que podemos sem dúvida colocar em partilha, mas que, melhor ainda, situa-se naquilo que podemos e, até então, não sabemos exatamente que podemos. É no registro do alargamento do Real que o coletivo se situa. Naquilo que se entrecruza no entrecampo da experiência pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal. Numa força ou, nas palavras de Clot (2013, p. 9), numa “vitalidade deliberada” que assume o trabalho real nas situações concretas de trabalho e vida. Essa vitalidade construída é, segundo enfatiza o autor, verdadeiramente uma dimensão instituinte.

Nos encontros com as trabalhadoras da educação, no campo da COSATE piloto, elas deixaram entrever que almejavam mudanças em seus cotidianos de trabalho. Algo que as mobilizou a estar nas comissões foi a aposta na *mudança*. Uma *possibilidade conjunta* de estar com outras pessoas produzindo *diferenças*. O que se configura como experiência partilhável seria antes não aquilo que se identifica e se reconhece, mas sim algo que se situa entre limiares de vida, palavra e ação. O que se transmite não é o que pertence; é o que se *movimenta, coengendra-se entre homens*.

Um tempo de costuras incessantes...

Organizaram-se diversas estratégias. Aquecimentos e resfriados. Momentos de engates ferventes e emergência alternadas com frias águas e alguma macia tristeza.

O Fórum COSATE é um dimensionamento da experiência de uma pesquisa-conversa. Não se constituiu pretendendo apenas institucionalizar-se, ou erigir-se como outros fóruns empreendidos

na perspectiva da política governamental daquele município, pautados por um funcionamento delimitado pelo regime de ligação com os conselhos e secretarias, bem como com os órgãos municipais. Mas buscou trazer para a “institucionalidade” das formas-fóruns outra maneira de pensá-las.

A constituição do Fórum percorreu a aposta, sustentada e movente, de que a reunião de pessoas e instituições interessadas na construção da saúde do trabalhador poderia trilhar suas próprias experimentações de composição, conclamando qualquer um que quisesse dele participar e produzindo pausas e pequenos exercícios de distância, a ensinar-nos coletivamente a colocar problemas.

Como se uma questão e a tentativa de encaminhamento dela pela rede disposta de órgãos municipais e envolvidos não bastassem para delimitar prosseguimentos. Não bastava que “encaminhássemos” ações e problemas; precisávamos nos deter neles; precisávamos escutá-los. Deixar que os problemas e as questões que emergiam dos encontros produzissem derivações, acionamentos, tensionamentos.

Derivar é abrir caminhos por onde a princípio não se reconhecia possibilidade. Não é ação pessoalizada que se figura por um único agente que controladamente calcula e intenciona. Derivação é movimento agenciado por muitas mãos. Decorre de elementos quase sempre imperceptíveis, de modulações incessantes.

Um professor que fala, que aparece, que some, que deixa rastros. Um militante que enfrenta e tensiona. Um burocrata que aprisiona. Um poder que veste camisa e faz outro jogo, que se investe e desinveste. Um estudante que experimenta a vertigem e os embaralhamentos das vozes plurais. Um pesquisa-dor que escuta com susto o que seu lugar de saber não dá conta quando diante do acontecimento precisa acolher enunciações diversas e sustentá-las até onde for possível. Presenças silenciosas. Pequenos gestos.

Daqueles, muitos precisam driblar grande parte dos engessamentos diários para manifestar a presença em meio a outros. Não foram poucas as vezes que as professoras envolvidas

na experiência COSATE, para participar do Fórum, tiveram que custear suas saídas, valendo-se de estratégias como as substituições, diante do término da liberação formal do poder municipal e, inclusive, correndo riscos de que tais ações as colocassem na reta de processos de punição institucionalizado pela prefeitura e pela escola. Não foram poucas as vezes que pesquisadores saíram de seus lugares comuns para sustentar o corpo a corpo Fórum.

Não poucas vezes foram divididas e compartilhadas ações entre Sindicato, Universidade, Ministério Público, direções de escolas, técnicos de serviços da rede, Conselho Municipal, Centro de Formação, Centro de Referência em Saúde do Trabalhador do Espírito Santo, Divisão de Medicina e Segurança do Trabalho da Prefeitura de Serra, Fundação Jorge Duprat e Figueiredo.

Achar canais de conversa diante de tantos envolvimento, conexões e situações concretas, pontos de vista e limites irreduzíveis produziu-se por meio de um laborioso trabalho miúdo, de recolher, diante de todos os avatares, pequenas pistas, seguindo adiante e mirando o imprevisível.

Sustentação de paradoxos.

Experiência como compartilhamento público aponta para o caráter político da comunhão entre homens. A transmissão, então, não se afirma como troca de informações ou do repasse destas a outro; transmissão aqui vincula-se à ideia de que algo germina. Um indeterminável germina. Um indecível espreguiça passagens subterrâneas ou, como nos diria Batista (2015), efetua-se certa experiência labiríntica na produção dos percursos. E isso porta a extensão no tempo e as atualizações possíveis, pela via das intensidades, das forças e das pulsações. Pulsar não é seguir reto, em sentido linear. Pulsar é articular presença e ausência, aproximação e distância. É agitar movimentos, expansões e retrações, contornos imprecisos e saltos improváveis. Pulsar é bifurcar, desviar, embaralhar-se, seguir ziguezagueante. Numa zona de improvisação viva e vibrátil, enérgica e movediça.

Isso produz um saber estranho, um saber que não se sabe, um agitar de coisas que germinam insistentemente passagens, apontando algo que escapa e que se configura por uma *transmissão* que não se confunde com a aquisição de conhecimento pelo viés da informação. Mostrou Freud (1913/1998b), em “O interesse científico da Psicanálise”, que a transmissão escapa à consciência e faz-se sobre a emergência de outra relação com o desejo de saber.

Sugere-nos Caiafa (2000, p. 18): “é preciso um lapso de tempo para que a experiência se dê. E é na dimensão da experiência que o desejo se inscreve, assim como a criação poética”. Aponta-nos a autora que o desejo precisa da distância no tempo e que o gesto brusco tão pertinente aos modos de vida implementados no capitalismo tende a esgotar o instante oportuno no imediatismo do consumo. Isso concorre para a produção do eclipse da narração, conforme mostrou Benjamin (1992), e da desqualificação da experiência.

A experiência se espria na direção de qualquer resto que a possa portar: um, mais um, mais um. Qualquer detalhe ordinário digno de *emprenhar-se*. Os restos transmitem-se. Enviam a letra. Pelas frestas dos totalitarismos, por meio de limiares, passagens se efetuam... não cessam de acontecer. Passar de coisa a outra pode propagar, difundir, irradiar, contaminar e contagiar.... sentidos derivativos. Isso comporta exercícios de deslocamentos incessantes.

Assim, a política aponta para a incapacidade de existirmos sós; a saúde para a capacidade de variação e fluxos desejantes; o trabalho para a ligação entre homens, coisas, restos, tempos, mundos, palavras e não palavras.

Daí que pesquisar e escrever – ou ainda, e por que não, narrar – não é enveredar-se por caminhos plenamente prescritos, mas sim embrenhar-se em composições, impermanências, transformações, produzindo-se na medida mesmo em que se forja a experiência. A experiência é um atravessar passagens e limiares. Ela só acontece, acontecendo.

No movimento de constituição das COSATEs-piloto, e nas reuniões do Fórum COSATE, atestamos diversas vezes os relatos de participantes sobre seus sofrimentos e impasses, vividos e

experimentados nas situações de trabalho. Não raras vezes, os trabalhadores precisavam de algum tempo nos encontros para falarem de seus adoecimentos, ou dos adoecimentos dos pares, e de como aquilo os afetava.

Discutir e sustentar em plenárias que a saúde não era somente ausência de doença, mas encontrava-se diretamente articulada aos modos e meios para viver e empenhar-se na construção de recursos com a variação do meio e sua impermanência, nos redirecionou em diversos momentos a conferir *espaço de testemunho* aos relatos feitos, num *exercício clínico* de acolhimento da *estrutura narrativa do sofrimento*.

Isso significa para nós afirmar que aquilo que se narra, no caso das experiências de sofrimento com os modos de produção do trabalho, implica não somente considerar as necessárias modificações das condições concretas do trabalho, no que tangenciam os elementos infraestruturais, como considerar os modos pelos quais nos articulamos e empreendemos a experiência de tudo isso, no esforço de viver e saber, por meio do trabalho da memória, com nossas reminiscências e nossa rememoração, daquilo que nos atingiu, trespassou-nos.

O sofrimento *contado* guarda elementos que o ultrapassam, no sentido estritamente individual, e indicam que certos *gestos* vêm de longe.

Construiu-se, em tantas horas, suporte coletivo para que os relatos de sofrimento pudessem apresentar sua parte constituinte, o *pathema*, e devolver ao *páthos* sua dignidade diante do *logos*. Como nos restituiu Nietzsche (1999), ao conferir ao *páthos* sua dimensão positiva, fértil, condição de fonte original, cuja força relança-nos ao movimento da vida.

Recorda-nos Agamben (2005) que o centro da experiência dos mistérios, vividos pelos antigos, não se realizava por via da constituição primeira de um *saber*, mas sim de um *sofrer*, o *pathema* era “um não-poder-dizer, um murmurar com a boca fechada” (AGAMBEN, 2005, p. 77), experiência bastante próxima da *infância*

do homem, sendo os mistérios, portanto, operadores de um saber fazer, uma “técnica” para influir sobre o mundo (AGAMBEN, 2005).

Isso nos remete a considerar, como situa Didi-Huberman (2016), que, mesmo participando de outro tempo e contexto, há algo que nos acompanha: *as emoções*, que passam por *gestos que fazemos* sem nos dar conta e que nos ligam a outra temporalidade, “esses gestos são como fósseis em movimento. Eles têm uma história muito longa – e muito inconsciente. Eles sobrevivem em nós, ainda que sejamos incapazes de observá-los em nós mesmos” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 32), e assim essas emoções *passam*. Elas precisam *passar*. São uma linguagem. Criam *impasses*, como sugere o autor: não somente criam as dificuldades que presentimos quando as experimentamos (impasse como aquilo que não passa, afeta-nos), como constituem-se como passagens (impasses, em passagem). A emoção que o gesto traz é também um impasse da linguagem, do pensamento, da ação.

Pode produzir uma suspensão temporária. A imobilização de um segundo. O fio de um pavio. Um lampejo. Uma franca força, uma chispa, que atua como um arco, “atinge o instante bem no coração” (BENJAMIN, 2009, p. 502), se, como nos lembra Benjamin (2009), atentarmos para o exercício de um olhar estereoscópico e dimensional para a profundidade das sombras históricas.

O gesto compõe nossas narrativas. Narramos não somente com palavras, mas com as mãos, com *um corpo* também. O gesto pode ser, simultaneamente, testemunha e testemunhado. Ele pode compor aquilo que a testemunha narra, aquilo que faz ao narrar e aquilo que sofre narrando. Ao mesmo tempo, o gesto pede que seja testemunhado para que sua existência seja transmissível, pois uma *emoção*, um *gesto ativo*, que não se dirigisse a ninguém, que fosse absolutamente solitário e incompreendido, não se constituiria como *moção*, movimento, e seria “somente uma espécie de cisto morto dentro de nós mesmos” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 33).

A história de um professor, de um trabalhador, não é somente uma história *dele*, de pertença a uma interioridade absoluta. Adverte-nos Didi-Huberman (2016), resgatando Bergson, que

nossas emoções são *gestos ativos*, nos lançam para *fora* de nós mesmos. Elas, portanto, podem consistir num limiar entre o interior e o exterior; e, lembrando Deleuze, conclui que a emoção não diz “eu”, pois que estamos fora de nós mesmos, mas é preciso recorrer à terceira pessoa, como um “ele sofre” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 29).

Podemos testemunhar: “ele sofre”. E reconhecer em nós mesmos, também, algo do movente do mundo. Quando diante de uma imagem, uma narrativa, um gesto, mais nos ligamos ao fora de nós, mais acessamos “um povo em lágrimas”, “um povo em armas” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 38).

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo tal como foi efetivamente, como nos ressalta Benjamin (1992), mas, antes, apropriar-se de uma recordação que brilha num momento de perigo. Arrancar a tradição, ou o que resta dela, do conformismo:

A tradição dos oprimidos ensina-nos que o “estado de exceção” em que vivemos é a regra. É preciso elaborarmos uma concepção de história que corresponda a um tal estado. A partir daí constataremos que a nossa tarefa consiste em criar um verdadeiro estado de exceção; e assim se tornará melhor a nossa posição na luta contra o fascismo (BENJAMIN, 1992, p. 161).

Desta forma, resgatar a função política – e por que não histórica – da narratividade dentro do contexto das ciências humanas faz afirmar que a *história* não é uma especialidade com vistas à manutenção do que está estabelecido, conforme nos sugere Ferreira (2011); é uma possibilidade de suspender o tempo por meio do relampejo de conexões insuspeitas entre passado e presente.

É preciso narrar a despeito das injustiças do mundo, propõe o autor. Isso não guarda apenas uma função estética, mas constitui uma função eminentemente política. Segue-se com o indicativo benjaminiano de pensar uma história a contrapelo.

Para entoar uma canção, é preciso modular a voz às variações possíveis a certo modo de cantar. E cantar em várias vozes, simultaneamente, exige ainda mais: uma composição de timbres e entonações em vibrantes e inusitados ensaios de voz coletiva.

Em “Acerca do Ritornelo”, Deleuze (2008) começa o texto situando uma cena: uma criança no quarto escuro, tomada pelo medo, tranquiliza-se cantarolando. Orienta-se como pode pela sua cançãozinha. Afirma o autor: “a canção já é um salto” (DELEUZE, 2008, p. 116). O autor termina o texto apontando que, no ritornelo infantil, nas brincadeiras da infância, a criança já tem asas. Ela é como poeta. Assim, relembra que o poeta é aquele que pode liberar as populações moleculares na esperança de que semeiem ou mesmo engendrem um *povo por vir*. E, se daí alguma revolução molecular pode advir, tornando-se uma preocupação para nossos governos – que atuam na conservação do atacado –, é mesmo desta possibilidade que poderemos operar localmente, ainda que em silêncio, na feitura de novos agenciamentos, mesmo que nunca estejamos “seguros de ser suficientemente fortes, pois não temos sistema, temos apenas linhas e movimentos” (DELEUZE, 2004, p. 170).

A experiência COSATE, por meio de seu *processo* de formação (*deformação*) e permanente, mas descontínuo, *encontro em Fórum*, fez circular a *experiência de luta*. Como se na reunião de forças e discussões em torno do que *nos organizava* o que se tornava essencial era essa “colocação em comum”, que a conversação permitia, a emergência de reservas de alternativas (MUNIZ *et al.*, 2013) sobre o próprio trabalho, que o debate levanta. Organização aqui, portanto, não delimitava a vinculação ou filiação a qualquer instituição, nem mesmo pretendia tornar o próprio Fórum uma instituição. Organização no sentido proposto está para aquilo que, *em concerto*, se delineava como aposta, como direção comum e busca vibrátil.

Muitas vezes, os encontros em rodas de diálogos e tensionamentos faziam inscrições em nossos corpos por vibrações. Uma análise do trabalho não é feita somente pelo raciocínio. Há uma pragmática sensível que dimensiona o que se passa, alargando-a, sem que saibamos exatamente por quais ações estão a se fomentar linhas transformáveis. Não se tratava de pensar o todo, mas de conectá-lo em alguma de suas ínfimas partes consteladas.

Como afirmam Muniz e outros (2013), a atenção aos lugares de construção coletiva passa por dar passagem a formas de lutas que não reconhecemos prontamente. O movimento não está em dirigir ou guiar qualquer coisa de extraordinário, mas de estar em campo, afetado pelo que está em curso, já que o lugar de cada um não está dado *a priori*.

A participação na COSATE despertou nesta equipe uma preocupação com aquilo que antes estava oculto no nosso cotidiano. Despertou em nós a consciência de coletividade e de como nossas ações podem afetar nossas emoções e nossa saúde. Despertou também nosso olhar para além dos aspectos físicos e estruturais do nosso local de trabalho. A experiência da COSATE criou o verdadeiro “movimento” dentro de nossa escola em torno das questões relacionadas à saúde do trabalhador da educação (Diretora do CMEI).

Coloquei um grafite na mão e percebi que ele não dizia o que eu queria dizer. Usei lápis de cor e vi que o mundo não era tão colorido assim. Pensei na borracha para apagar tudo, mas as marcas já estavam cravadas. E o que dizer do papel, ah! É muito limitado para desenhar minha história. Boa ou ruim, alegre ou triste, é a minha história. E a minha sala de aula, e os anos na educação, tudo me faz alegre e triste ao mesmo tempo. Ganhei saúde e doença, durante todo esse tempo. Mas aprendi a não ser indiferente (Professora do CMEI).

Se a essência deveria ser o nosso caminhar. A essência atende pelo nome CRIANÇA... Conquistas levam tempo, determinação, criação. Cada dia ou mesmo cada problema vivenciado deve ser visto como uma grande conquista, um grande aprendizado (Professora do CMEI).

O tempo de formação foi de muitas reflexões, muito aprendizado, que fizeram nascer o desejo de ações. Não dava para se omitir, fazer de conta que não nos incomodou. E, veio a necessidade de contagiar mais pessoas. O tempo de convencimento foi angustiante. Muitas vezes me coloquei na posição de observador, e, cada vez mais tinha a certeza de que muitas coisas precisavam mudar. E era possível. Planejávamos uma ação, não dava certo; outra, e, nada acontecia. Mas, a vontade de fazer algo, disseminar as ideias, vencer o fracasso, persistia. Buscávamos apoio para nos fortalecer, valíamos do ensinamento do “trabalho de formiguinhas”, e, seguíamos em frente. Com o tempo, as ações começaram a acontecer. Tivemos momentos fantásticos, surpreendentes que nos sensibilizaram, quebraram barreiras, e, tudo fluiu. Quantos depoimentos foram dados! Quantos sofrimentos externalizados! E as relações interpessoais explodiram! E, que alívio, isso fortaleceu a todos! E o contágio se fez presente. Em meio ao corre-corre dos afazeres do dia a dia, de nossa vida, surge

uma esperança de mudanças. Por pequenas que sejam podem surtir grandes efeitos (Professora da EMEF).

*O cotidiano do professor é sobrecarregado de afazeres. Planeja, executa, avalia, media, dialoga, estuda, pensa, repensa, cria e apaga incêndios! Às vezes precisamos de ajuda para olhar o nosso trabalho, para olhar para nós! E precisamos sair da ilha! **Ir para longe para nos ver de perto.** Mas nos falta o tempo para esse exercício... Apesar de tudo isso, todos os desafios, a participação “indireta” na COSATE surgiu nesse “entremeio”. Quando nossos colegas foram convidados a sair da ilha, pensar sobre o trabalho docente, o horizonte de toda uma escola se abriu, expandiu. Por meio da experiência do outro construímos e constituímos a nossa própria experiência. Desse modo, começamos a refletir sobre nossas práticas e como nossas ações no trabalho repercutem em nossa saúde (Professora do CMEI).*

Um caminho não se completa. Marx chega a falar que, para mudar o modus operandi da máquina capitalista, apenas o operário, e só ele, tem que agir. Isso porque é ele que está no coração do movimento, e só quem entende o pulsar da opressão consegue subvertê-la. Talvez seja um alento. Talvez só teoria mesmo (Professora do CMEI).

O movimento é o da vida. É ela que transforma. Assim, deseja-se partir de capacidades já mobilizadas, das microtentativas, infinitesimais, disparadas ao vento. Há de se rumar – para a construção de um devir – do que as efervescências conseguem gerar! Uma aposta espreita o tempo: há formas por serem experimentadas, reivindicadas (por que não?), mas não absolutas. Exercitar outros modos que difiram das palavras de ordem (SODRÉ, 2002; SOUZA; MUNIZ; ATHAYDE, 2011).

Esta experiência-COSATE permitiu-nos dizer que as comissões se constituíram como importante *dispositivo de conversação*⁵. Uma arena aberta, cujo eco faz escutar a todos, ainda que isso não garanta nada *per se*. O que se teceu foi premente exercício de diálogo e compartilhamento coletivo de experiências que tornou possível redefinir formas diferentes de ação, afecção⁶ e

⁵ Ver: Cruz, Barros e Almeida (2016).

⁶ Afecção e afetivo não são utilizados como sinônimos de sentimentos, nem mesmo denota qualidades de um evento. Referem-se, antes, a uma noção de mobilização de forças que atravessam as conexões entre os diversos elementos dispostos nos encontros que fazemos com as coisas, ideias, pessoas etc. A constituição de uma

produção de pensamento, inventando outras maneiras de criar interesse pelas questões que a COSATE mobilizou.

Indicou ainda que *dispositivo*, na acepção sustentada, englobou um composto de linhas, um conjunto multilinear, que pôde se desdobrar em distintas direções e comportar desequilíbrios e tensões, bem como variações e oportunidades, portanto, em mudança e derivação (DELEUZE, 1990).

Referências

- AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- AGAMBEN, G. **A comunidade que vem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski** (1929). 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BARRENTO, J. **Limiares sobre Walter Benjamin**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2013.
- BATISTA, R. **Por uma política de limiar e programa vazio na socioeducação**: corpos-narrativas em evasão. 2018. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- BENEVIDES, R.; PASSOS, E. A humanização como dimensão pública das políticas de saúde. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 9, n. 17, 2005.
- BENJAMIN, W. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio D'água Editores, 1992.
- BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 2010. (Obras Escolhidas, v. 3).

rede afetiva engloba a compreensão de que as práticas se produzem por diferenciações e mudanças, vinculadas a situações concretas, por meio de reposicionamentos e subjetivações. Ver: Cruz, Barros e Almeida (2016).

BRITO, H.; FREITAS, M. C. de A.; CHAMBELA, S. M. G. **Relatório das Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação em Serra-ES**: relatório das atividades e ações desenvolvidas pelas COSATES do Projeto Piloto nas escolas CMEI “Olindina Leão Nunes” e EMEF “Manoel Carlos de Miranda”, de setembro a dezembro de 2014. Vitória: 2015. Arquivo da Pesquisa.

CAIAFA, J. **Nosso século XXI**: notas sobre arte, técnica e poderes. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. (Série: Trabalho e Sociedade).

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

CRUZ, G. V.; BARROS, M. E. B.; ALMEIDA, U. R. Tramas e urdiduras: análise institucional da atividade docente de professores em escola municipal de Grande Vitória/ES. *In*: OSORIO, C.; ZAMBRONI, J.; BARROS, M. E. B. (org.). **Clínicas do Trabalho e Análise Institucional**. 1 ed. Rio de Janeiro: Nova aliança, 2016. v. 1, p. 237-268.

DEBENETTI, C.; FONSECA, D.; GOTARDO, S. M. Como fazer da formação uma produção de saúde. *In*: BONALDI, C. M.; CRUZ, C. B.; JUNIOR, J. A. C. **Caderno de Formação**: Saúde no Trabalho em Educação. Vitória: Fundacentro, 2018. Disponível em: <https://repositorio.UFES.br/handle/10/11641>. Acesso em: 4 fev. 2022.

DELEUZE, G. **O que é um dispositivo** (1990). Disponível em: <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art14.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2017.

DELEUZE, G. **O anti-édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

DELEUZE, G. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 2008. (Vol. 4)

DELEUZE, G. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2009.

- DIDI-HUBERMAN, G. **A sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- DIDI-HUBERMAN, G. **Que emoção! Que emoção?** São Paulo: Editora 34, 2016.
- FERREIRA, M. S. Walter Benjamin e a questão das narratividades. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 121-133, 2011.
- FREUD, S. O interesse científico da psicanálise (1914 [1913]). *In*: FREUD, S. **Totem e tabu e outros trabalhos** (1913-1914). Direção geral da tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p. 199-226. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 13).
- GAGNEBIN, J. M. **Walter Benjamin: os cacós da história**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- GINZBURG, Carlo. **Olhos de Madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- KLOSSOWSKI, Pierre. Préface. *In*: Virgile. **L'Énéide**. Trad. Pierre Klossowski. Paris: Gallimard, 1964.
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LLANSOL, M. G. **O livro das comunidades**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.
- LOPES, S. R. Poesia: uma decisão. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, Belo Horizonte, v. 10/11, 2003/2004.
- LOPES, S. R. Comunidade da exceção. *In*: LLANSOL, M. G. **O livro das comunidades: geografia de rebeldes I**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.
- MELVILLE, H. **Hawthorne e seus musgos**. São Paulo: Herdra, 2009.
- MUNIZ, H. P.; BRITO, J.; SOUZA, K. R. de; ATHAYDE, M.; LACOMBLEZ, M. Ivar Oddone e sua contribuição para o campo da Saúde do Trabalhador no Brasil. **Rev. bras. Saúde ocup**, São Paulo, v. 38, n. 128, p. 280-291, 2013.
- MUNIZ, H. P. **Projeto de pesquisa: formação e transformação do trabalho: os desafios das dramáticas do uso do corpo-si**. Estágio de

Pós-Doutorado apresentado e realizado na Universidade Federal do Espírito Santo: Programa de Pós-Graduação em Educação: Vitória, 2016.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da Moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PROUST, M. **Correspondance avec madame Strauss**. Paris: Livre de Poche, 1972.

PROUST, F. La ligne de résistance. *In*: GILLES, D. **Imannence et vie**. Rue Descartes/20. Collège International Philosophie, Paris: PUF, mai. 1988. p. 43. (tradução nossa).

SODRÉ, F. **O campo político da saúde do trabalhador**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana, Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, RJ, 2002.

SOUZA, K. R. de; MUNIZ, H. P.; ATHAYDE, M. As Comunidades Ampliadas de Pesquisa (CAP's). *In*: BRITO, J.; NEVES, M. Y.; Athayde, M. **Caderno de textos: programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas**. Rio de Janeiro: ENSP/ FIOCRUZ, 2011.

STENGERS. I. **Quem tem medo da ciência?** Ciência e poderes. São Paulo: Siciliano, 1990.

TARDE, G. **Monodologia e sociologia e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

TEIXEIRA, R. As redes de trabalho afetivo e a contribuição da saúde para a emergência de uma outra concepção de público. *In*: WORKING-PAPER APRESENTADO NA RESEARCH CONFERENCE ON: **Rethinking “the Public” in Public Health: Neoliberalism, Structural Violence, and Epidemics of Inequality in Latin America**. Center for Iberian and Latin American Studies, University of California, San Diego, 2004.

ZAMBONI, J.; SZPILMAN, A. R. M.; MIRANDA, G. U.; BARROS, M. E. B. de. Primeiras notas sobre o Fórum das Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (COSATES) no Município de Serra, Espírito Santo. **Advir**, v. 6, p. 105-118, 2013.

Narrativas da docência: dimensão sensível do trabalho de professores e pesquisadores¹

Maria Elizabeth Barros de Barros
Janaina Madeira Brito
Ozilene Pereira Clemente

Introdução

Trazer fios de uma experiência na iniciação científica em Psicologia, em que a vida na docência, o cotidiano e o trabalho na Educação se expressam nas narrativas produzidas pela pesquisadora e professores, trata-se da experimentação da narrativa, inspirada no pensamento do filósofo Walter Benjamin, como metodologia de aproximação ao campo do trabalho na Educação. A narratividade é uma modalidade de pesquisa-intervenção, que produz um campo de afetos entre pesquisador-campo, resultando uma contribuição situada para a formação do pesquisador. Intercessores da Clínica da Atividade francesa e da Psicologia Institucional entram no diálogo sobre o trabalho em escola. Esta experiência traz a perspectiva sensível para o campo de estudos sobre o trabalho docente a partir dos efeitos.

[...] recordara o tempo em que fui à escola pela primeira vez, lá nos meus oito anos de idade, lembro-me que minha idade era incompatível com o calendário letivo [...] fiquei muito triste por não poder estudar naquele ano. No ano seguinte [...] não faltava uma aula. Queria exatamente o quê, não sei; mas sabia que o conhecimento me dava novas possibilidades de sonhar, criar e inventar a vida (Diário de pesquisa: memórias de uma universitária, 2013).

¹ Publicado originalmente, em 2018, Fractal - Revista de Psicologia, volume 30, número 1, páginas 30-38. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons Attribution 4.0 International License.

O percurso do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas (NEPESP), da Universidade Federal do Espírito Santo, por meio do Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho (PFIST), realiza estudos movidos pela análise dos processos de trabalho. Na realização desses estudos, articulam-se diferentes processos formativos, as pesquisas se tornam campo empírico na formação integrada de alunos de graduação e pós-graduação, tornando indissociáveis práticas de pesquisa e de formação. Alguns efeitos destes processos formativos se evidenciam em textos como este, cuja aposta é que as análises empreendidas pelo grupo de pesquisa, por meio do uso de ferramentas da Psicologia, se façam profícuas na problematização de metodologias que potencializam a experiência de vida na Educação, a partir da primazia de quem a vive, ou seja, operando com as análises vindas das experiências. Este *ethos* coloca as autoras diante de exercícios dialógicos desafiadores, tanto no meio acadêmico quanto nos contextos em que se capilarizam ações interventivas concretas.

Pesquisas ousam caminhos: constroem vias a cavar os espaços institucionais, inventam formas diferentes de composição com os ambientes e ritmos fora da Universidade. O desafio de promover um encontro qualificado com professores da rede básica de ensino se estende no momento da produção de narrativas como política de registro das pesquisas, já que para articular diferentes contextos nas produções é preciso abrir-se para estratégias de linguagem que abarquem essas experimentações. Assim, a formalização em escrita expressa um “labor” do pesquisador, constituindo um plano sensível da vida no processo de trabalho, que assume a vivacidade das experimentações escritas como importante dimensão da pesquisa e da produção de conhecimento.

Este capítulo expressa problemáticas do trabalho de professores da rede pública de ensino, em meio às estratégias de escrita sintonizadas a comunicar as dificuldades e intensidades de um campo de pesquisa. Um processo formativo singular coloca os atravessamentos do processo de trabalho em análise, por meio de narrativas de vida docente, tramadas a partir de visitas, conversas

e reuniões com trabalhadores de uma escola pública municipal. A pesquisa, realizada no período de um ano, investigou as articulações entre a produção de saúde e de adoecimento na experiência destes educadores; o modo como percebiam o processo de educar; as alegrias e desafios que se expressam quando conseguem dizer algo sobre o processo de trabalho. A narrativa, então, constituiu forma de intervenção na qual os docentes, por meio do reencontro com a linguagem, testemunharam modos de dizer e narrar capazes de elaborar e reviver modos outros de vida na produção de escolas e práticas (re)inventadas.

O cotidiano escolar apresenta-nos muitas tensões relacionadas às questões sociais, como o aumento da violência, o uso precoce e abusivo de drogas, a vida possível para alunos em condição de proteção social, os menores assistidos. Nesse ínterim, a escola expressa o esforço diante das demandas pedagógicas engendradas nestas situações e é comum os docentes conectarem tais contextos à sensação de estarem sobrecarregados, de se verem sozinhos no trabalho e de se perceberem adoecidos. Todavia, com a pesquisa, observa-se também sutis invenções do ofício, que apontam para a produção de mais companheirismo e outros compartilhamentos na resolução e encaminhamento dos problemas. A princípio, os professores reconhecem a necessidade de apoio na demanda por assistentes sociais e psicólogos na equipe escolar; ou na expectativa de melhoria da infraestrutura do trabalho ou ainda indicando que é preciso investir em outros modos de qualificação para os professores. Desde os primeiros contatos com o campo de pesquisa na escola de ensino fundamental, o que se encontra é um traço da vida contemporânea que se expressa na problemática do tempo e dos (contra)tempos da vivência do trabalhador do campo público.

Na busca do que se passa no cotidiano escolar, três pesquisadoras visitam a escola; muito ansiosas, procuram alguém para falar dos projetos de pesquisa. Conversamos sobre eles com a pedagoga que, solícita, já aponta como uma das causas de adoecimento de professores o barulho que ecoa dos alunos, que passam pelos corredores e descem as escadas. Em meio a compromissos e agendas a serem cumpridas, tempo é algo precioso: felizmente conseguimos vinte minutos na reunião

de professores para apresentação dos projetos de iniciação científica (Diário de pesquisa: anotações do começo de uma abordagem à escola, 2013).

Os fios desta formação, que se dá na experiência de uma iniciação científica, apresentarão processualmente as narrativas da vida na docência, o cotidiano dos professores e nuances da organização do trabalho na escola. Necessariamente, articula-se nessa acessibilidade aos modos de viver o trabalho na educação, tessituras entre produção de subjetividade e práticas de pesquisa em ciências humanas, que se interessam pelo pensamento clínico de problematização dos processos de saúde (PASSOS; BARROS, 2012; BARROS, 2004). Aqui, são alinhavados temas de pesquisa como a narratividade, a docência no ensino básico e a democratização entre as experiências da escola e das políticas de pesquisa.

Outros estudos realizados no PFIST, ainda que não centrais nesta discussão, certamente o compõem pelas transversais empíricas que ampliam os diálogos. Arranjos teóricos desdobram pensamentos no movimento engendrado às experiências das pesquisadoras. Falaremos de práticas narrativas que localizam no modo de escrita da pesquisa um caráter de intervenção. A pesquisa como prática intervém no campo, mas também na história de vida do pesquisador. Logo, a pesquisa produz um modo de “dispor a atenção” ao que é instituinte no viver a Educação, ao problematizar a formação, neste caso, inclusive a universitária.

Para estudos desta natureza, “o viver” é sempre uma investidura aberta em potencialidades analíticas, em produção de novas existências, pensando mais precisamente o campo de pesquisa na educação pública; as práticas que aqui nos interessam são aquelas que se constituem como um combate às durezas, paralisias e assujeitamentos intermitentes em determinados modos de vida e de trabalho.

Aberturas no trabalho docente: a “atividade” como vida

No veio da Psicologia do Trabalho, algumas produções francesas nos são importantes interlocutoras, sobretudo as pesquisas realizadas em Clínica da Atividade (CLOT, 2010, 2011), operadora do percurso teórico-conceitual aprimorado pelo *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM, Paris). Este laboratório perspectiva construir recursos metodológicos, como acesso ao vivido nos contextos; eleger o trabalho como espaço de construção de problemas científicos fazendo avançar os próprios campos teóricos e as teorias; e ainda realizar estudos que entrelaçam produção de conhecimento na direção da transformação das condições de vida do trabalhador. Através da crítica ao mentalismo, ao subjetivismo e aos especialismos, carregados de abstrações e generalizações pouco interventivas, as pesquisas em Clínica da Atividade (uma das modalidades em Clínicas do Trabalho) investem na construção de práticas assentadas em situações concretas e na participação direta do trabalhador como sujeito que age, atribui sentido e pode transformar o contexto do trabalho.

Segundo Yves Clot (2011, p. 73): “No fazer, o sujeito age, portanto, também sobre as relações com os outros e consigo mesmo, graças às relações com os outros, mas, sem se limitar a este aspecto, e para fazer algo”. Nesta perspectiva, o conceito de “atividade” traz interessantes desdobramentos às experiências desejosas de explorar temas laborativos, bem como oferta a plurivocidade de sentido encarnada nas ações de trabalho. O conceito de atividade expande os horizontes produtivos conferindo atenção à dimensão construtiva do trabalho, onde atividade e produção se autoengendram, localizando assim o trabalhador no meio produtivo, mas não o restringindo como produto do meio.

A atividade vive o contexto, que produz uma atividade, mas só a produz no sentido em que um contexto é forjado pelo trabalhador para a existência da própria atividade. Não é diferente para o trabalho na Educação. A atividade do professor faz-se imanente à vida

ordinária e encarna a vida no trabalho com tudo o que se tem de amplo e transbordante. A atividade como vida é o que perspectiva uma tarefa, uma função, um papel, uma ação, reunião ou planejamento e o que vai além das prescrições que compõem esse fazer educativo. É parte da atividade uma gama de experiências, irrealizações, contratempos que a configura, a apresenta e a caracteriza desta ou daquela maneira, para este e aquele educador.

Falta tempo. O planejamento é insuficiente para correção e preparação das aulas. Provas são levadas e corrigidas em casa no final de semana. Quantas aflições em dar conta de corrigir... folhas e folhas ainda faltam ser corrigidas... e o professor, ao mesmo tempo, pergunta-se apreensivo: Por que o aluno não se empenhou em estudar? Por que ele não fez as atividades para casa? “O Professor não está aguentando”, diziam alguns. Outros apontam culpa à família. Chega-se à conclusão, em tom de desabafo, que a culpa é da sociedade; e principalmente dos políticos que não investem na educação e saúde, e se preocupam unicamente em enriquecer-se com o bem público. Está chegando o prazo para repassar as notas dos alunos para a pedagoga. São os tempos da escola produzindo a atividade. O professor dá uma nova chance de o aluno recuperar a nota; repete a mesma prova, e o estudante, mesmo assim, não consegue tirar nota boa. E tudo isso, junto [...] (Diário de pesquisa: observações da aprendiz-pesquisadora, 2013).

Destacamos aqui três linhas constitutivas da atividade: 1) a indissociabilidade entre os aspectos afetivos e cognitivos no trabalho; 2) a não dualização (e sim, tensão) entre individual e social no trabalhador; e ainda 3) os efeitos singulares e estilizados da atividade são o que fortalece a dimensão coletiva, portanto, os coletivos de trabalho (CLOT, 2010). Assim, a atividade compreendida como sede de investimentos vitais do professor é o que pode perspectivar vias transformadoras de contextos e produtora de novas realidades. Se isso cabe, é porque as subjetividades não são tratadas como fechadas, amalgamadas em essências imutáveis, ou ainda, fadadas pelos determinismos estabelecidos. O professor que se aflige, ao preocupar-se com o aluno, com os investimentos públicos e os recursos sendo garantidos em Lei, constrói-se e modifica o trabalho sendo atravessado pela experiência dessas aflições, pelas irrealizações no

cotidiano, por meio das inconformidades e da indignação, bem como da repetição de prova e de tantas outras tentativas de êxito.

Dito de outra maneira, a atividade no trabalho da Educação é a produção de um meio de objetos materiais e imateriais e a produção de múltiplas relações que re-criam meio de vida para exercer a docência e que, portanto, também fazem um professor exercitar modos de estar na vida. Por isso, é possível afirmar que a vida humana é constituída nesta atividade que exerce o trabalhador. “O operar do trabalhador se confunde com o próprio processo de criação de si [...] criação de formas-subjetividades [...], ou seja, trabalhadores que no curso da atividade criam permanentemente na relação com os instrumentos de trabalho, reinventando-se” (BARROS, 2004, p. 99).

Por meio da atividade, o trabalhador constitui-se ao trabalhar, atribuindo ao trabalho um elenco de investimentos, nem sempre decifráveis pelas inúmeras cartilhas que modelam e normalizam as práticas no campo educacional. Nessa perspectiva, o que se apresenta como vida, como docência, como atividade é mesmo, e sempre, modular e processual; recompõem-se; reorganiza-se em ato, vivendo, agindo, educando...

O trabalho do professor tem natureza viva, quer dizer, é uma experiência de vida sempre em processo, configurada de maneira ao mesmo tempo geral e singular; com afetações e ações que localizamos como compartilhadas, ou com características compartilháveis, mas também passíveis de estilizações, especificidades, peculiaridades que, ganhando visibilidade, podem nos ensinar muito, e a todos.

*Em um dia o recreio ficou triste, tenso e sacudido. Professoras chegam até mim e dizem: ‘Conte a ela! Conte a ela!’ Um aluno tomando a dor do outro, ao ser chamado atenção pela professora, manda-a ‘procurar um macho’. A professora indignada, desolada e com voz rouca, conta o ocorrido. Diz que está acostumada a ser mandada a tomar no cu. Mas isso para ela foi demais!
A família foi chamada à escola, o pai retruca dizendo que achava que o filho havia feito coisa pior.*

O final de semana dela foi péssimo. Calada... Não contou nada ao marido, que se souber, exige a ela que saia do trabalho (Diário de pesquisa: mapeando o que constitui o trabalho do professor, 2013).

Ao desenvolvermos atenção à atividade docente, aguçamos as pesquisas em educação ao interesse pelas produções de subjetividade, pelas relações, atravessamentos, pertencimentos e efeitos do trabalho sobre a docência, portanto, sobre a história de vida do professor, na processualidade que se dá a reconstrução de sua trajetória profissional. Barros, Ronchi-Filho e Rosemberg (2011) reiteram essa direção. Para os autores, uma análise do trabalho só se efetiva quando a pesquisa, os recursos usados, a direção de um processo é cogestada no caminho, possibilitando o engajamento do trabalhador na análise de sua condição de trabalho, através do tempo e dos modos de caminhar da pesquisa. Isso implica um desafio e uma sutileza: ao mesmo tempo em que desenvolvemos atenção ao que constitui processo de trabalho, os professores também devem fazê-lo. Pesquisas que prezam pelo caráter interventivo, quer dizer, modificador de realidades, demandam a experimentação de metodologias que possibilitem com que os trabalhadores se encontrem com suas experiências em um intento analítico, quer dizer, que os professores “[...] se libertem o quanto possível de seus modos habituais de pensar e de falar de suas atividades” (BARROS; RONCHI-FILHO; ROSEMBERG, 2011, p. 196).

O professor e a “expressão da atividade”: diálogos com a metodologia de pesquisa

Uma prática de pesquisa contribui para que o trabalhador se reencontre com o que se tornou habitual. O método lança o trabalhador em um movimento que desnaturaliza atuações, soluções costumeiras, violências banalizadas. Tudo isso deve ser constatado e mapeado pelos pesquisadores, ainda que “denúncias” feitas pelas pesquisas possam produzir estratégias políticas. Contudo, urge que os problemas e impasses do trabalho sejam

colocados na mesa, por dispositivos que possibilitem ao trabalhador um confronto com seus contextos, recursos, formações, implicações, e é nisso que localizamos a potencialidade analítico-interventiva de um método. Ou seja, quando se exercita nas estratégias de pesquisa a saída dos esquemas explicativos representacionais, generalistas, categorizadores, aqueles ordenadores do viver que comumente espera-se da labuta de nós, especialistas da academia.

Diferente desta última direção, o convite aqui é destacar a intensidade do saber e da produção de conhecimento, para o trabalhador e seu campo relacional, saindo das heranças transcendentais que impedem que o contexto fale por si, as quais dificultam que as empiricidades se remetam a si, o que notadamente ampliaria as forças disruptivas capazes de produzir conexões significativas ao sentido do trabalho.

Nesses termos, analisar o trabalho pode ser uma experiência que se faz incluindo os modos de pesquisar que se exercitam em um esforço “antissolucionista” e “anti-interpretacionista”. Criar condições metodológicas para a análise da atividade docente convida-nos a fazer um exercício de pensamento pelas descontinuidades e assimetrias na experiência de um pesquisador. Localizamos, por isso, nos instrumentais de pesquisa, nesta tensão pesquisa-campo, considerando nos espaços relacionais, pequenas transgressões com o estabelecido capazes de faiscar invenções nos modos de pesquisar, desejar e falar – como nos alerta Rodrigues (2012).

Chama-se a atenção que este recurso simples e não banal, a experiência do diálogo pela confrontação com a voz do professor em agonística, e fazendo vibrar um detalhe no vivido, deve ganhar espaço na metodologia como um chão acolhedor dos exercícios de análise do e no trabalho. Investir em estratégias dialógicas e na especificidade (e potencialidade) de cada conversa é relevante, sobretudo, pela onda de práticas de sucateamento das políticas públicas, que fragilizam os coletivos de trabalho com a tática do isolamento do trabalhador e da invisibilidade dos

problemas cotidianos. Neste esteio, vivências educativas tendem a reduzir as problemáticas a privatizações, que encontram na perspectiva psicológica-intimista recursos de responsabilização e/ou culpabilização individuais, corroborando, cada vez mais, o peso das experiências de adoecimento. Temos aqui um importante sinal de alerta! *“Naquele dia: Foi um tumulto, todos queriam falar ao mesmo tempo; [...] e mesmo o tempo já se esgotando, onde alguns professores precisavam sair para dar aula em outra escola [...]”* (Diário de pesquisa: a contribuição da conversa qualificada no cotidiano do trabalhador, 2013).

Não há zona de conforto nas estratégias de individualização e produção de sofrimentos, crescentes com a fragilização da vida no trabalho. Os professores nem sempre são cúmplices dos desmandos e da perda de autonomia, tão alargados na gestão do cotidiano escolar; tampouco apenas se acomodam nesta rotina de duplas e triplas jornadas de trabalho. Se a dimensão da sobrevivência assim os exige, não se pode negligenciar um campo problemático nessas condições cada vez mais estruturantes. Atentos a outras sutilezas, percebe-se o quanto os professores sabem dos incômodos e dores que margeiam os queixumes transmitidos pelos largos estudos no campo da educação. Meio a isso, apostamos que é na fagulha intensificada pelas brechas do encontro pesquisador-escola que instantes podem se abrir à escuta das inconformidades, do pedido de alianças e da criação de novas estratégias no trabalhar que sejam menos sofridas e isoladas.

Gostaríamos de ressaltar este ponto problemático: os efeitos sutis da leitura do trabalhador sobre o processo de trabalho na escola; as dimensões imateriais que constituem a docência; e o plano afetivo-inventivo do ofício do professor ainda escapam dos métodos convencionais de pesquisa em educação. Passam, muitas vezes, ao largo do debate acadêmico. Mas, estamos em vias também de afirmar que são estes atravessamentos no fazer do educador que podem provocar outros acessos ao que é experimentado no trabalho, pouco presente nos questionários diretos e globalizantes, nos levantamentos estatísticos indiretos

ou nas catalogações de leis e normas operacionais que regem o sistema educativo.

“Conte a ela” – frase proferida na escola e endereçada à jovem pesquisadora – é ânsia por expressividade!

“Todos queriam falar na escassez de tempo” é um convite feito à pesquisa acadêmica para a composição do diálogo, que evidencia também a sua contribuição no contexto de vida do trabalhador. Este, então, formula um pedido de composição com a presença de uma pesquisa que possa estar inteira, portanto, que também não seja absorvida pelo tafetismo contemporâneo, quando desenvolve seus procedimentos junto aos trabalhadores. Estamos em vias de formar outra corporeidade e disponibilidade por parte dos pesquisadores, para que a própria pesquisa seja uma prática de interesse de participação por parte dos trabalhadores de âmbito do serviço público municipal.

Nessa correria que faz o trabalhador se dividir em contratos e escolas, há índices de que as pesquisas acadêmicas têm efetiva contribuição aos territórios e realidades municipais. Índices que fortalecem o compromisso da universidade pública na revisão das posturas diante dos territórios, a partir, inclusive, do questionamento aos modos como os pesquisadores se conectam aos espaços-tempo das políticas públicas. Por isso mesmo: rodas de conversa, comunidades ampliadas de pesquisa, realização de fóruns locais e aquecimento de redes loco-regionais (dispositivos pouco habituais no campo das práticas em educação) têm sido de grande investimento para o coletivo de pesquisadores do PFIST. Isso porque reconhecemos que os professores procuram audiência sensível para os acontecimentos que atravessam seu trabalho. Também porque o cotidiano escolar indaga o cientificismo que elimina os rastros, as falas, as correrias e confusões dessa ampla tessitura de vida constituída na escola.

Então, o que esta pesquisa entende por plano metodológico encarna o compromisso público da produção de conhecimento, na perspectiva de que intervir é parte do conhecer, quando construir registros e escritas com os ritmos do campo, produz modificações no

estatuto da própria pesquisa. Mas também é oportunidade de atenção e derivas na relação do trabalhador com sua atividade. É importante salientar que este tipo de pensamento vê importância menos no resultado a ser obtido e mais no que se anuncia durante o processo. O caminho do pesquisador, o encontro com o campo e os participantes da pesquisa, bem como a forma compartilhada de produção de conhecimento são relevantes neste tipo de plano metodológico; logo, devem ser estruturantes também na formulação das escritas sobre pesquisas. É nessa via que se dão as múltiplas formações: práticas de pesquisa engendradas nas práticas de trabalho.

Escola de encontros, reencontros, desejos, sabedoria, fé, perdão, fuga, violência, medo e drogas. Na escola muito relato, desabafos, angústia por não encontrar formas de resolver os problemas de uma sociedade que acha que a educação resolverá tudo. A demanda é gigantesca e a escola sozinha não está dando conta disso (Diário de pesquisa: o trabalho do pesquisador tem implicações, 2013).

Nossas pesquisas tateiam práticas dialógicas com o sindicato, problematizando suas correlações com a gestão do trabalho na escola (BONALDI; BRITO; BARROS, 1995). Também já experimentamos pesquisar junto às Secretarias de Educação, em que o estreitamento com o cotidiano escolar é sempre um desafio. Modos de gestar a escola e de organizar os serviços públicos de apoio/atendimento ao professor, em suas correlações com a produção de adoecimento e cuidado, são do interesse destas pesquisas no território municipal (BARROS; RONCHI-FILHO; ROSEMBERG, 2011). O arranjo das políticas públicas; os sistemas de representatividade do trabalhador; as redes assistenciais que se encontram com o adoecimento docente: tudo isso evidencia as muitas pressões a que a educação se encontra e onde o professor se estica.

Há uma persistência em examinar, na atividade do professor, a docência como uma experiência e, ao fazê-lo, tem-se modulado os meios de intensificação dos encontros e diálogos com os trabalhadores das escolas. Ratificamos: o trabalho de pesquisa na dimensão da produção de subjetividades, de acuidade aos modos de viver a educação, evidencia que os gestos do trabalhar, desta ou

de outra maneira, efetivam modos de produzir a relação si-mundo. Ter como estratégia o adensamento da “expressão da docência” é urgência de outra forma de enunciar o trabalho na educação, localizando outros elementos e frações de enunciações empíricas que passam pela voz dos professores.

Mas como as pesquisas podem se surpreender com o que encontram, produzindo conhecimento pela não obviedade do que já é constatado? Como perspectivar os dados, não em uma coleta, mas em uma produção conjunta, parceira e solidária? Que metodologias, afinal, possibilitam produzir análises com o trabalhador, compondo falas, produzindo dialogia e perturbações no hábito do que faz sofrer e adoecer?

O pesquisador: narrador que transmite algo da experiência na docência

O narrador-pesquisador, quem é ele? Quem é este que, dos relatos do professor, narra com a vida, narra com a experiência do professor, com a escola, e os alunos? (Diário de pesquisa: indagações de uma pesquisadora na formação do método, 2013).

Trazemos agora a figura do narrador, um intercessor desta experimentação de pesquisa. A formação em Iniciação Científica possibilita o encontro com os processos, as temporalidades e especificidades do fazer científico. Este momento ímpar na formação acadêmica não se mostra interessante apenas pela cadeia formativa sucessiva que poderá se estabelecer: iniciação científica, mestrado, doutorado. Mais do que isso, permite ao estudante uma experiência de construção deste corpo-pesquisador que operará com as teorias a partir de uma aprendizagem inventiva, que só pode se dar no processo de condução de uma pesquisa como experiência singular (KASTRUP, 2008).

Neste estilo de produção de conhecimento, o método também surge como potencialidade de aprendizado encarnado em meio à criação de estratégias para ocupar os espaços, ao compor com os outros, ao criar vínculos e relações no desenvolvimento de uma

modalidade de escuta e observação diferenciadas. Na trajetória de uma experiência situada, emerge um pesquisador-narrador que se prepara durante a pesquisa para construir ações/momentos com os professores, aprendendo com a experiência com as palavras, lançando-se no plano sensível que atravessa o trabalho docente.

A pergunta sobre “quem é ele, o pesquisador” passa a ser uma problemática que se conecta a “como constituir-se um pesquisador na educação”, construindo uma pesquisa-intervenção como método que auxilie o processo de pesquisa-formação. A problemática empurra-nos um pouco mais pelas veredas do método, quer dizer, uma experimentação forjada a fim de configurar intervenções nos modos de tratar o trabalho docente que produza efeitos para além do trabalho do professor.

Os caminhos com a política da narratividade, como um campo e um recurso a pensar esses meios da produção de conhecimento pela “atenção ao que se processa”, validam encontros, desencontros e assimetrias da vida, operando indistintamente com as assimetrias da linguagem, ou seja, tratando conceitualmente a expressão de como se constituem as coisas durante o processo de pesquisa e, posteriormente, dando relevância às formas de transmissibilidade – quer dizer, às maneiras de narrar a experiência do que se passa em uma formação pela pesquisa: “*A narrativa é a experiência de contar com o outro e não do outro*” (Diário de pesquisa: notas da pesquisadora, 2013).

Dito de outra maneira, a narratividade como um trabalho de composição faz emergir acontecimentos em meio à produção de subjetividades. A produção de “modos de ver e sentir a vida da pesquisa” é costura da memória viva de sua trajetória. Assim, a pesquisa perspectivada como composição produz existências coletivas, quando pesquisador-narrador-professor se torna dimensão comum na partilha de um encontro e/ou conversa. A experiência passa a expressar uma transitoriedade histórica, ou melhor, um movimento de constituição no texto do que é vivido, do que pode ser partilhado, o que pode ganhar grafias existenciais no chão da ciência: uma passagem pelo corpo de nós,

pesquisadores, embriagados de processos formativos com o mundo; marcas na pele de outros, os sujeitos de pesquisa, aliviados de poder encontrar expressividade ao que vivem.

O plano metodológico da narratividade é constituído como uma prática de pesquisa que trata as pulverizadas conexões sociais, os engendramentos conceituais, os confrontos perceptivos e as estranhezas sinestésicas, construindo uma forma de dizê-los. Ao encarnar-se no corpo do pesquisador-narrador, e na efetivação da produção de narrativas dos momentos da pesquisa, a narratividade dá força e inteligibilidade em meio à produção de realidade – um desafio para quem escreve, pois processos são acolhedores de diferentes corpos, meios de vida e misturas significativas.

Como um diagrama (DELEUZE, 2005), esse modo de ver e dizer que responde a uma política diante do texto, ou seja, certo modo de evidenciar que denota uma direção ético-política, dá visibilidade à complexidade própria da vida; encontra subterfúgios para expressar; produz ferramentas tanto para cuidar do processo de pesquisa, quanto para desenvolver recurso à motricidade do plano analítico. Afirmamos a narratividade, este trabalho, com a experiência e o dizer, com o pesquisar e o escrever, como exercício ético que ajuda a configurar um corpo formativo na tessitura empírica da escrita de uma experiência. Escrever “sobre pesquisa”, aqui, deriva-se junto com a experiência de narrar a vida na docência do ensino fundamental (BENJAMIN, 1994).

Em recente coletânea, Oliveira *et al.* (2010) organizam artigos de diferentes universidades brasileiras que exercitam o trabalho com as narrativas (de fotografias, documentos históricos, romances...) como modulação na ciência hegemônica. Os autores confrontam nessa coletânea a objetividade, a métrica, a compreensão obtida pelo padrão de repetição e semelhança, bem como problematizam o alcance explicativo linear e causal. Este movimento crítico estabelece abertura a exercícios de pesquisa na educação que, como o nosso, consideram a dimensão imaterial, sensível e não linear do viver a docência. Exercícios, portanto, que cuidam em não fazer uso da linguagem para petrificar o processo

de produção de conhecimento, transformando-o em objeto científico desvitalizado; diferentemente, usam a labuta com o tempo e as historicidades para valorizar a organicidade dos campos problemáticos.

Nesse sentido, a narrativa é um recurso a dar vivacidade e motricidade à pesquisa. Um dos objetivos deste trabalho é 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. A aliança política aqui foi aproximar as práticas de escrita da trajetória de vida do professor ao construir sua história no trabalho, comumente escamoteada pelas normas da cientificidade moderna, purificadora das produções e preconizadora da hierarquia entre os saberes – o que alimenta separações entre “teoria e prática” – “vida e texto” – “trabalho e expressividade”.

Na escola, muita conversa com o professor, a sala dos professores foi o palco de vários relatos e desabafos que precisam ressoar os muros da escola. Os professores ansiosos queriam e precisavam falar. A gravação era algo muito importante e o recado precisava ser passado na íntegra, sem corte! (Diário da pesquisa: atenção da pesquisadora à aliança feita com os trabalhadores, 2013).

“Sem corte” é ouvido como alerta ao desdobramento do trabalho do pesquisador por meio da função de transmissibilidade do conhecimento. Cortes e processos de edições são o que comumente se faz nas pesquisas, em posturas onde o pesquisador conclui dizeres, afirma e interpreta.

Esta prática herdeira de uma ciência apartada das misturas entre dizeres costuma dar provas de deslealdade pendendo saber, importância e legitimidade ao discurso científico, em detrimento do dizer da experiência que o trabalhador pode, deseja e pede para evidenciar. Será possível exercitar o diferir deste modo? É possível estender este tipo de exercício dialógico às modalidades de análise dos artigos e relatorias de pesquisa? Qual política de escrita, então, empreender?

Narrar com os fragmentos: usando cacos de uma história plural

O cuidado no trato de uma experiência de vida como meio de trabalho para outros traz, paradoxalmente, a dimensão não particularista ao debate. Para Yves Clot (2010) o instrumento coletivo da atividade coloca os recursos de uma história coletiva a prosseguir o gênero profissional. Olhando a docência como gênero (campo de experiência que oferece recursos à vida de um professor), encontra-se uma memória transpessoal, provisória, mutável, vivificando-se nos gestos do trabalhador. Coaduna que cada professor, cada trajetória, cada experiência, tem a potencialidade de renovar os recursos partilhados, “criação estilística no gênero profissional”, quer dizer, produção de força motriz ao desenvolvimento do trabalho na educação pública.

Uma história na docência, percursos na educação, estratégias desenvolvidas como recursos de um trabalhador na transformação da experiência de vida-trabalho abrem, então, inesperadas conexões, reflexões e análises que potencializam o desenvolvimento do gênero profissional, ou seja, é apoio ao trabalhador naquilo que empreende com a sua vida. Desse modo, uma vida pode estar a serviço do trabalho das vidas na educação, quando problematizada pela impessoalidade das práticas, sendo, portanto, cada expressão uma chance de sintonia, partilha e coletivização de memórias, trajetórias formativas e recursos afetivo-políticos no e para o trabalho. A magia do narrar contagiava o outro a também contar a própria experiência, ninguém queria ficar no anonimato: *“Era importante expor a opinião e debater sobre o dia a dia na escola”* (Diário da pesquisa: narrativa dos efeitos da pesquisa, 2013).

Trazemos, a seguir, um fragmento de narrativa produzida no encontro dialógico entre pesquisador-professor na escola, compondo com os registros do trabalho metodológico, com o objetivo de elucidar processos de formação-pesquisa-trabalho a partir da expressão da atividade do professor, e que, por isso, pode contribuir à expansão de sentidos sobre o trabalho na educação.

Trata-se de um oportuno registro, feito com a simplicidade daquilo que é investimento vital do professor; feito com a força do ínfimo emanada das relações professor-aluno; professor-professor; professor-família, professor-Secretaria de Educação. Trata-se, ainda, de vermos uma fração de tempo atualizando a docência como herdeira de múltiplos percursos na vida, a docência herdeira de uma tradição, o gênero profissional. Eis uma narrativa construída na escola, pelo encontro com uma docente entre outros. Professora há dezenove anos!

Peço a experiência para contar-me o caminho, o percurso e trajetória do trabalho na docência.

[Um tempo se abre. Lacuna entre os dizeres automatizados. Silêncio].

Fica pensativa e um pouco sem jeito. A expressão facial mudou, os olhos brilharam. Passou um filme em milésimos de segundos ao responder o pedido. Não sabia como começar. Percebe-se que isso toca os docentes que ali estavam na partilha do vivido, no momento daquela entrevista.

[As lacunas indicam a força da história, motora do gesto afetivo-cognitivo que a experiência do narrar implica. Indicaria também desconforto em dizer de si? Seria algum tipo de recusa?].

Pediu-me que no primeiro momento não gravasse... Começa então a contar uma história de vida traçada na Educação. Memória de entusiasmos, no início [...] depois, diz não saber como isso se perdeu. Algo se perde com o passar do tempo.

[A vida acessada fora da objetividade e do tecnicismo é, por vezes, falha em soluções e respostas; vive lapsos, vive o não saber. Nas escanções do tempo, do pensamento e do conhecimento já sabidos, o que desinstrumentaliza o trabalhador de dizeres prontos surge no intervalar entre as palavras, no vazio delas. A memória afetiva cria positivities ali onde a racionalidade do já conhecido falha e abre espaço; no sucedâneo do tempo cronológico emerge o atravessamento de uma lembrança].

Gostava mesmo de fazer poesias e poemas, tinha até um caderninho, no qual um amigo 'roubou' e, depois fez uma música. Conta que no aniversário da irmã preferida, fez um poema que deixou de presente a felicidade. Emociona-se. De família do interior do Espírito Santo; oito mulheres e três homens, essa professora de 'veia poética', graças ao pai e a irmã mais velha, relembra quando a irmã foi estudar na Capital e, voltava para passar férias em casa. Era muito divertido, pois brincávamos de escolinha com os irmãos mais novos, e foi assim que aprendemos a ler e escrever.

[Narrar oportuniza a emergência de um instante tal que a poética do cotidiano começa a forjar uma formação no corpo, como didática, reconstituindo a docência].

O pai um contador de ‘causos’ e histórias [...]. Após o jantar juntava a família, as horas e a vizinhança, que a esta altura, reveza com o pai a disputa de quem narrava a melhor história, com maior capacidade de surpreender. Como ficava muito tarde para o vizinho distante voltar para casa; não se tinha outro jeito. Dormia na casa do compadre. ‘Sabe como é uma mente de uma criança [...] eu imaginava e viajava nessas histórias’. E tarde, quando as crianças não aguentavam, e cochilavam; resistiam em ir para a cama, dizendo que não estavam com sono; [...] queriam ouvir histórias encantadas [...].

[Tomar uma conversa como espaço narrativo apresenta os tempos outros, neste caso, que introduzem o mundo do curioso. Gesto de um ofício. Trabalho do professor com um tipo de conhecimento que faz sonhar, criar e inventar a vida: como a memória da estudante trazida na epígrafe deste artigo].

A professora estudou na Escola Técnica da capital e o curso de Edificações a leva como projetista ao estágio na Vale do Rio Doce. O sonho de “estudar línguas” ajuda a bifurcar o caminho depois do desentendimento com o chefe; o término do estágio foi pela falta do espaço autônomo para a projetista. O sonho antigo, somado ao desentendimento, cria mais uma transitoriedade no insulto que experimentava com alteração da atividade de estágio para a função de secretária. Uma tensão. Na luta, persiste o sonho! Faz vestibular para Letras-Português e o gosto pela Universidade a leva ao recomeço da história de ensino-aprendizagem.

- começou a trabalhar como professora de designação temporária em uma escola. Na primeira experiência, elaborava aulas de teatro, poesia e músicas para alunos aprenderem determinada matéria de forma descontraída. Durante a conversa, tira da bolsa um papel velho e amarelado com o tempo, onde estava escrito ‘o rap das conjunções coordenadas’. Lê e, imediatamente, as outras professoras pararam o que estavam fazendo, para ouvi-la.

[Momento raro na escola, onde a vida de cada um toca a vida de todos: olhar e atenção dos outros; composição fina entre os professores].

Com os olhos ainda brilhantes, se dá conta do que já havia feito; do tempo que partilhava aula com a professora de artes. Que não se importava em tirar dinheiro do próprio bolso para realizar oficinas de leitura e passeio com os alunos. Guarda fotos e mensagens dos alunos desde que deixou aquela escola. Depois do concurso do município vizinho, como professora efetiva, deixa outras experiências, contratos e vínculos. Os alunos fizeram uma festa de despedida em um dia de tristeza, e ao mesmo tempo alegria. Havia carinho dos alunos [...]. [...] ainda mais nostálgica, comenta que não sabe como perdeu a habilidade poética. Será por quê? Questiona-se.

[Valiosa abertura, de intervalo e de descontinuidade. Momento de reencontro do professor com os feitos e interrompidos; produção de sentidos para a vida na educação e para a constituição de si no mundo do trabalho. É importante o que se positivará pelo trabalho da memória; o que se atualizará como intensidade das mudanças, dos novos tempos e dos desafios no viver a docência].

Logo vêm as dificuldades quanto à relação de professor e aluno.

[E será qual relação com a poética-como-didática?].

Lembra-se do clima bom de amizade e harmonia entre professores e alunos. Agora isso é passado. O horror, o medo do aluno, o toque de recolher, o carro danificado são angústias e tensões que se faz como expressão. O peso deste momento é então amenizado pela sobrevivência narratológica. Relata... um dia desses... Na sala de aula, alunos atentos assistindo a aula de conjugações de verbos. Matéria difícil... coordenador entra e interrompe a aula para dar um recado. Alunos reclamam! Essa é uma fagulha de felicidade e surpresa... Socorro feito pela memória. A professora não acredita na cena ocorrida. Os alunos pediam a aula.

[As intensidades do trabalho insistem em sinais de realizações e frustrações da atividade; modela didáticas; movimentam currículos e cotidianos].

O tempo é curto para criar. O tempo de planejamento é insuficiente para organizar atividades diferentes e estimuladoras de aprendizagem. E o almoço é acelerado. É preciso chegar a tempo na outra escola. E... Resultado: professora cansada. Já pediu aposentadoria proporcional aos anos trabalhados.

[Desistência?].

Não conseguiu ser atendida na solicitação.

[Que desdobramentos?]

Surge o encontro com outra professora, no momento da entrevista, o que abre espaço para a crítica de duas professoras novatas, 'muito boas e universitárias'. Diante de tantas 'qualidades', elas recusam dar aula para alunos de comportamentos difíceis e complicados. Reafirma o neologismo: 'universitárias'; junção de universitária com otária. O cansaço se mostra na forma-dureza-ressentimento. Nada de espaço à criação. Uma nova palavra e afeto de desvalorização frente à situação. Afeto que chama outro afeto para o cenário do trabalho docente. Despeja então ironia... aguça o senso de justiça ao lembrar professores da Secretaria da Educação, que apontam "corpo mole" dos professores de sala de aula. O deboche é o que surge na comemoração e no sorriso, ao ouvir a notícia de que uma das professoras da Secretaria volta ao trabalho na sala de aula. Sala de aula agora é punição. Bem-feito: é a comemoração que escande a narrativa" (Diário da pesquisa, 2013).

Finalizando o ensaio

Walter Benjamin (1994, p. 201) nos afirmaria, na clássica obra de 1936, *O narrador*, que "estamos pobres em experiências comunicáveis". Depois da Guerra, os soldados voltavam silenciados, mudos. Nada tinham de uma experiência digna a ser contada de boca em boca. Perde-se a dimensão de acontecimentos a serem transmitidos de geração em geração. O surgimento do modo de vida

capitalista e a primazia da informação, com isso, a valorização de um presente de instantaneidades, são terrenos para esse quadro em que não se há o que comunicar em suas intensidades longevas. Cabe, sempre menos, que histórias sejam contadas e ouvidas, entre trabalhadores, pesquisadores, sujeitos históricos.

Mas a produção do trabalho artesanal com a narrativa, paradoxalmente, dá forma à grande matéria narrável e proporciona a ligação secular entre a mão e a voz, entre o gesto e a palavra, ou seja, ligação entre a atividade do professor e sua expressão – mundo fundado pelo trabalho ativo da lembrança e da memória. Surgem nesse veio, histórias perspectivadas e tecidas como abertas, inconclusas, portanto, hábeis a continuar de outras formas, podendo, por vezes, serem contadas e recontadas por outros.

Nas diversas maneiras, uma narrativa se define por provocar sentidos outros, que são também os desdobramentos como ação do pensamento. O filósofo alemão defende assim com a teoria da narração: prática histórica que fuja aos nexos causais frutos de temporalidades hegemônicas. O que, nesta pesquisa, ajudou a confrontar esta lógica foi a criação de estratégias questionadoras dos modos habituais de pensar ciência e método. Narrar uma experiência e narrar a formação no processo de encontro dialógico com o professor possibilita o exercício de dispositivos que se aliam a um plano intensivo, o que força, necessariamente, “[...] um abalo no tempo, uma interrupção nos relógios, uma ruptura com os hábitos mentais da burguesia” (FERREIRA, 2011, p. 126).

A crítica a uma história burguesa e progressista de grandes feitos e glórias chama a atenção do pesquisador para o trabalho minucioso e inglório com as franjas da memória, atenção também aos lapsos temporais, por que não dizer, atenção aos cacos fragmentários de uma história profissional (GAGNEBIN, 1994). Nas margens de uma pesquisa de iniciação científica, a historicidade de interesse é a que possibilita àquele que narra tencionar história individual e história de um coletivo, ou seja, o gênero profissional docente.

Vale destacar: “[...] é preciso coragem e audácia de saber para perceber que um processo do qual os homens fazem parte coletivamente é um ato de coragem a realizar pessoalmente” (FOUCAULT, 2005, p. 338). Narrar foi para os professores meio de observação do que estão fazendo com as próprias vidas, ou seja, uma oportunidade conferida pela pesquisa de olhar, ouvir e se constituir de outros modos durante a narrativa. Essa experiência produz subjetividade porque é exercício de um “[...] *ethos* filosófico que seria possível caracterizar como crítica permanente de nosso ser histórico” (FOUCAULT, 2005, p. 345). Narrar ajudou a problematizar parâmetros ético, estético e político do educar, e do percurso de vida na docência. Mais do que um diálogo com a universidade e o pesquisador, o professor pôde produzir atenção diferenciada à sua experiência habitual de trabalho.

Diríamos ainda que esta pesquisa acolhe a participação do professor nos rumos do pensamento. A escrita como produção do pesquisador expressa o impacto de como o professor vive sua atividade. Narrar tem esse efeito clínico na escola, produção de surpresas e de desvio, a partir da oportunidade sustentada para que inquietações se expressem. Como ação e sentido são indissociáveis, poder narrar impasses do cotidiano faz vacilar as certezas e naturalizações sobre a atividade.

Narrar então transforma o contexto do trabalho porque este guarda uma função construtiva. O cotidiano em que a raridade de vínculos impera, quando isolamento e individualizações se exacerbam, viver o “compartilhar” coloca a necessidade histórica no cerne do ofício (FERREIRA, 2011). “Não estamos mais sozinhos”, ou seja, existe uma escuta e aliança porque há democratização como estratégias do trabalho de pesquisa. Professor e pesquisador se permitem inventarem-se, juntos.

O instante, a raridade e a autonomia se aliam para afirmação da vida. É a vida que dá contornos a essas experiências de trabalho-pesquisa. A formação do corpo-pesquisador preparou uma jovem da iniciação científica para o encontro com diferentes forças, temporalidades e intensidades dos modos de vida, modos

de pesquisar. Há efeitos formativos nessa entrada no campo, que é conquistada no encontro e pactuada na relação pesquisador-escola. Enfatizamos que a pesquisa como plano de composição produtora pôde se fazer por ter criado essa sintonia que oportunizou o contar histórias. Aprende-se sobre a organização administrativa e pedagógica da escola, mas também se aprende com as angústias e (in) realizações do trabalho.

Pesquisar, neste sentido, perspectivando a narratividade, pede mesmo uma formação, um corpo outro que é preparado no encontro dialógico, na democratização de ações e vozes a ocupar o espaço não burocrático da escrita. Assim, o corpo-pesquisador alinhava sua produção conectiva com mundos menos essencializados e mais abertos às sensibilidades que ajudam a registrar a vida de uma pesquisa. Perseveramos com pedagogias poéticas (LINHARES, 1995). Nosso desafio é uma democracia cognitiva. Permitir a polifonia nos exercícios metodológicos que empreendemos.

Referências

- BARROS, M. E. B. Modos de gestão e produção de subjetividade. *In*: BARROS, M.; ABDALLA, M. (org.). **Mundo e sujeito**: aspectos subjetivos da globalização. São Paulo: Paulus, 2004. p. 93-114.
- BARROS, M. E. B.; RONCHI-FILHO, J.; ROSEMBERG, D. S. (org.). **Trabalho docente e poder de agir**: clínica da atividade, devires e análises. Vitória: EDUFES, 2011.
- BENJAMIN, W. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. 7. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1, p. 197-221. Obras escolhidas.
- BONALDI, C.; BRITO, J.; BARROS, M. E. B. Saúde e trabalho nas escolas: a ação do sindicato de professores do ES. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 15, n. 30, p. 72-98, dez. 1995.

- CLOT, Y. Introdução: questão de ofício. *In*: CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. p. 1-44.
- CLOT, Y. Clínica do trabalho e clínica da atividade. *In*: CLOT, Y.; BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (org.). **Clínicas do trabalho**: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. p. 71-83.
- DELEUZE, G. **Do arquivo ao diagrama**. *In*: DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005. p. 13-33.
- FERREIRA, M. F. Walter Benjamin e a questão das narratividades. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 121- 133, 2011.
- FOUCAULT, M. O que são as luzes? *In*: MOTTA, M. B. (Org.). **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. Coleção Ditos & Escritos, v. 2, p. 335-351.
- LINHARES, C. Democracia cognitiva, poética e formação docente. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 16, n. 32, p. 154-183, dez. 1995.
- GAGNEBIN, J. M. Prefácio: Walter Benjamin ou a história aberta. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1, p. 7-19. Obras escolhidas
- KASTRUP, V. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. *In*: KASTRUP, V. *et al.* (org.) **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 93-112.
- OLIVEIRA, I. B. de. (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.
- PASSOS, E.; BARROS, R. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, E. *et al.* (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2012. p. 17-31.
- RODRIGUES, H. B. C. Analisar. *In*: FONSECA, T. M. G. *et al.* (org.) **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 37-39

Aprendendo com histórias: narrativas de experiências de uma cidade com a loucura¹

Samara Pimenta Monecchi
Maria Elizabeth Barros de Barros
Heliana de Barros Conde Rodrigues

Introdução

Parafraseando Portelli (1997), em meio à pluralidade de histórias que permeia as cidades, contaremos neste capítulo algumas dimensões, alguns traços do que conseguimos aprender sobre uma cidade chamada Cariacica, a partir de suas experiências com a loucura fora dos muros manicomiais, habitando diferentes espaços urbanos. Nesse sentido, as histórias do processo de desinstitucionalização na cidade que foi sede do primeiro hospital psiquiátrico público do estado do Espírito Santo nos interessaram de maneira singular.

Ao longo do século XX, durante muitos anos o Espírito Santo lidou com os chamados alienados, internando-os em quartéis de polícia, asilos ou mesmo transferindo-os para o Hospital Nacional de Alienados, no Rio de Janeiro (JABERT, 2001). Em 1954, contudo, surge o primeiro hospital psiquiátrico público capixaba, o Aduato Botelho, que, por sinal, ao longo de seus mais de quarenta anos de atuação, internou muito mais do que apenas aqueles estritamente diagnosticados como doentes mentais.

As referências bibliográficas presentes nesta pesquisa (JABERT, 2001; LIMA, 2005; CARRION; MARGOTO; ARAGÃO, 2014) nos apontam que, tal qual em inúmeras outras cidades brasileiras, em Cariacica, animada pela perspectiva de urbanização

¹ Publicado originalmente, em 2022, na Revista Polis E Psique, volume 12, número 1, páginas 33-65.

e “progresso”, o movimento de higienização se fez fortemente presente, o que implicou limpá-la daqueles que destoavam da perspectiva dominante.

Vale ressaltar a atuação do movimento higienista no cenário brasileiro a partir do século XIX, sob forte influência do discurso médico, atrelado à reforma urbana das cidades. Devido às péssimas condições sanitárias dos espaços urbanos da época, vários surtos epidêmicos os acometeram, como os de cólera, varíola e febre amarela. No intuito de conter a propagação das doenças, os governos utilizaram-se de medidas preponderantemente autoritárias e repressivas, se comparadas ao aumento de investimentos e a efetivas melhorias nas condições de saneamento básico; ou seja, houve, notadamente, um controle maior nas habitações coletivas, a partir do suporte da força policial. Cumpre também dizer que as intervenções médicas passavam, muitas vezes, por uma vigilância de caráter moral do comportamento dos habitantes – a solução para os supostos problemas era a “limpeza” das cidades, ou seja, a expulsão da população pobre de determinados espaços (RESENDE, 1997).

A população pobre era vista como perigosa, portanto, não apenas por seus “maus hábitos” de higiene, que aumentariam o risco de contágio, mas igualmente por outro possível “contágio” associado a seus pretensos vícios (alcooolismo, drogas, doenças diversas). Nesse movimento de higienização e ordenamento social, a construção de estabelecimentos como o hospital psiquiátrico foi vista como medida apropriada para ocultar, das cidades, as experiências destoantes (RESENDE, 1997).

A história do Hospital Adauto Botelho reflete esse cenário higienista que perpassava as cidades capixabas. Eram levados para esse hospital, entre outros, alcoolistas, sífilíticos e mulheres rejeitadas pelos maridos e/ou que lhes poderiam causar prejuízos financeiros no processo de partilha de bens. Isso mostra que o tão sonhado hospital moderno, local presumidamente especializado na cura dos doentes mentais, constituía efetivamente um dispositivo de produção de afastamento e abandono daqueles que poderiam

perturbar a ordem de uma cidade que sonhava com um “progresso desenvolvimentista” pautado na racionalidade científica.

O manicômio – denominação que decerto se justifica pelas breves considerações anteriores – marca a memória dos moradores de Cariacica que residem em seu entorno, mas, principalmente, a daqueles que perderam anos de suas vidas aprisionados nesse, sem eufemismos, calabouço. Em 1996, fruto das intensas mobilizações que vinham ocorrendo no Brasil com o movimento da Reforma Psiquiátrica, o Adauto Botelho inicia o processo de desospitalização daqueles que, por longo período, ficaram trancafiados, dando a partida, assim, ao processo de desinstitucionalização da loucura no Espírito Santo.

Desinstitucionalizar, no entanto, não equivale a unicamente desospitalizar. Segundo Venturini (2016), é um processo contrário à lógica manicomial, pois coloca em questão dicotomias como saúde/doença, loucura/norma, dependência/autonomia, entre outras categorias. Desse modo, falamos de um processo que envolve não apenas a retirada dos usuários dos hospitais, mas a desconstrução de todo um aparato manicomial, paralelo à construção de condições efetivas de um cuidado comunitário para todos os que demandem, dos serviços, acolhimento e tratamento.

Nessa linha, é preciso entender por instituições os sistemas de regras que atravessam pessoas, grupos e organizações sociais: “Produzidas pela história, as instituições acabam por aparecer como fixas e eternas, como algo dado, condição necessária e trans-histórica da vida das sociedades” (LOURAU, 2004, p. 73). Cumpre frisar, porém, que compõem as instituições as dimensões instituídas e instituintes, que se interpenetram a todo momento, em uma união-tensão permanente. A dimensão do instituído se refere a um aparato de normas, valores, saberes, formas de vida etc. que, apresentando-se como imutáveis e universais, tem por finalidade estratégica manter determinada ordem social. Já a dimensão do instituinte escapa a essas formas padronizadas: produz aberturas, contesta as formas naturalizadas e inventa novas formas.

Afirmando política e teoricamente esta perspectiva desinstitucionalizante, a presente pesquisa buscou justamente conhecer como a loucura tem sido acolhida na cidade de Cariacica a partir da queda dos muros, ao menos físicos, do manicômio e da conseqüente entrada do louco em novas esferas urbanas. A criação dos Serviços Residenciais Terapêuticos tornou possível a existência de casas, distribuídas pelo cenário da cidade, para ex-internos de hospitais psiquiátricos. Que histórias são contadas a partir desse novo encontro entre loucura e cidade?

Fruto de uma experiência que integra as investigações realizadas por um grupo do diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a pesquisa apoiou-se em procedimentos da História Oral, notadamente sob as perspectivas de Portelli (1997, 2010) e Rodrigues (2005). Tais autores ressaltam a singularidade das fontes orais, vendo-as como algo distinto de meras substitutas, inevitavelmente pouco confiáveis, para casos em que não existem documentos escritos disponíveis. Entre outros aspectos, as fontes orais possuem, ainda segundo os autores citados, uma credibilidade singular, pois trazem à cena aquilo que as pessoas experienciam em processos sócio-históricos – o que, sem dúvida, tem igualmente uma história. Fundamentalmente, tais experiências emergem a partir de memórias; melhor dizendo, de relatos sempre repletos dos mais diversos significados e que resultam de uma construção dialógica, conjunta, de pesquisadores e narradores. Com efeito, se a memória tem uma história – ela é também uma instituição –, eventualmente resiste às cristalizações do instituído e desencadeia novos modos de vida, ao reinventar o que pode ser lembrado e, inclusive, comemorado.

Nessa perspectiva, foram realizadas entrevistas com moradores e profissionais da saúde mental que vivenciaram (e ainda vivenciam) o processo decorrente da desinstitucionalização psiquiátrica em um conjunto residencial localizado no bairro Santana, em Cariacica/ES. Esses moradores e profissionais trazem

histórias acerca do modo como a cidade tem lidado com tal processo. O que nos conta, portanto, a cidade?

Uma cidade e as marcas de um manicômio

A existência de um hospital psiquiátrico público que abrigou uma variedade de indesejados deixou marcas em Cariacica: escolhida para sediar o tão desejado hospital, a cidade carrega múltiplas memórias ligadas à presença do primeiro manicômio capixaba.

O que fazer com os loucos? – até o fim da Primeira República, o Espírito Santo não definira como responder a essa pergunta. Entre quartéis de polícia, abrigos e envio dos ditos insanos para o Hospital Nacional de Alienados, no Rio de Janeiro, o Estado oscilava, embora já cogitasse ser necessário um local próprio para abrigá-los (JABERT, 2001). Inúmeras tentativas foram articuladas ao longo dos anos para a instauração do desejado estabelecimento, mas somente em 1954 surge, no Espírito Santo, um hospital psiquiátrico público, o Aداuto Botelho – denominado, a partir de 2010, Hospital Estadual de Atenção Clínica (HEAC)². À época da inauguração, o Aداuto Botelho foi considerado um avanço na área de saúde mental capixaba, mas rapidamente revelou sua função primordial, talvez exclusiva: a de afastar do tecido citadino os corpos que incomodavam a ordem.

Fincado em um cume de um acidentado relevo de Cariacica, o acesso ao calabouço manicomial era quase inviável: estradas de terra, desaconselháveis para o trânsito de automóveis e implicando um longo percurso a percorrer caso se optasse por ir a pé. A própria localização do Aداuto Botelho mostrava o processo de isolamento e abandono a que estariam destinados aqueles que para lá fossem encaminhados.

² Segundo a Secretaria Estadual de Saúde (SESA), o HEAC tem hoje por objetivo a área de urgência em saúde mental, oferecendo leitos para pacientes que necessitem de cuidados especializados ou para atender às necessidades dos demais hospitais das redes de saúde (ESPÍRITO SANTO, 2010).

Corpos indesejados na cidade, cindidos da família, do trabalho, enfim, corpos ditos improdutivos, ou mesmo perigosos, sua loucura perturbava a paz social: o que poderiam oferecer senão a desordem? Foi preciso, pois, expulsar a loucura da cidade.

“Como chegavam ao hospital?” Expulsos. “Quem expulsava?” A família, o trabalho, a cidade, a produtividade, as fábricas, as casas, as lavouras, a assepsia. A família também higienizada, o homem e a mulher produtivos, os desvios do tempo sufocados. Uma cidade que, ansiando por pessoas e famílias produtivas, precisava isolar aqueles que não produziam. Famílias que, lutando para sobreviver nessa cidade, compartilhavam da ânsia por um espaço que abrigasse para sempre aqueles que incomodavam (CARRION *et al.*, 2014, p. 1336).

A ideia transmitida pela ciência psiquiátrica aos familiares e estendida a outras dimensões sociais era a de que o “doente mental” necessitava ser internado, pois constituía um risco para si próprio e para a sociedade. Também para os hospitais as internações eram vantajosas: quanto mais se internava, mais dinheiro era repassado a esses estabelecimentos (LIMA, 2005). Com isso, ao longo dos anos, foi se formando, na sociedade capixaba, certo entendimento sobre a loucura: quase sempre a ligava à periculosidade, gerando desconfiança, medo e distanciamento nos demais, ditos sãos. Não pretendemos, porém, nos estender sobre a história do Adauto, porque optamos, no presente texto, por focalizar o modo como a cidade nos conta seu encontro (ou reencontro) com a loucura após a abertura, ao menos física, dos calabouços manicomiais.

A cidade higienizada, ordenada, padronizada, docilizada, nos leva ao encontro do que Foucault (2005) define como tecnologias do poder disciplinar, que emergem na Europa ao longo dos séculos XVII e XVIII, e estão voltadas, principalmente, para o corpo individual. O poder disciplinar utiliza-se de mecanismos de adestramento, docilização, correção, distribuição dos corpos no espaço e no tempo. O corpo individual, sob as tecnologias disciplinares, precisa ser vigiado, esquadrinhado, inspecionado.

Para tanto, emergem estabelecimentos que operam com essas tecnologias, como os quartéis e, posteriormente, as escolas, as prisões, os hospitais, os hospitais psiquiátricos etc. Notadamente a partir do século XIX no contexto europeu, no entanto, Foucault aponta a emergência de uma nova tecnologia de poder, que se combina com a disciplinar, e que ele denomina biopolítica.

Essa nova tecnologia, tendo a vida como principal objeto, opera, diz Foucault, mediante uma lógica do “fazer viver e deixar morrer”. Nas palavras do autor, diferentemente de uma política voltada ao corpo individual, “vemos aparecer [...] algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de uma ‘biopolítica’ da espécie-humana” (FOUCAULT, 2005, p. 289). Aspirando a conferir maior clareza ao exposto, cumpre dizer que Foucault (2005) fala de três tecnologias de poder que se complementam, com diferentes dominâncias em diversos períodos históricos: poder soberano, poder disciplinar e biopoder. No fundamento do poder soberano, que imperou no pensamento político ocidental por longo tempo, era a figura do monarca aquela que decidia sobre a vida e/ou a morte dos súditos, uma vez que estas eram efeito de sua vontade. Tal poder operava por uma lógica de “fazer morrer e deixar viver”, pois era pelo poder de matar que exercia algum poder sobre a vida. Já o poder disciplinar, conforme antes mencionado, tem seu foco no engendramento de certo corpo individual, operando através da docilização e do esquadramento. O biopoder, por sua vez, não anula o poder soberano, tampouco o disciplinar, mas os penetra e complementa, operando mediante controle, e eventual modificação, de eventos inerentes à vida das populações, como o nascimento, a morte e os processos de adoecimento, entre outros. “É uma tecnologia que visa, portanto, não o treinamento individual, mas pelo equilíbrio global, algo como uma homeostase: a segurança do conjunto em relação aos seus perigos internos” (FOUCAULT, 2005, p. 297).

Os hospitais, como o Adauto Botelho, são exemplos de estabelecimentos predominantemente conduzidos pelas técnicas do poder disciplinar, bem como pelas do novo poder que ascende para

incorporá-lo e complementá-lo, o biopoder. Em sua tese, “História da Loucura”, entre outras problematizações, Foucault (2002) discorre sobre o momento de entrada da loucura no campo da psiquiatria, assim como sobre a necessidade de destinar espaços específicos para os agora “doentes mentais”. A partir da metade do século XVIII/início do século XIX, os hospitais psiquiátricos tornam-se, na Europa, os principais espaços de confinamento e cisão dos doentes mentais quanto ao meio social – medidas essas identificadas à própria terapêutica. Possessão demoníaca, ilusão, saber trágico e cósmico, entre outros atributos a ela eventualmente associados, a loucura passa, na contemporaneidade, a ter o status de doença mental, e a psiquiatria é criada exatamente ao direcionar seus esforços para a cura de tal enfermidade, por meio do presumido restabelecimento da razão humana. Para tanto, as tecnologias de poder se utilizam da norma, pois é por meio dela que não apenas se regulamenta, organiza e classifica, mas igualmente se isola, sequestra e abandona.

Foucault explicita que a norma se aplica tanto a corpos que se deseja disciplinar quanto àqueles que se quer regulamentar. Nesse sentido, uma sociedade de normalização não é entendida apenas por suas instituições disciplinares, mas como uma sociedade onde se articulam, ortogonalmente, “a norma da disciplina e a norma da regulamentação” (FOUCAULT, 2005, p. 302). Desse modo, o biopoder se encarrega dos fenômenos da vida os mais diversos – orgânicos, biológicos, populacionais etc. –, a partir desse “jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra” (FOUCAULT, 2005, p. 302).

Da cidade da razão, a loucura foi separada, afastada: corpos padronizados, modos de vida endurecidos nas fôrmas do poder – nas quais não cabem os destoantes. Logo, estes últimos são descartados, suas existências apagadas da cidade. Foucault (2005) ainda enfatiza a questão da norma quando indaga de que modo a morte pode operar em uma forma de poder que se coloca a favor da vida: se é assim, como tal poder pode matar, como tanto tem matado no mundo contemporâneo, física e/ou simbolicamente,

direta ou indiretamente? E responde pontuando a emergência do racismo como mecanismo do Estado, racismo que incentiva a morte de alguns em prol da vida de outros. Para Foucault (2005), é mediante o racismo que o biopoder estabelece a cisão entre aqueles que devem viver e aqueles que precisam morrer para que os primeiros vivam uma vida plena. Não se fala aqui, decerto, apenas de uma morte entendida como morte direta, física, mas igualmente de uma exposição à morte: “o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc.” (FOUCAULT, 2005, p. 306).

Por intermédio da hierarquização das raças, o biopoder adentra à esfera populacional, segmentando-a em subgrupos. Em uma sociedade regida pela busca de uma regulação vital de ordem superior, o racismo é condição para que certas vidas sejam tiradas em favor de outras. Assim, o racismo estabelece uma relação biológica, no sentido de que a morte das raças entendidas como degeneradas, anormais, entre outras, é o caminho para que a vida se torne mais sadia e pura; ou seja, não se trata apenas de uma lógica de “segurança pessoal”, já que a morte da raça “ruim” possibilita a existência de uma espécie mais saudável, isenta dos perigos que aqueles pertencentes à primeira poderiam veicular (FOUCAULT, 2005, p. 305).

Em uma perspectiva foucaultiana, vê-se o quanto a vida é atravessada e regulada por determinadas tecnologias de poder, fazendo com que o eventual encontro com tudo aquilo que desvia, rompe e escapa, produza, no mínimo, estranhamento. Em uma sociedade de normalização, essa lógica de destruição ou de abandono do que difere do metro padrão perpassa nossa experiência com a loucura. Quando esta habita a cidade, talvez ainda predominem tais forças de dominação e encarceramento; mas, com certa intensidade, também irrompem as que produzem bifurcação, inventam, escapam, como veremos adiante.

A cidade, nesse sentido, é o campo das contaminações e deslocamentos fortuitos, em que as lutas se fazem à revelia dos esforços de classificação que

ordenam e apaziguam. Concebida como campo minado, não há como nela caminhar sem riscos que abalam o nosso próprio modo de viver e agir. Ela exige de nós o exercício de uma atenção conectada ao fortuito, ao intempestivo dos encontros pequenos que ainda insistem, rompendo a malha fina da privacidade e do isolamento de um 'eu' ou de um nome próprio, estremecendo-os, liberando outras formas de contar as histórias que nos constituem (BAPTISTA *et al.*, 2020, p. 348).

O Aduito era símbolo da necessidade de conserto ou reparação, bem como dispositivo, por mais que fracassado, de tal efetuação. Nas memórias de uma época juvenil, recordam-se brincadeiras entre adolescentes a dizer que certo comportamento, considerado estereotipado, remetia “aos doidos do Aduito”, e que, para “tratar” os comportamentos desviantes da norma, a solução era a internação. Já para os mais religiosos, a possessão demoníaca e/ou a necessidade de um cuidado divino constituíam a explicação para a existência dos já internados ou para a daqueles que acabariam por ser levados para o hospital.

Por volta de 1996, as portas (físicas) do calabouço Aduito começaram a ser abertas, uma vez que o Brasil, desde a segunda metade da década de 1970, vivenciava movimentos de reforma psiquiátrica que buscavam o fim das internações e propunham alguma forma de cuidado em liberdade. Deu-se início, assim, ao processo de desospitalização e, inclusive, de eventual desinstitucionalização para aqueles e aquelas que, durante parte de suas vidas, haviam permanecido trancafiados no hospital.

A implementação e o funcionamento dos serviços e equipamentos da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) foram fundamentais para a quebra do modelo hegemônico manicomial que operou no Brasil e no município por muitos anos. Tais serviços têm a finalidade de promover um cuidado extra-hospitalar e comunitário. Nesse movimento, a criação, em 1998, do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) Moxuara, na cidade de Cariacica, serviço esse anexo ao próprio hospital e construído a partir de iniciativas de alguns dos funcionários, foi de fundamental importância para o caminhar do processo de retorno dos ex-

internos a outros espaços da cidade. Alguns profissionais (psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, enfermeiros, entre outros), no próprio hospital, já vinham desenvolvendo, com os pacientes, atividades com a proposta de ressocialização. Eram realizadas, nesse sentido, algumas tarefas do dia a dia, como arrumar a cama ao acordar, escolher a roupa a vestir, cuidar da aparência e higiene, além de oficinas terapêuticas e de geração de renda, entre outras, que anteriormente não faziam parte da rotina hospitalar e que possibilitaram o retorno, ainda que gradativo, dos internos ao convívio na cidade (ESPÍRITO SANTO, 2004; ESPÍRITO SANTO, 2007; GOMES, 2020).

A partir desses primeiros movimentos, iniciados no interior do hospital, outros programas e estratégias foram sendo criados, como o Programa Municipal de Saúde Mental, no ano de 2004, para ofertar atendimentos de caráter psicossocial nas Unidades Básicas de Saúde (Bela Aurora, Cariacica Sede e Jardim América) dos municípios de Cariacica (CARIACICA, 2013). Nesse mesmo ano, foram criados os primeiros Serviços Residenciais Terapêuticos do Estado do Espírito Santo, que compõem a RAPS do município. Os antigos moradores do manicômio de Cariacica/ES passam a compor a cidade de uma nova forma, não mais trancafiados, mas compartilhando o espaço com os demais habitantes. Antes isolada “a sete chaves” no cume das ladeiras, a loucura começa a ser vizinha, pois os ex-internos do antigo Adauto passam a viver em residências situadas na cidade: agora a loucura tem sua casa³ e esta

³ As casas aqui mencionadas dizem respeito aos Serviços Residenciais Terapêuticos (SRTs), garantidos a partir da portaria nº 106 de 11 de fevereiro de 2000 como parte integrante da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) do Sistema Único de Saúde (SUS). A proposta dos SRTs é oferecer moradia para egressos de internações de longa permanência, tanto em hospitais psiquiátricos quanto em hospitais de custódia, oferecendo suporte e cuidados em saúde e em saúde mental aos moradores (BRASIL, 2004). As casas, que compõem o cenário urbano, são divididas, a depender da modalidade e da necessidade de cuidados, em SRTs tipo I e tipo II. Ambos são destinados a moradores em processo de desinstitucionalização, porém o tipo II destina-se a moradores com necessidades de cuidado elevadas e/ou permanentes (BRASIL, 2004). A partir da portaria nº 3,

não é mais o hospital psiquiátrico. O que a cidade de Cariacica tem a nos contar sobre essa experiência com a loucura-vizinha ao lado?

Aprendendo um “pouquinho”: história oral como apoio metodológico

Com o intuito de conhecer essas experiências da cidade com a loucura, de acessar seus dizeres, a presente pesquisa se propôs a realizar entrevistas com pessoas que experienciaram esse processo, sob inspiração metodológica da História Oral, entendida especialmente a partir das leituras em Alessandro Portelli. Foram tais leituras, inclusive, que serviram de ideia para o título da presente seção. Nesse sentido, vale ressaltar que ao falarmos em uma proposta de pesquisa que buscou aprender “um pouquinho”, fazemos menção ao artigo “Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral” (PORTELLI, 1997), no qual o autor explicita que esse “pouquinho”, em História Oral, não deve ser compreendido de uma forma que desqualifique o método, o processo de pesquisa ou a chamada “coleta de dados”, mas como um indicativo de que as histórias sobre uma dada realidade são infundáveis, constituindo um tremendo equívoco achar que conseguiremos conhecer tudo sobre ela em nossas pesquisas.

Trabalhar com fontes orais, portanto, é distanciar-se de uma busca pela construção de uma história única, acerca da qual poderíamos dizer: “é isto, isto que vos conto é a verdade de tudo o que aconteceu”, uma vez que nossa memória e a memória de nossos entrevistados são perpassadas pelo tempo e por diversos processos sócio-históricos, em constante atualização. Sendo assim, Portelli (1997) afirma que, em História Oral, o pesquisador deve-se “contentar” com o “pouco” que conseguiu, com o que os entrevistados gentilmente se dispuseram a contar, não no intuito

de 28 de setembro de 2017, ambos os tipos passaram a acolher um máximo de dez moradores (BRASIL, 2017).

de colocar um ponto final na história, mas no de afirmar que uma história se constrói enquanto se conta.

Acredito que devemos nos esquecer do mito de obter as informações totalmente completas, ou de esgotarmos nosso assunto com os entrevistados. Sabemos que ninguém consegue obter todas as informações a nosso respeito, portanto, porque o faríamos com eles? Invariavelmente conseguiremos um fragmento daquilo que sabem, um fragmento daquilo que são. E acredito que deveríamos nos dar por felizes em consegui-lo (PORTELLI, 1997, p. 46).

Em História Oral, narradores e pesquisadoras compõem, juntos, o trabalho de investigação, pois ambos evocam, em suas narrativas, memórias atravessadas pelo tempo, por um meio social dinâmico; ou seja, o mais interessante em História Oral é o modo singular como cada narrador conta a história. Está em relevo a subjetividade do falante – algo extremamente importante, uma vez que fontes orais “contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez” (PORTELLI, 1997, p. 31). Melhor dizendo, em História Oral, a subjetividade faz parte da história; aquilo em que os narradores acreditam também faz parte da história; e a forma como sistematizam suas narrativas diz respeito às suas relações com a história da qual falam.

Apostamos, pois, na memória dos cidadãos cariaticuenses como espaço de criação de significados dessa experiência com a loucura, da memória como espaço de lutas (PORTELLI, 1997). É por intermédio da memória, ou seja, daquilo que narramos ou banimos do relato, que a experiência e seus significados emergem (RODRIGUES, 2005). Compõem esta pesquisa, portanto, algumas histórias provenientes de um Conjunto Residencial localizado no bairro Santana, que hoje conta com cinco residências terapêuticas.

Para a definição dos critérios de seleção dos participantes, cumpre enfatizar que, em História Oral, os discursos daqueles que falam são atravessados por uma pluralidade de vozes: não somente falam aqueles que narram, mas também aqueles presentes nas

narrativas (PORTELLI, 1997). A partir dessa reflexão, optamos por realizar três entrevistas, adotando, como critério, a seleção de pessoas que experienciaram (e ainda experienciam) esse cotidiano da loucura com a cidade de Cariacica, no Conjunto Residencial situado em Santana.

Nesse sentido, como já sinalizado, a pesquisa é fruto de uma experiência que integra as investigações realizadas por um grupo do diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq), de onde partiu, após as discussões iniciais e apresentação da proposta de pesquisa, a primeira indicação de um futuro entrevistado: um psicólogo, trabalhador e ex-coordenador do CAPS Moxuara, que acompanhou a instalação das residências terapêuticas no conjunto residencial e a saída dos ex-internos do hospital para habitar o bairro. Realizamos o contato via telefone, quando foi possível apresentar a proposta de pesquisa e realizar o convite à participação.

A partir de então, empregamos a técnica “Bola de Neve”, muito utilizada em pesquisas sociais, em que os participantes iniciais indicam novos participantes, e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto (ALVES, 1991) – o que, vale lembrar, em História Oral não significa a obtenção de uma história única, totalizada e definitiva, mas uma versão situada, parcial e modificável, análoga ao próprio processo histórico. Assim, nosso primeiro entrevistado nos indicou, a partir do critério adotado para a pesquisa, outros dois possíveis participantes: um morador do conjunto residencial em Santana e uma psicóloga, ex-funcionária de uma empresa que faz a gestão das residências terapêuticas por todo o estado e que acompanhou a inserção dos pacientes do hospital no bairro. Estabelecemos contato, explicamos a proposta da pesquisa e realizamos o convite à participação, aceito por ambos. Todos os participantes receberam, via e-mail, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi devidamente assinado e enviado para o e-mail das pesquisadoras. Realizamos as entrevistas de modo remoto, utilizando uma ferramenta de reunião on-line, o Google Meet, em virtude dos tempos de pandemia pelo novo coronavírus

(COVID-19). Iniciamos cada conversa, com duração mínima de 1 hora, solicitando a nossos narradores que falassem de sua experiência com a loucura no Conjunto Residencial Santana.

Assim, novamente evocando Portelli (1997) e Rodrigues (2005), enfatizamos que as histórias presentes nesta pesquisa são tanto as das pesquisadoras, que se misturam às de Alberto, Tenório e Ana⁴, como inúmeras outras, presentes em nossas narrativas. Alberto é morador do Conjunto Residencial Santana há mais de trinta anos, e experiencia a inserção dos ex-internos no bairro desde as primeiras instalações das residências terapêuticas, em 2004. Tenório é psicólogo, trabalhador e ex-coordenador do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) Moxuara, localizado em Cariacica, com mais de dezoito anos de atuação no campo da saúde mental. Acompanhou a implementação das residências no bairro, bem como os trabalhos realizados com os pacientes para a ressocialização. Ana é psicóloga e ex-funcionária do Instituto Vida e Saúde⁵ (INVISA), onde atuou por mais de sete anos. Este órgão faz a gestão das residências terapêuticas do estado do Espírito Santo desde 2011. Ana acompanhou a implementação das novas casas e a chegada de novos ex-internos do hospital no bairro.

No presente trabalho, portanto, procuramos reunir as múltiplas memórias narradas, a fim de compor um único texto. Tal texto só pôde ser construído pela pluralidade de vozes que o compõem, uma vez que cada narrativa nos ensina um pouco mais,

⁴ Optamos por atribuir nomes fictícios aos narradores, no intuito de evitar a identificação dos entrevistados, para supostamente protegê-los. O eventual “acerto” dessa decisão não depende exclusivamente de códigos de ética oficializados, como se torna facilmente perceptível ao constatar que, paralelamente, os nomes das pesquisadoras não são fictícios. Sobre o tema do segredo em pesquisas e na prática clínica, ver Despret (2011).

⁵ O Instituto Vida e Saúde (INVISA) é uma instituição privada e tem parceria com o governo do estado do Espírito Santo. Oferece serviços de gestão hospitalar, gestão de serviços de saúde (Estratégia de Saúde da Família - ESF e Centro de Apoio Psicossocial - CAPS, por exemplo) e oferta de serviços em assistência social. O instituto opera na gestão de cerca de dezoito Residências Terapêuticas no estado, atuando desde 2011 (FARIA, 2017).

integrando ao discurso, eventualmente, não apenas aqueles que efetivamente falaram, mas igualmente os que estavam presentes nas narrativas (PORTELLI, 2010). Assim, lançamo-nos a contar o “pouquinho que aprendemos” dessa experiência do que foi e tem sido viver, na cidade, a loucura-vizinha ao lado.

Histórias de experiências: a loucura-vizinha ao lado

A abertura dos portões do manicômio chacoalhou a ordem de uma cidade acostumada a encarcerar os destoantes, supostamente perturbadores da ordem urbana. Receber a loucura nos espaços da cidade não foi e não é tarefa fácil, pois as próprias memórias raramente ajudam: muitas estão permeadas por estigmas, preconceitos, medos e estranhamentos. Mas... não haverá outras?

Nas narrativas, de início emerge uma cidade que se inquieta com a chegada da loucura. “Como assim? Vão vir pra cá?” – perguntas que Alberto, morador do conjunto residencial, diz terem-se tornado frequentes quando se espalharam boatos, por Santana, de que o estado já estava em contato com proprietários de casas para alugar e, a seguir, trazer os ex-internos do hospital para morar no conjunto residencial. Com isso, para muitos de seus residentes, ele passou a ser chamado de “conjunto de doido”.

As (oficialmente) “residências terapêuticas”, conforme compartilha Alberto, não são conhecidas por este nome em Santana, e sim por “casinhas do Adauto” ou “casa dos doidinhos”. As marcas do manicômio capixaba ainda são fortes: apesar de a loucura habitar, hoje, os espaços da cidade de uma forma que não mais é a do hospital, ainda parece ser uma batalha lidar com as marcas manicomial depositadas sobre os corpos daqueles que perderam tantos anos de vida naquele terrível lugar. A ideia presente na comunidade, como também ressalta Alberto, era a de que muitos daqueles que estavam no hospital deveriam tal condição ao fato de terem praticado algum crime, de estarem “envolvidos com a justiça”.

Já nas conversas com Ana, psicóloga e ex-funcionária do INVISA, que acompanhou o processo de entrada dos ex-internos do Aduato em Santana, optamos por compartilhar as revelações feitas por Alberto, indicativas das dificuldades que estariam envolvidas no estabelecimento de residências terapêuticas no conjunto. Em resposta, Ana narrou as inquietações da vizinhança quanto à chegada dos “novos” moradores. No processo de mudança de uma casa para outra, por exemplo, burburinhos de uma cidade inquieta podiam ser escutados: “O nosso bairro não é mais o mesmo, o comércio não está do mesmo jeito, está desvalorizando o comércio local” – falas que, de acordo com Ana, eram frequentemente ouvidas em relação à permanência das residências no conjunto.

Ana também revelou que, ao longo das tentativas de alugar casas para estabelecer as residências terapêuticas, os proprietários estabeleciam o preço acima do valor de mercado, aparentemente para que se desistisse do projeto. Como justificativa dessa recusa em alugar, os proprietários alegavam que os novos moradores, por serem ex-internos de um hospital psiquiátrico, iriam destruir a casa, e que ninguém mais desejaria morar num lugar em que tinham residido pacientes do manicômio. A cidade se recusava a acolher a loucura?

Formas de exclusão “requintadas”, como aponta Mizoguchi (2009): não é mais por meio do próprio estabelecimento manicomial que opera a prática divisória entre saúde e loucura, mas pelo erguer de outros muros, menos visíveis, que impedem o encontro, que não permitem experimentar possibilidades outras de compor a/com a cidade. Exclusões requintadas que se atualizam em nós, cotidianamente. A pesquisadora cujo nome aparece em primeiro lugar na autoria do presente artigo reside há muitos anos em Cariacica; por isso, carrega memórias de vivências na cidade e, principalmente, no Conjunto Residencial Santana. Memórias de quando adolescente, ao circular pelo conjunto e viver esse contato primeiro com a loucura, bem como experiências, já formada em psicologia, em eventuais visitas. Consequentemente, nas conversas

com Ana e Alberto, ocorreu o compartilhamento de memórias de uma época que ainda se atualiza hoje: memórias do caminhar pelas ruas de Santana e das inquietações da comunidade frente à experimentação com a loucura. Nas andanças pelas ruas, era frequente que, em relação a uma casa em especial – residência terapêutica feminina –, as moradoras fossem apelidadas de “escandalosas” devido a seus incansáveis gritos de “bom dia” que provocavam incômodo nos que passavam em frente. Rastros de pontes invisíveis eram então desenhados pelas ruas, ligando uma calçada a outra e, assim, proporcionando uma certa (e segura) distância da residência em questão. Ao cumprimento “bom dia”, muitos se negam a responder; já as moradoras em muito se negam a silenciar. Vencem algumas dessas batalhas pela insistência e talvez, com isso, quebrem a indiferença.

Em uma das visitas ao bairro, em 2019, partilhamos uma experiência interessante: ao esperar, durante algum tempo, o horário do compromisso agendado, justamente na calçada em frente a uma das residências terapêuticas femininas, uma vizinha sentou-se um pouco mais à frente, na mesma calçada. Na conversa travada, ao saber de nosso ofício de psicóloga, essa moradora, apontando para a residência terapêutica, lançou o seguinte questionamento: “Não tem perigo a gente viver com eles aqui não?” – pergunta que nos leva ao encontro do que Ana e Alberto contaram acerca das experiências no momento de chegada das residências terapêuticas a Santana. Vemos ainda mais uma vez, nesse caso, atualizarem-se o medo, o preconceito e o estigma em face do contato com a loucura.

A inquietação com a chegada das “casinhas do Adauto”, o preço elevado no aluguel de uma residência para não abrigar os “doidos”, o medo de residir ao lado de ex-internos de um hospital psiquiátrico revelam, na infinidade de histórias que conta a cidade de Cariacica, as marcas da existência do manicômio. A noção de periculosidade ainda parece ser muito presente, os discursos de uma pretensa ordem e normalização atravessam nossa experiência

com a loucura, revelando que, para além dos manicômios físicos, operam os manicômios mentais (PELBART, 1990).

Os manicômios mentais são justamente as exclusões “requintadas” e operam, muitas vezes, de modo sutil, em função de estarem instituídos, nas relações sociais, certos discursos e práticas com relação à loucura; ou seja, entendimentos de que o dito louco é perigoso e deveria ser afastado do convívio social por oferecer perigo a si próprio e aos demais, ditos sãos. Esses discursos, que foram (e ainda são) muito usados pela psiquiatria, são tomados como verdades para além do espaço hospitalar (FOUCAULT, 2015), o que pode redundar em medo, indiferença ou em uma “sensação de insegurança” ao nos depararmos com a loucura-vizinha ao lado. Igualmente no aumento de preços nos aluguéis e no atravessar a rua para evitar os cumprimentos de “Bom dia”. Eis algumas das muitas versões dos muros invisíveis dos manicômios mentais que parecem ainda se presentificar na experiência cotidiana.

Mas a cidade é palco de batalhas infundáveis, tensões insolúveis, “esquiva-se de ser o bálsamo das agruras de uma utopia fracassada”, entendida como uma lâmina fria, “decepa a solidez de valores ou a clareza de horizontes” (BAPTISTA, 2019, p. 29). A partir dessa reflexão, começamos a pensar se nessas histórias de contato seria possível encontrar, parafraseando Deleuze (1992), um pouco de possível para não sufocarmos. Outros relatos podem emergir, que não somente os de recusa à experimentação? Narram-se histórias de modos outros de habitar a cidade?

Mas o que estamos tentando dizer, efetivamente, ao reivindicar “um pouco de possível”? Para explicitá-lo, é importante apresentar a noção de *acontecimento* em Deleuze e Guattari (2015, p. 119). Para os autores, um acontecimento “é uma bifurcação, um desvio em relação às leis, um estado instável que abre um novo campo de possíveis”. Nesse movimento, “o possível não preexiste, é criado pelo acontecimento. É uma questão de vida. O acontecimento cria uma nova existência, produz uma nova subjetividade (novas relações com o corpo, o tempo, a sexualidade, o meio, a cultura, o trabalho...)”. Com

efeito, histórias de possíveis são histórias que revelam esses movimentos de bifurcação, de desvio daquilo que parece ser imutável; melhor dizendo, desvios da indiferença, do medo e da recusa, para, alternativamente, criar campos de experimentação, de convívio, de produção de relações com a loucura para além das previamente consolidadas, cristalizadas, instituídas. Esse seria um pouco de possível para não sufocarmos.

A cidade é cenário de disputas, é composta por forças que se atravessam a todo momento, para além do que se pode perceber de imediato. “Passos na rua ressoam lutas, desejos de ordem, sandices, planos e acasos” – dizem Ribeiro e Baptista (2016, p. 376). E segundo os mesmos autores, na cidade os imprevistos nos contagiam, nos transformam, abrem espaço, eventualmente, para produções de existência que não os individualizantes, normalizadores e excludentes. Conseguiremos ter acesso a eles, com nossos procedimentos de pesquisa nada onipotentes?

Na cidade dos embates, entre jogos de força, um pouco de possível é decerto possível. Para além do medo e do estranhamento, Ana nos fala de lembranças dos eventos nas praças da comunidade, de um forró, de uma festa junina e, no que parecia um deserto de desesperança, começam a nascer brotos de possibilidade. “Acabava que os próprios vendedores que tinham medo, depois iam perdendo um pouco isso, o morador ia lá na padaria e quem servia falava: você gosta do café com mais açúcar, né? Isso era muito bonito de ver”. Na urbe percorrida por muros invisíveis, outros modos de compor loucura e cidade eventualmente se atualizam, nem que seja em lampejos. Na cidade, vale a pena insistir, nada passa despercebido.

Os rostos até então invisíveis começam a ter nome, tornam-se conhecidos, até mesmo amigáveis. Relata Tenório: “Depois de alguns anos de implantação, já começou, realmente, a ter esse movimento muito interessante da vizinhança, ao ajudar, acolher, conhecer as pessoas, chamar pelo nome. Então nas idas à padaria, que é um local de encontro, todo mundo já conhecia, por exemplo, os homens das residências masculinas; aí chamava pelo nome,

batia papo, tomava café, pagava um café também; enfim, começou a ter uma convivência mesmo”.

Muitas vezes, a partir de um café, de um encontro na padaria, numa mesa de bar, outros possíveis podem emergir. Na barbearia do bairro, Ana conta que os moradores sempre passavam para tomar um cafezinho, ainda que não fossem fazer a barba. “Então a gente foi negociando ali, de levar o pó de café, açúcar, porque eles iam ficar lá, passando pra tomar um cafezinho, o dia todo, direto, então eles contribuía. Estreitaram mais os laços, sabe? Isso foi muito bacana, de ter eles transitando melhor pelo bairro, participando da comunidade, do comércio”.

A loucura vai percorrendo as ruas, os espaços, compondo cada ínfimo lugar de Cariacica. Tenório conta que os produtos fabricados pelos usuários nas oficinas de tapeçaria do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) Moxuara eram levados até as feiras da cidade e vendidos pelos próprios oficineiros-artesãos como forma de geração de renda. “Eu me lembro que tinham produtos que vendiam bastante, que era a tapeçaria, que a gente recebia doações de fuxico e restos de tecido de fábricas de tecido lá de Vila Velha, e eles faziam vários tipos de tapeçaria, combos trançados desses tecidos, e realmente era muito bom, vendia tudo nas feiras”.

A loucura vai abalando as barreiras apenas aparentemente inabaláveis da indiferença, do medo, da recusa à experimentação; vai compondo os espaços da cidade também com sua arte, e é no processo de composição dos espaços da urbe que formas de existência são criadas e desmanchadas. A cidade é palco dos acontecimentos – a qualquer momento os possíveis se criam, novas relações são forjadas. Conta Alberto das festas realizadas pelos moradores das residências na pracinha do conjunto e que envolvem toda a vizinhança: “Eles sempre fazem as festinhas deles, é muito bacana, tem a festa junina, a festa do final de ano, que seria uma coisa mais para fechar o ano, natal, né? E tem a marchinha de carnaval que a gente já esteve com eles lá, e, é muito bacana, muito bacana mesmo”.

A cidade expressa os paradoxos que lhe são inerentes, nada passa despercebido: utopias de uma pretensa ordem, formas de existência individualizadas estão sempre suscetíveis a desmanches, algo pode acontecer ou já estaria acontecendo (BAPTISTA, 2019). Entendida como “campo minado” (BAPTISTA; CANDIDO; ÁVILA, 2020), por vezes a cidade coloca nosso eu enrijecido em questão, quebra formas de vida engendradas por um biopoder que visa controlá-la para dela extrair o máximo possível e, nesse sentido, vê brotar a resistência criadora, produzindo possibilidades outras de ser, estar e habitar. A vida resiste. A vida insiste. Nesses tensionamentos, somos expostos à quebra dos modos de vida que acreditávamos imutáveis, desafiados a produzir outros possíveis.

É no próprio processo de habitação dos espaços da cidade de Cariacica que o movimento de desinstitucionalização vai sendo construído. Conforme vimos a partir do compartilhar das memórias, o processo de sensibilização, ou seja, de desmanches e criações de outras relações com a loucura, se deu no cotidiano. Não partiu de nenhuma ação específica, protocolo ou programa predefinido de políticas de saúde do município. A cidade, no dia a dia, vai aprendendo a conviver com a loucura de outra forma, ou seja, há experiências com a loucura que foram e continuam sendo construídas no processo de compor os espaços-tempos de Cariacica – em um estande de tapeçaria na feira do bairro, nas idas à barbearia, nas conversas na padaria enquanto se toma um café, nas marchinhas de carnaval, entre outras ocasiões.

Na mesma urbe que ergue muros manicomiais, sejam físicos e/ou invisíveis, tal processo também pode desmoronar. Nela, nada é imutável: se, por um lado, vimos o evocar de exclusões requintadas, se muros invisíveis bloquearam a experimentação, também pudemos ver (e ainda iremos ver) os castelos de areia da imutabilidade desmoronarem. É nela, cidade, que o Conjunto Residencial Santana vai construindo possíveis para compartilhar espaço com a loucura. Um pouco de possível, porém a cada dia, todos os dias. A cidade continua a contar infindáveis histórias.

Para não concluir: reflexões sobre os calabouços manicomiais

A partir dos relatos de experiências de encontro (ou melhor, reencontro) e composição da loucura em outros espaços da cidade de Cariacica, pudemos aprender que estar na cidade e nela compor espaços de liberdade torna-se estratégia fundamental para o processo de desinstitucionalização, para quebra do estigma, do medo e da indiferença muitas vezes instituídos na memória e que perpassam nossa experiência cotidiana com a loucura. Perpassadas também nós, pesquisadoras, por essas concepções e estigmas presentes em nossa memória, fomos levadas a pensar, por momentos, que essa cidade, sede do primeiro hospital psiquiátrico público do estado, só nos traria histórias de rejeição e recusa à experimentação face ao transitar/habitar da loucura por seus espaços.

Entretanto, para além das histórias de inquietações quanto à chegada da loucura aos espaços do conjunto residencial em Santana, das recusas a alugar uma casa, do medo ligado ao estigma de periculosidade, vimos paralelamente emergir histórias de experiências que realçam as produções de possíveis, a paradoxalidade da cidade, os imprevistos que o transitar pela rua provoca e que nos contagia e transforma, histórias de construção de amizades, solidariedade e cooperação, seja na padaria ao tomar um café, na barbearia do bairro ou ainda nas marchinhas de carnaval.

Essas histórias trazem à cena as tensões intermináveis de uma cidade que ora é produtora de cerceamento e divisão, ora é afetada pelo desmoronamento dos muros que ela própria produz. Entendida como “campo minado”, se, por um lado, a cidade é cidade da razão, pavimentada pelo trânsito dos modos de vida padronizados, por outro, nos seus arredores, nos seus escombros, nos cantos das ruas, nas calçadas, vemos resistências aflorando, infiltrando-se, pedindo passagem. Afirmar a potência da cidade, da habitação e composição de seus espaços para além dos modos normalizados de produção e consumo é, portanto, afirmar a cidade como lugar de relações e de conflitos, espaço onde os manicômios

mentais, que também podemos chamar de “manicômio em nós”, podem sofrer desmanches. Que cidade queremos? Que cidade temos construído? Que relações temos produzido face ao encontro com a diferença?

Nesse processo de pesquisa, ao aprendermos “um pouco” sobre essas infundáveis experiências da loucura com a cidade, e vice-versa, experimentamos deslocamentos, convocadas a refletir acerca dos manicômios mentais instituídos em nós, ao nos depararmos com nossas múltiplas versões dos “atravessamentos de calçadas” para evitar o contato com a diferença, ao nos depararmos com nossa preocupação frente à provável ameaça que o encontro com modos de vida que diferem podem provocar em nossos modos de vida enrijecidos e individualizados.

Em uma reflexão que completou 30 anos, mas ainda se mostra bastante atual, Peter Pál Pelbart (1990) aponta que enquanto estivermos aprisionados no cárcere da racionalidade, tentando ajustar a ruga social que acreditamos ser a loucura a partir de uma “plástica sociopolítica”, a destruição dos manicômios físicos e a saída dos loucos para o convívio em comunidade não será suficiente; pois, se retirarmos os loucos dos manicômios, mas mantivermos outro manicômio, o “manicômio mental” onde aprisionamos a desrazão, torna-se impossível acolher a loucura (PELBART, 1990, p. 134). Segundo o autor, quebrar efetivamente os portões dos manicômios só será possível à medida que quebrarmos as grades do cárcere da racionalidade em que vivemos, recusando-nos assim ao completo mergulho no império racional e produzindo possibilidades para o ato de pensar desarrazoadamente. Pois, como tentamos partilhar no presente capítulo, “liberar a subjetividade das amarras da verdade, chame-se ela identidade ou estrutura, significa devolver um direito de cidadania pública ao invisível, ao indizível e até mesmo, por que não, ao impensável” (PELBART, 1990, p. 137).

Aliando-nos às palavras do autor e às contribuições de Venturini (2016), podemos caminhar por uma lógica de desinstitucionalização, e não simplesmente parar numa insípida desospitalização. Trata-se, com efeito, de ousar pensar para além da

patologia. Estar na cidade e, em meio a ela, compor espaços de liberdade é afirmar um processo de desinstitucionalização em curso – afinal, vivemos jogos de força que ora tendem a encarcerar, regular e normalizar a vida, ora produzem desmanches, escapes, bifurcações quanto a esses “destinos” aparentemente inevitáveis. Nesse movimento, compor espaços de liberdade é nos deixar contagiar e transformar pelos acasos, pelos encontros com multiplicidades que o transitar pela cidade nos proporciona – encontros com multiplicidades que diferem em nós e de nós (LAVRADOR, 2006). As experiências aqui relatadas nos contam desses contágios que produziram outras relações a partir da ocupação e composição dos espaços da cidade. Outras tantas experiências continuam a acontecer nessa urbe viva, mostrando que a cidade conta outras histórias, que são, por sua vez, histórias outras.

Nesse sentido, pensando a partir de Portelli (1997), as histórias do processo de desinstitucionalização em Cariacica são infindáveis, justamente porque nossa memória se atualiza no tempo, a partir dos acontecimentos sócio-históricos que experienciamos. A presente pesquisa buscou contar algumas dessas histórias e insistimos na importância de outras pesquisas para contar outras tantas histórias desse processo, no intuito de trazer novas provocações acerca da relação da cidade com a loucura e do caminhar do processo de desinstitucionalização.

Por fim, problematizar os calabouços manicomiais em nós é também nos defrontar com outros modos de existência possíveis – modos de existência louco, homossexual, negro, mulher, primitivo, animal, criança, entre outros –, pois, ao mesmo tempo que com a lógica dominante inferiorizamos e controlamos, dela sofremos as ações normalizadoras. “Em outras palavras, ora sofremos os seus efeitos e ora os acionamos através das ações de dominação, de subjugação, de classificação, de hierarquização, de opressão e de controle, desde os mais explícitos até os mais sutis” (LAVRADOR, 2006, p. 157).

A luta contra os manicômios mentais não é tarefa simples, mas a vida afirma a diferença: ela escapa dos aprisionamentos, os

cárceres são minados por sua força que pulsa, que difere, que pede passagem para formas outras de existência. Ainda segundo Lavrador (2006, p. 160), “resistir é afirmar a potência do possível”; logo, é facultar que aquilo que difere de nós e, talvez primordialmente, em nós seja duplamente afirmado: dupla afirmação da diferença, como existência e como possibilidade de uma própria diferença existir.

Referências

- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisas**, v. 77, n. 1, p. 53-61, 1991.
- BAPTISTA, L. A. S. Para que serve a cidade? *In*: BOSI, M. L. M.; PRADO, S. D.; AMPARO-SANTOS, L. (org.). **Cidade, corpo e alimentação**: aproximações interdisciplinares. Salvador: Edufba, 2019. p. 21-33.
- BAPTISTA, L. A. S., CANDIDO, M. C. C. M.; ÁVILA, R. F. A cidade do anônimo: experimentações éticas. **Psicologia em Revista**, v. 26, n. 1, p. 336-353, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/22744>. Acesso em: 19 maio 2023.
- BRASIL, Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. **Residências Terapêuticas**: o que são, para que servem. 2004. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/120.pdf>. Acesso em: 19 maio 2023.
- BRASIL, Ministério da Saúde, Gabinete do Ministério. **Portaria nº 3.588, de 21 de dezembro de 2017**. 2017. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt3588_22_12_2017.html. Acesso em: 19 maio 2023.
- CARRION, C. T. P.; MARGOTTO, L. R.; ARAGÃO, E. M. A. As causas das internações no Hospital Adauto Botelho (Cariacica, ES) na segunda metade do século XX. **História, Ciências, Saúde–Manguinhos**, v. 21, n. 4, p. 1323-1340, 2014. Disponível em: <https://>

www.scielo.br/j/hcsm/a/vDYbmq8FLxq5YdgbYmW4bP/abstract/?lang=pt. Acesso em: 19 maio 2023.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Maio de 68 não ocorreu. **Trágica: estudos de filosofia da imanência**, v. 8, n. 1, p. 119-121, 2015. Disponível em: [dehttps://revistas.ufrj.br/index.php/tragica/article/view/26807](https://revistas.ufrj.br/index.php/tragica/article/view/26807). Acesso em: 19 maio 2023.

DESPRET, V. Leitura etnopsicológica do segredo. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 23, n. 1, p. 5-28, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/PrCzqTS6tPt4W6Fjbw8Zqzq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2023.

ESPÍRITO SANTO, Secretaria de Estado da Saúde. **Secretaria de Saúde inaugura residências terapêuticas**. 2004. Disponível em: <https://saude.es.gov.br/secretaria-de-saude-inaugura-residencias-tera>. Acesso em: 19 maio 2023.

ESPÍRITO SANTO, Secretaria de Estado da Saúde. **Centro de Atenção Psicossocial Moxuara promove inclusão social**. 2007. Disponível em: <https://saude.es.gov.br/centro-de-atencao-psicosocial-moxuara-promov>. Acesso em: 19 maio 2023.

ESPÍRITO SANTO, Secretaria de Estado da Saúde. **Residências Terapêuticas superam as expectativas**. 2005. Disponível em: <https://saude.es.gov.br/residencias-terapeuticas-superam-as-expectati>. Acesso em: 19 maio 2023.

ESPÍRITO SANTO, Secretaria de Estado da Saúde. **Governo inaugura Hospital de Atenção Clínica para pacientes crônicos e de urgência em Saúde Mental**. 2010. Disponível em: <https://saude.es.gov.br/governo-inaugura-hospital-de-atencao-clinica>. Acesso em: 19 maio 2023.

FOUCAULT, M. **História da loucura**. São Paulo, Brasil: Perspectiva, 2002.

FOUCAULT, M. Aula de 17 de março de 1976. *In*: FOUCAULT, M. (org.). **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 285-315.

FOUCAULT, M. **A sociedade punitiva**. Curso dado no Collège de France (1972-1973). São Paulo: Martins Fontes, 2015.

GOMES, L. C. M. **Projeto Memória CAPS Moxuara – 20 anos – Resgate e Exposição 1998 a 2020**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xnwAVFxfdw>. Acesso em: 19 maio 2023.

JABERT, A. **Da nau dos loucos ao trem de doido**: as formas de administração da loucura na Primeira República – o caso do Espírito Santo. 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, Brasil, 2011. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/5355>. Acesso em: 19 maio 2023.

LAVRADOR, M. C. C. **Loucura e Vida na Contemporaneidade**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, Brasil, 2006.

LIMA, M. F. **“Nos caminhos da psicologia capixaba”**: notas para a história da psicologia, da psiquiatria e da saúde pública no Espírito Santo. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, Brasil, 2005. Disponível em: <http://repositorio.UFES.br/handle/10/6663>. Acesso em: 19 maio 2023.

LOURAU, R. O instituinte contra o instituído. *In*: ALTOÉ, S. (org.). **René Lourau**: analista institucional em tempo integral. São Paulo, Brasil: Hucitec, 2004. p. 47-65.

MIZOGUCHI, D. H. **Segmentariedades**: passagens do Leme ao Pontal. São Paulo, Brasil: Plêiade, 2009.

PELBART, P. P. Manicômio mental: a outra face da clausura. *In*: LANCETTI, A. (org.). **Saúde Loucura 2**. São Paulo, Brasil: Hucitec, 1990. p. 131-138.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, v. 14, n. 1, p. 25-39, 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11233>. Acesso em: 19 maio 2023.

PORTELLI, A. História oral e poder. **Mnemosine**, v. 6, n. 2, p. 02-13, 2010. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41498/pdf_183. Acesso em: 19 maio 2023.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História**, v. 15, n. 1, p. 13-49, 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11215>. Acesso em: 19 maio 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA, Secretaria Municipal de Saúde. **Programa de Saúde Mental atende mais de dois mil pacientes por mês**. 2013. Disponível em: <https://www.cariacica.es.gov.br/noticias/13084/programa-de-saude-mental-atende-mais-de-dois-mil-pacientes-por-mes>. Acesso em: 19 maio 2023.

RESENDE, H. Política de saúde mental no Brasil: uma visão histórica. In: TUNDIS, S. A.; COSTA, N. R (org.). **Cidadania e Loucura: Políticas de Saúde Mental no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997. p. 15-73.

RIBEIRO, E. S.; BAPTISTA, L. A. Ruídos e silêncios de um corpo na cidade: paradoxos da produção da diferença no contemporâneo. **Psicologia em Revista**, v. 22, n. 2, p. 374-391, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/P.1678-9523.2016V22N2P374>. Acesso em: 19 maio 2023.

RODRIGUES, H. B. C. Alucinando Portelli. Celebração do amor entre um historiador (oral) e seu leitor. **Mnemosine**, v. 1, n. 1, p. 152-195, 2005. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41366>. Acesso em: 19 maio 2023.

ROTELLI, F., LEONARDI, O.; MAURI, D. Desinstitucionalização, uma outra via. In: NICÁCIO, F. (org.). **Desinstitucionalização**. São Paulo, Brasil: Hucitec, 2001, p. 17-59.

VENTURINI, E. **A linha curva: o espaço e o tempo da desinstitucionalização**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2016.

A lei como dispositivo: experiência de produção de uma política pública de saúde na educação¹

Ellen Horato do Carmo Pimentel
Jomar da Rocha Farias Zahn
Maria Carolina de Andrade Freitas

Viver é muito perigoso... Porque aprender a viver é
que é o viver mesmo...
Travessia perigosa, mas é a da vida. Sertão que se
alteia e abaixa...
GUIMARÃES ROSA, “Grande Sertão: Veredas”

Guimarães Rosa, no livro “Grande sertão: Veredas”, não nos deixa de dizer repetidas vezes: “viver é muito perigoso”. Diz do perigo que é viver para sempre logo depois nos lembrar que “querer o bem com demais força, de incerto jeito, pode já estar sendo se querendo o mal, por principiar. Esses homens! Todos puxavam o mundo para si, para o concertar concertado (ROSA, 1983, p. 9).

De algum modo, essas provocações encontradas em “Grande Sertão” parecem ser um modo oportuno de apresentar a vereda que se propõe a percorrer este capítulo: apresentar e discutir a produção e aprovação da Lei que instituiu as Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (COSATEs) no município de Serra/ES como um dispositivo de produção de uma política pública de saúde.

Historicamente, vemos a saúde do trabalhador ser produzida como algo do campo do sujeito e suas particularidades. Dito de outro modo, falamos de linhas de constituição de certo modo de pensar-fazer-dizer as possíveis conexões entre saúde e trabalho, em

¹ Publicado originalmente, em 2020, no livro “A lei como dispositivo: experiência de produção de uma política pública de saúde na educação”, organizado por: Bremenkamp, Britto, Cardozo, Chambela e Freitas. 1ª edição. Curitiba: CRV, 2020, páginas 63-69.

que a saúde é lida como algo a ser auferido no sujeito que trabalha, num processo de “puxar o mundo para si”. Cuidar da saúde do trabalhador, desse modo, se aproxima de um cuidar *do* trabalhador, da sua saúde psíquica, das suas questões, da sua história pessoal. Na esteira dessas fundamentações, vemos a saúde do trabalhador ser atualizada como um processo de fabricação de interioridades.

Atentos a essas questões, experimentamos a construção e sustentação de um modo de empreender uma política pública de saúde: as Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação nas escolas públicas do município de Serra/ES. Tal experiência produziu-se no momento em que o Programa de Formação e Investigação em Saúde do Trabalhador (PFIST/NEPESP), após uma longa trajetória (desde 1998 na Grande Vitória e a partir de 2011 no município da Serra/ES), constatou-se a necessidade de instituir uma política pública por meio da qual os(as) trabalhadores(as) da Educação pudessem criar espaços-tempos formativos e propositivos /deliberativos acerca de suas condições de saúde-trabalho nas unidades de ensino.

Em 2012, o PFIST realizou um mapeamento das condições de trabalho e saúde dos professores do ensino fundamental da rede pública de Serra/ES. Os docentes foram selecionados a partir de uma amostragem estatística aleatória com base nos dados fornecidos pela Secretaria de Educação da Serra (SEDU) em 2011, referente ao quantitativo de 2.566 professores da rede de ensino, efetivos ou contratados. A pesquisa foi distribuída pelas 06 Regiões Geopedagógicas² do município, sendo 50 professores por cada região, totalizando 300 professores participantes do estudo.

O mapeamento foi realizado por meio da aplicação de um Questionário para inquérito epidemiológico com levantamento de dados relacionados às variáveis sociodemográficas, de percepção sobre saúde e trabalho e sobre situações relacionadas à saúde

² O município de Serra/ES está dividido em seis regiões geopedagógicas, caracterizadas de acordo com a localização. São elas: José de Anchieta, Carapina I, Carapina II, Serrana, Civit e Litoral.

mental, baseado no *Self Report Questionnaire* (SRQ 20). De modo geral, esse levantamento nos mostrou altos índices de transtornos cardiovasculares e gastrointestinais entre os docentes que, articulados ao *stress*, tensão e ritmos intensos, nos levaram a compreender também os problemas osteoarticulares, auditivos e vocais que vêm marcando os modos de organização e gestão da Educação e do ofício de professor (LUCIANO *et al.*, 2012). Os dados desse mapeamento nos indicaram que o processo de doença não é uma questão pessoal, individual, já que os índices mais expressivos quanto à fonte de tensão e cansaço no trabalho apontaram exatamente os processos de trabalho: salas superlotadas, carga horária intensa, política de gestão, ruídos excessivos etc.

Intervir nas condições e modos de organização do trabalho colocava um problema não apenas para os(as) trabalhadores(as) das escolas, mas também a nós do PFIST. Em muitos encontros, debatemos sobre as dimensões das “transformações” que estávamos colocando em curso em nossa pesquisa-intervenção.

Assim, emerge no PFIST a aposta na produção de uma política pública via implantação das Comissões de Saúde do Trabalhador (COSAT). Contudo, a Educação não possuía uma Lei que instituíra Comissão de Saúde nas Unidades de Ensino. Esse ordenamento legal estava previsto apenas no campo da saúde por meio da Lei Estadual nº. 5.627/1998.

Para elaborar uma política pública de saúde para a Educação de Serra, em 2012 apostamos na produção de um Fórum, o qual foi denominado Fórum de discussão das Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (Fórum COSATE). Diversos agentes de órgãos municipais – CEREST, Medicina do Trabalho, Perícia Médica, Escolas, Ministério Público, Sindicato Estadual dos Professores (SINDIUPES), UFES, Associação de Pais (ASSOPAES/Serra), dentre outros – ao nosso convite, compuseram o Fórum COSATE.

O Fórum acontecia no Centro de Formação de Professores, órgão da Secretaria de Educação Municipal de Serra, e teve como principais metas discutir sobre as condições de saúde e trabalho

com os(as) trabalhadores(as) da Educação (e demais secretarias do município) e elaborar uma Lei COSATE para a Educação de Serra.

Nossa aposta não foi meramente criar uma Lei em processo hierárquico de cima para baixo, como assistimos no campo da Lei em proposições legais desvinculadas dos debates para suas constituições, mas sim afirmar a elaboração da Lei COSATE como um dispositivo capaz de disparar produção subjetiva em favor da saúde, da vida. A inclusão dos(as) trabalhadores(as) na produção da Lei tornou o Fórum um espaço de produção de saúde; e a elaboração da Lei COSATE, um dispositivo dinâmico e pulsante que alinhavava, encontro a encontro, um movimento de construção de uma política de saúde na educação para o município de Serra.

Clot (2013) adverte-nos das frequentes tentativas de administração do sofrimento nas análises crescentes sobre o trabalho. As reinantes “máquinas de curar”, antiga expressão canguilheriana, sobre as incessantes engenharias empreendidas em torno do sofrimento profissional, permitem enfatizar como esta nova face do neofordismo da gestão e dos especialistas, via suas listas de indicadores sobre o sofrimento nas situações de trabalho, acaba por produzir sofisticados programas que se pautam nos enfoques toxicológicos do risco no trabalho, afirmando a necessidade de os(as) trabalhadores(as) em sofrimento serem acompanhados para que seus comportamentos sejam reformados. O que acaba por criar uma retórica da expressão do sofrimento, tão danosa quanto a boa intenção, humanitária, das ações que invertem a questão sobre o bem-fazer na figuração do bem-estar. Tais estratégias não cessam de fazer repetir o “despotismo compassional” (CLOT, 2013, p. 4), ou a compreender os que trabalham como verdadeiros acidentados a socorrer.

Esta “vitimologia ambiente” (CLOT, 2013, p. 4) acaba por cauterizar superficialmente as questões sobre o trabalho, uma vez que se pautam nos aspectos sobre a vulnerabilidade das organizações, e, embora consigam com isso alguma manutenção da qualidade do trabalho, esvaziam os coletivos de força e aumentam as distâncias entre os operadores, com sua lógica higienista

crescente. Lembra-nos o autor que as práticas de tais empreendimentos falseadas em práticas de saúde, ligam-se iminentemente à lógica higienista, afastando-se do que entendemos e afirmamos por produção de saúde.

Encontramos também em Foucault uma análise do modo como uma lógica higienista, policialesca e medicalizante ganha terrenos nas práticas no campo das políticas de saúde pública. Disso, depreendemos a importância de atentarmos para o modo como hoje se atualizam as práticas no campo conhecido como “saúde do trabalhador”, atravessado por um saber médico que historicamente vai construindo investidas em torno do trabalho.

Foucault (2011, 2013a) dedica uma parte de seus estudos e escritos a empreender análises de certo “pensamento médico” que opera nas políticas de saúde. Poder medicalizante que se faz vigorar sobre a eleição da lógica de normalidade. “Por pensamento médico entendo uma maneira de perceber as coisas que se organiza em torno da norma, que dizer, que tenta dividir o que é normal do que é anormal” (FOUCAULT, [1977] 2013d, p. 160). O autor avança ao pontuar que, ao pautar-se pela questão da normalidade, o poder médico opera a correção não exatamente por meios de punição, mas por “(...) meios de transformação do indivíduo, toda uma tecnologia do comportamento do ser humano” (FOUCAULT, [1977] 2013d, p. 161).

Nesse sentido, Foucault (2011, 2013a, 2013b) argumenta que o saber médico se inscreve num quadro das práticas de “polícia” do corpo social. Dito de outro modo, práticas de regulação mediante as quais se asseguram a ordem, o crescimento das riquezas, as condições de manutenção da saúde sob certo sentido, voltado ao controle e à produção de corpos para o trabalho.

Não por acaso a “Medicina do Trabalho” surge e ganha terreno no século XIX na Inglaterra, período da Revolução Industrial, como tecnologia destinada a assegurar a proteção dos(as) trabalhadores(as), através de contratos que elencassem os riscos prejudiciais à saúde do trabalhador, objetivando a manutenção da capacidade de manter-se trabalhando e

produzindo. Esse modelo centralizou-se “na figura do médico, em um contexto em que o consumo da força de trabalho resultante da submissão dos trabalhadores a um processo acelerado e desumano de produção, exigiu uma intervenção, sob pena de tornar inviável a sobrevivência” (ROSÁRIO *et al.*, 2018, p. 55).

Desse momento histórico aos dias de hoje, seguem vivas as linhas que tomam o trabalhador como objeto de muitas ações, serviços e políticas constituídas no intuito de produzir saúde do trabalhador.

A proposição da Lei COSATE feita pelo Fórum COSATE perseguiu outras formas de constituição e movimento, que estivesse pautada na coconstrução com os(as) trabalhadores(as) da educação.

Assim, ao pensar o Projeto de Lei que institui as COSATEs como ferramenta para construir e contagiar, a Lei se torna um dispositivo. A Lei não é lei que fecha, é lei que abre... A ideia, que só conseguimos elaborar depois nos nossos encontros do grupo do PFIST, era usar os modos de funcionamento que achatam o tempo e o diálogo para possibilitar o inverso disso; ela também é um impulso no jogo de forças que movimentam esse cenário, mas ela em si não resume ou se constitui como finalidade de política pública – ela possibilita a participação dos professores na sua constituição, mas mesmo a presença deles não garante política feita de baixo de cima. A lei, como temos vivenciado no movimento Fórum COSATE não é suficiente, não resolve por si; ela necessita de todo um campo contaminado, contagiado para que seja usada como dispositivo de produção de saúde. Por outro lado, ela é produção de abertura quando ela se converte/constitui como uso dos direitos efeitos de lutas. A lei é a inserção dessa luta em um cenário de disputas, que posteriormente tem efeitos e embora sejam molares, também ajudam a produzir as moleculares (BRITO, 2018, p. 39).

Atentos a esses movimentos, acolhendo-os, lançamos na educação pública no município de Serra a experiência de debater, propor e aprovar uma lei de Implementação de Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação.

A lei como dispositivo para o exercício de uma normatividade nas políticas de saúde no trabalho: experimentações em um fórum de trabalhadores(as) da educação

[...] a lei é uma conquista e, no entanto, não garante uma bela colheita quando se trata de fertilizar planos de imanência (ROCHA, 2007, p. 3).

O Fórum de Trabalhadores da Educação no município de Serra, constituído na intenção de debater a implantação das COSATEs, no seu modo de funcionar, nas conversas, afetos, acontecimentos que ali circulam, fez ver a lei como **dispositivo**³. Dito de outro modo, a lei, antes de ser o objetivo que justifica a existência do Fórum, vai se constituindo enquanto horizonte que sustenta o Fórum, ele mesmo como tecnologia de saúde, ele mesmo como possibilidade de produção de saúde que se acessa no trabalhar.

Não seria mais viável reivindicar por serviços de atendimento ao trabalhador adoecido?⁴ Por que instituir comissões de saúde? Por que convocar o trabalhador da educação para um Fórum? Tanto o fórum como a possibilidade das COSATE's funcionam como palco onde a experiência da saúde se mostra, se abre e se desloca, se provoca e se recoloca na relação com a experiência do trabalho. E ainda: na articulação direta com o plano da atividade, a saúde comparece como questão política, que não se resolve como responsabilidade pessoal de cada um. A saúde é questão de todos, por que é produzida de forma conjunta. As lutas pela saúde podem então ser deslocadas da esfera do privado para serem redefinidas a partir dos desafios da constituição de experiências coletivas. O Fórum sustenta essa investida

³ A noção de dispositivo é um instrumento teórico que evidenciar a produção de determinados modos de vida e produção de sujeitos, atreladas a jogos de força, regimes de verdade e de poder. O dispositivo pode ser explicado como um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, modos de pensar, modos de sentir, posicionamentos, leis, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. “Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos” (FOUCAULT, 2014, p. 364).

⁴Ao fazermos essa pergunta, não nos esquecemos de que essa rede de serviços de acolhimento e suporte ao trabalhador se encontra muitas vezes fragilizada, carente de investimentos.

num modo singular de exercitarmos políticas públicas e nos embrenharmos nos processos de produção de saúde *no* trabalho (BOTELHO; CESAR; PIMENTEL, 2014, p. 4-5).

A possibilidade de implantação das COSATEs no âmbito da educação pública no município da Serra aquece uma rede de conversações que funciona como exercício de aproximar outro modo de pensar as relações de saúde e trabalho, não mais pautadas por uma lógica de normalização. Exercício normativo que possibilita no espaço de um fórum afirmar o enfrentamento às situações adoecedoras, a variação, como algo constitutivo do trabalhar. A normatividade comparece como o exercício infundável de nos ocuparmos da relação que estabelecemos com as situações adoecedoras que são aquelas mesmas que nos minam a capacidade de agir. Capacidade de cavucar e invencionar saídas diante do que obstaculariza o viver (CANGUILHEM, 2002).

No Fórum vemos os trabalhadores(as) se debruçando sobre a escrita da lei, remetendo aquelas linhas da lei estadual ao que se passa no seu cotidiano de trabalho, nas suas escolas, na secretaria de educação. Trabalhadores(as) singularizando a lei das COSATEs para a educação pública em Serra e colocando na roda suas indignações, seus afetos. Dialogar com todos os trabalhadores(as) da escola de uma maneira que crie movimento, mobilização, é um desafio do coletivo que quer produzir saúde (OLIVEIRA *et al.*, 2018, p. 83). De modo que junto à escrita e às torções na lei, ganha corpo a escrita de uma saúde vivida nas costuras de uma vida. A saúde escapole dos especialismos que se ocupam de recortá-la e segmentá-la por todos os lados, e pede seu lugar nas costuras feitas na infundável conexão vida-serviçosdesaúde-trabalho-escola-alunos-educação-bairro-casa ...

A lei, que às vezes é lida como instrumento de normalização, de implementação de normas, ganha nessa experiência o cuidado de ser empreendida como algo que só pode fazer ser sentido se por meio dela pudermos sustentar uma atitude normativa, como

direcionamento para as políticas de saúde no trabalho em educação pública em Serra/ES.

Apresentar a lei como dispositivo não nos exime de afirmá-la como conquista legítima e necessária. Entretanto, a

[...] a lei só pode ganhar força na medida em que ela ocupar o cotidiano, o terreno da escola, a conversa entre os trabalhadores a quem ela se destina. Na medida, portanto, em que ela for efeito do trabalho do coletivo de trabalhadores e que, por isso, mesmo, poderá gerar fortalecimento deste coletivo (ROSÁRIO *et al.*, 2018, p. 63).

“Lei” é substantivo cuja etimologia pode ter ao menos três raízes. A primeira teria vindo do verbo latino *ligare*, que significa “vincular, obrigar”. A segunda teria origem no verbo também latino *eligere*, que, em português, se transformou em “eleger”. A terceira possibilidade, por fim, teria advindo do substantivo latim *lex*, cuja significação consiste em “rito, lei, obrigação civil escrita e promulgada” (MONTORO, 2000).

Em todos os casos, o campo semântico dessa palavra se associa ao conceito de normas, sejam elas físicas (lei da gravidade, da relatividade etc.) ou do comportamento humano (leis econômicas). Em ambos os casos, estaremos sempre diante de relações necessárias causais entre dois ou mais elementos.

É no campo jurídico, todavia, que o substantivo “lei” ganhou uso corrente sob a acepção de um conjunto de regras e normas jurídicas prescritivas ou proibitivas emanando de uma autoridade soberana (em sistemas democráticos, o poder legislativo) cuja eficácia simbólica se situa no âmbito do registro escrito da língua, opondo-se, por isso, ao *mōs* e aos *consuetudos*, ou seja, os costumes e os direitos não escritos.

Por essa razão mesma, a última acepção das três mencionadas anteriormente, a partir do étimo *lex*, é a que mais corresponde com a formação do substantivo “lei” em português, sendo costumeiramente a mais aceita em dicionários etimológicos (NASCENTES, 1955). Com efeito, afirma Gaffiot (1934, p. 904), *lex* significava, em latim, “moção feita por um magistrado

diante do povo, proposição de lei, projeto de lei” e, nesse sentido, tratava-se de uma forma de poder que se perfazia por um ato de linguagem.

É exatamente por isso que menos como tarefa a ser executada ou idealizada, o fórum faz da lei estadual e da possibilidade da COSATE um plano de trabalho que dispositiva e visibiliza uma luta de forças, tensões e questionamentos. Sua dimensão legal se desterritorializa oferecendo o dissenso, plano potente para equivococar os caminhos unívocos da educação. Trata-se por isso de uma experimentação coletiva na construção de políticas públicas, em que o que se pode almejar como conquista é a familiaridade com os processos de liberdade de construção de caminhos. Sentir-se mais à vontade em gestar, cuidar, participar, construir, surgir em autonomia (CÉSAR; BARROS, 2015, p. 177).

A experiência da produção da Lei COSATE nos faz lembrar da análise foucaultiana sobre as “Intempestivas” de Nietzsche, quando ele afirma que “em si mesmas as regras são vazias, violentas, não finalizadas; são feitas para servir a isto ou àquilo; elas podem ser burladas ao sabor da vontade de uns e de outros” (FOUCAULT, 2005, p. 270). Ao prosseguir na análise, o autor diz que o grande jogo da história será daqueles que, astuciosamente, se apossarem das regras, criando disfarces para pervertê-las pelo avesso e voltá-las contra aqueles que as tinham imposto; e “[...] de quem introduzindo-se no complexo aparelho, o fará funcionar de tal forma que os dominadores se encontrarão dominados por suas próprias regras” (FOUCAULT, 2005, p. 270).

A partir daí, somos levados a considerar o conceito de lei como um conjunto de enunciados performativos, isto é, cuja finalidade primeira e última é fazer ou instituir, por meio da linguagem, os seres e as relações entre estes no mundo (AUSTIN, 1970, p. 25). Essa capacidade performativa compete ao campo judiciário, cujos atores detêm “o monopólio do poder de impor o princípio universalmente reconhecido do conhecimento do mundo social” (BOURDIEU, 1986, p. 12). Assim, como afirma ainda Bourdieu (1986, p. 13), a força da lei está em que ela é uma “forma por

excelência do poder simbólico de nomeação que cria as coisas e, em particular, os grupos”.

Desse modo, não é por acaso que Foucault (1994) enxerga o domínio da lei como um dos elementos que funda a própria noção de dispositivo, que ele define da seguinte forma:

um conjunto resolutamente heterogêneo que comporta discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, decisões regulamentárias, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em suma: o dito tanto quanto o não dito. Eis aí os elementos do dispositivo. O dispositivo ele mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos (...) (FOUCAULT, 1994, p. 299-300).

Logo, o dispositivo possui uma função estratégica, inscrevendo-se em relações de poder entrecruzadas com as de saber no contato dos seres humanos com as instituições. Dito de outra forma, o dispositivo insurge, no pensamento foucaultiano, como elemento de administração dos homens em sociedade (ou, simplesmente, de governamentalidade), realizando, por meio da coerção simbólica e prática, o assujeitamento dos sujeitos. Segundo Agamben (2006), trata-se aí de “um conjunto de práxis, de saberes, de medidas, de instituições cujo objetivo é gerir, governar, controlar e orientar, num sentido utilitarista, os comportamentos os gestos e os pensamentos dos homens” (AGAMBEN, 2006, p. 29).

Em Deleuze (1990), deparamo-nos com uma concepção de dispositivo semelhante, mas que carrega uma nuance particular. Neste autor, a noção se volta também para as possibilidades criativas dos atores que tentam ultrapassar o poder coercitivo existente nos dispositivos para a partir de estratégias determinadas. O dispositivo é caracterizado então por conter “linhas” de força de natureza diversa.

Deleuze (1990) destaca quatro dimensões dos dispositivos:

a) Os dispositivos são máquinas de *fazer ver*. Assim, por exemplo, o “dispositivo prisão”, citado por Deleuze (1990, p. 156), se constitui numa “máquina óptica para ver sem ser visto”.

b) Os dispositivos são máquinas de *fazer falar*, pois instituem discursos (jurídico, científico etc.) que tornam possível sua definição e circunscrição.

c) Os dispositivos são *espaços de poder*, que Deleuze (1990) chama também de linhas de força.

d) Os dispositivos são marcados também pela chamada *dimensão da subjetivação*. São as, por assim dizer, “linhas de fuga” que permitem ultrapassar o próprio dispositivo. Nessa acepção, o dispositivo não é mais tomado como *completamente* cristalizado por relações de poder, abrindo possibilidades aos indivíduos de se exprimirem enquanto sujeitos. Ao fazer isso, eles podem implantar estratégias para contestar as próprias relações de poder.

Ao sintetizar o pensamento de ambos os autores, podemos então afirmar que o dispositivo é: (a) um espaço de coerção constituído por práticas e discursos; (b) um espaço de tensão.

Em vista disso, cabe compreender a implementação de políticas públicas – aqui entendidas como “a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através da delegação e que influenciam a vida dos cidadãos”, como afirma Peters (1986 apud SOUZA, 2006, p. 24) – a partir do espectro conceitual abordado anteriormente, à medida em que elas se configuram como dispositivos que buscam orientar as ações dos indivíduos e são, em si mesmas, palco de subjetivações. A lei se insere aqui como um dos discursos que engendra esse dispositivo, dado que este é formado, como vimos anteriormente, com Foucault (1994) e Agamben (2006), com base na interação de discursos e práticas.

Ou ainda, conforme Tarde (2007), sobre a ligação da virtualidade e o campo e o campo da Lei:

Em resumo, a ideia de virtualidade impõe-se a seus próprios adversários; ela é essencial à ideia de realidade como a sombra o é à ideia do corpo – uma daquelas sombras desmedidas do sol poente que se estendem até o horizonte. Em outras palavras, convém distinguir três coisas: as necessidades, as realidades, as possibilidades. As necessidades, as leis do mundo, têm um duplo conteúdo: um conteúdo real, que é um pequeno ponto; e um conteúdo não real, as possibilidades, que são um todo infinito.

As leis são aplicáveis inclusive ao irrealizável; e seu imenso seio, onde as existências se despejam em vão continuamente, jamais é ultrapassado ou preenchido por elas. As leis – juízos universais [...] são palácios incomensuráveis com os fenômenos que as atravessam e que não parecem feitos para tão majestosas construções. Um desejo de infinito acha-se no fundo das leis. [...] A realidade, dissemos, é o que existe só uma vez e dura só um instante, toda realidade torna-se impossível. Em matéria de seres vivos, como em matéria de acontecimentos históricos, um grande princípio domina tudo: a impossibilidade do renascimento. [...] O real é um dispêndio de possível. Por outro lado, a realização de todos os possíveis é impossível. Por duas razões: a infinidade dos possíveis e a finitude do mundo [...] o impossível é um possível de infinitésimo grau (TARDE, 2007, p. 211-213).

Há, portanto, uma sutil e mútua solidariedade entre as virtualidades e as ações, entre o possível e o real, e que daquilo que se *realiza*, saltam germes, virtualidades inegáveis: se “podem atingir isto ou aquilo conforme as circunstâncias!” (TARDE, 2007, p. 208).

Políticas públicas de saúde: o caso do dispositivo participativo COSATE de Serra/ES

As políticas públicas de saúde, por sua importância nesse espaço, são objeto de diversas reivindicações de cidadãos. Elas são um exemplo da relevância que tem ganhado, em sistemas democráticos, a instituição de funcionamento reflexivo dos modos de governança (BECK, 2001) em direção a uma “virada deliberativa” que priorize as formas de tomada de decisão baseadas em sistemas dialógicos (HABERMAS, 1987).

Ao se descentralizar, o Estado integra progressivamente em seu modo de governança informação e negociação. Suas modalidades de ação se impregnam de uma cultura do projeto que valida a imagem de um ‘Estado mobilizador’ suscetível de integrar os atores locais (...) às suas ações (MABI, 2012, p. 3).

Podemos então analisar o trabalho da Comissão de Saúde do Trabalhador da Educação (COSATE) a partir desta perspectiva enquanto um dispositivo que é, ao mesmo tempo, produto de

linhas de forças contraditórias no seio da administração pública e espaço de subjetivação.

Instituída em 2016 no município de Serra/ES pela Lei municipal 4.513 a partir da mobilização de diversas instituições locais, a COSATE se configura como um dispositivo participativo:

Fomos todos surpreendidos pela maneira como a construção da Lei passou a funcionar como dispositivo de debate de situações que constituem o problema da saúde do trabalhador da educação. Acontecia, assim, uma apropriação da Lei pelos presentes no Fórum, de maneira que o dispositivo legal era tomado em outros sentidos além do que lhe é prescrito (SZPILMAN; MIRANDA, p. 6).

Por meio da colaboração de diferentes atores, ela realiza trabalho de prevenção de saúde no ambiente escolar, analisando as condições de trabalho locais e propondo debates, estudos e medidas corretivas. Dessa forma, a configuração dialógica presente nas COSATEs convida-nos a entrever uma concepção de ação pública caracterizada pelo imperativo da deliberação, o que se relaciona estreita e particularmente com a dimensão da subjetivação nos dispositivos, uma das características dos dispositivos ressaltadas por Deleuze (1990).

À medida que os encontros iam acontecendo, foram percebidas modulações nas falas das participantes no sentido de uma mudança de foco que tendia, inicialmente, mais à culpabilização do outro (salas cheias, mobiliário inadequado, falta de parceria das famílias no processo educativo dos alunos etc.) e, posteriormente, a uma atitude mais voltada à corresponsabilidade e ajuda mútua no que tange às questões dos impasses que emergem no dia a dia do trabalho (BRITO; FREITAS; CHAMBELA, 2014, p. 54).

Como nos faz refletir o trecho anterior, o dispositivo COSATE, ao permitir o diálogo, opera um deslocamento na relação dos(as) trabalhadores(as) da educação em suas relações de trabalho. Se antes questões relativas à saúde no trabalho eram percebidas como uma negatividade ligada à esfera privada de cada trabalhador, elas passam agora, em razão dos trabalhos da COSATE, a ser

questionadas e politizadas, isto é, tornadas comuns mediante um espaço deliberativo.

Não pode haver um partido dos emancipados, uma assembleia ou uma sociedade emancipada. Mas todo homem pode, há cada instante, emancipar-se e emancipar há um outro, anunciar a outros esse benefício é aumentar o número de homens que se reconhecem como tais e não mais fazem dê conta que são superiores inferiores. Uma sociedade, um povo, um Estado serão sempre desrazoáveis. Mas pode-se multiplicar o número de homens que farão uso, na condição de indivíduos, da razão e dominarão, na condição de cidadãos, a arte de desrazoar o mais razoavelmente possível. (RANCIÈRE, 2002, p. 106)

A prosa que se segue é uma configuração de acontecimentos experienciados pelos diversos atores e atrizes envolvidos(as) na construção do Fórum COSATE e no dispositivo COSATE, que aglutina em contação variados giros produzidos pelos espaços de debates criados empreendidos com o esforço de saber viver. Tal prosa aposta *no* exercício polifônico e situa na bricolagem suas âncoras poéticas, a fim de permitir ver o que – a partir da construção da Lei Engajada pelos(as) trabalhadores(as) envolvidos(as) – movimentou-se nos microespaços híbridos e conectivos produzido em experiência. Embora o uso da primeira pessoa pareça erigir um personagem, é a polifonia e os jogos responsivos da linguagem que perseguimos e que, pelo avesso, reviramos.

Foi assim que cheguei lá. Mancando. Um curioso provérbio árabe assume que diante do desejo, aonde não se chega voando, se chega mancando. São dos tropeços que aprendemos a saltar. Acham que não? Conto, pois. Vi muitas vezes outros rirem ou me julgarem estranha, abestalhada. Nas minhas aulas e ações, sempre – que “não é todo dia” – se encontra alguém para dizer que não vai funcionar.

Já não te contei? Daquele dia que tive que fazer das tripas coração para levar os meninos para a festa combinada na escola?! Faltava copos, para os lanches, faltava, ih... um monte de coisas. Mas a gente tava lá. Eles estavam lá. E como se animavam. Não sabemos o que pode animar uma alminha desejante.

E naquela outra vez que tive que fazer ponte por ponte, ponto por ponto, de costurar aqui e acolá com outros topantes a aventura de construir motivos pruma aula sobre o dia do índio. Cê sabe, índio no Brasil, gostam de lembrar deles apenas nas figuras na parede, ou nos livros didáticos, como excêntricos seres incivilizados. Veja o que estamos vivendo! Acha que porque tem dia instituído basta para construir relação, entendimentos?

Corri atrás da professora de educação física, corri atrás do laboratório de informática... Fizemos pesquisa, trabalhamos músicas. Peripécias. Mas eles tiveram a aula.

De outra monta, um dia estávamos a conversar nos corredores, sobre a vida que entra com a gente na escola e para a qual não tem recreio, hora de descanso, nem mesmo hora da saída, ou prescrição... conversávamos sobre a vida.

Pensa bem! Não é tarefa fácil. Mas uns podem dizer que corredores não se fazem para conversas. Que conversas de corredor são conspirações. Prestam para jogar o tempo em conversa fora. Têm até a audácia de falarem que damos muita importância à hora do cafezinho. Que quando dizemos trabalhar, pensar na saúde do trabalhador da educação, é tudo desculpa para não dar aula, ou motivo para sair da sala. E quem acha que intervalos e fiações são coisa de pouca importância?! Não é fácil lidar com os pesados moinhos de vento. Os velhos que o digam: fiar, fiar, até lhe cair os dentes.

Tem-se que entrar pelas beiradas, mancando... de repente, aquilo que parecia encontrar desfeita ou indiferença, ganha assunto, tema, palavra. A gente introduz uma circulação de palavra pegante. E ela vai rompendo as grossuras.

Mas logo se descobre o bonito reverso da costura de se tecer bordas. Foi assim. De tanto insistir em dar passos zigzagueantes, é que fomos entreabrindo portas antes fechadas. Pensa?! Apertado passar em meia entrada. Só se entra abestalhadamente.

A vida na escola pode ter que passar pelas frestas dos portões de ferro e das asperezas diversas. É um dia a dia puxado. As pessoas correm, se dividem, se estressam, mas – vez em quando – se abraçam, tecem solidariedades e risos. Já vi quem puxasse até bonde...

Lembra daquela exposição que nosso companheiro das artes criou, com nossos desenhos e fotografias, nos lugares dos clássicos quadros de artistas

famosos?! Foi muito divertido nos ver pintadas em uma exposição na qual as releituras das obras traziam nossos semblantes... na parede da sala dos professores.... lá estávamos nós! Demos boas risadas!

O que dá a gente vai tentando. Embora nossos dias decorram de um corre-corre danado, a gente não largou mão de se infiltrar. Contagiar os segmentos de uma escola para as lutas que precisamos travar a muitas mãos não é fácil. O que a gente fez para começar? A gente pensa! Às vezes, a gente pensa muitas coisas grandes, mas começamos mesmo com as pequeninas. Do miudinho. Começamos perguntando...

Um aqui. Outro ali. E de repente, do lugar de contaminado, espalhamos a peste... A peste é algo do qual não podemos nos livrar. É algo que nos modifica. A partir dela, e com ela, é que, de repente, falamos. Agimos. Enlaçamos o outro que estava quietinho. Mas se diz por aí, por mais engajado numa luta, importa compartilhar. Uma companheira também desajeitada até brincou dizendo que o trabalho de pesquisa de tanto tempo e os movimentos do Fórum nos colocaram diversas vezes de quarentena.

Nessa hora lembro daquela canção do Lobão: “estamos enlouquecendo aos poucos”... e vida de professor-formiga, quando silenciosa, pode mesmo enlouquecer. Por bem que, a outra moça lá, apesar de seu desajeitamento, disse que há loucas docências que fazem entreabrir cursos imprevisíveis de possibilidades bonitas e produção do comum. Pois é... trabalho é sempre um caminho a viver. E se a história, nunca pode se dar como acabada, vamos seguindo por insistência do vivo!

Lembra daquela vez que deixaram bilhete para a gente no banheiro: “Isso é trabalho para as COSATEs”! Importa. Foram as agentes dos serviços gerais que questionando suas condições de trabalho e fazendo de suas atividades, interrogações, deixaram lá aquele bilheteinho!

A COSATE não era só para tomar cafezinho! De repente, as pessoas começaram a ver a chance de endereçarem algo àquele movimento estranho, manco, mas potente! As pessoas começam a produzir seus burburinhos, bilhetes, conversas, brincadeiras... Nunca se tinha visto na escola, naquele mural de frente, bem na porta de entrada, uma chamada tão grande, com trabalhos dos alunos e comunidade de trabalhadores, com letras garrafais e ilustrações variadas, com fotografias dos alunos da escola e as profissões buscadas por eles: “Maio: mês do trabalhador: imagens do futuro”! Nos disseram aqueles desajeitados pesquisadores da surpresa que ficaram ao

entrarem na escola e verem nosso mural! Mais de ano depois de insistir nos cafezinhos e costuras quentes.

E a construção coletiva que fizemos no final do ano, com todos os professores da escola, de estudar o estatuto do trabalhador da educação, como a formação que adotamos empreender, sem esperar o calendário temático que vem pronto da secretaria de educação? Dizíamos tantas vezes que estudar as leis e os regimentos e estatutos era tarefa chata e sem sentido. Fomos aprendendo que não é bem isso. Desmoronar de dentro do corpo rígido, seus membros, seus órgãos, suas vísceras. Nossa chance. Não é uma questão apenas de ficar informado. Não. Informação por si só não muda nossas chances reais. Mas é porque ler aquilo tudo e discutir com os pares, com os outrens, nos vai transformando. De repente, começa na gente uma sede de passar para a frente aquilo que nos inquieta. Vai criando conversas circulares. Pré-textos criam com-textos interessantes. E quando percebemos estamos em treliças. Já não é tão simples dizer que não se tem nada com isso. As pessoas começam a criar endereçamentos umas às outras, e a força não é mais aquela do dado, da máquina de moer gente. Ela surge de pequenas iluminações profanas. Um trabalho que a gente vai mostrando, fazendo. E na lacuna da lei, a gente entra. A gente passa. Mesmo que seja a própria lei a nossa isca. A história de uma lei a contrapelo.

É preciso uma conversa arriscada. É mesmo forçoso colocarmo-nos em diálogo. Contando das conquistas que, mancando, fizemos, apesar dos pesares, parece que é simples. Mas empenhar palavra viva e mutante é trabalho para bárbaros.

É preciso inventar palavra epistolar. Uma que se passe adiante, como faz um chiste, um germe de contágio. Uma palavra que não se possa consumir, dessas estamos cheios! Consumimos diariamente a nós mesmos, nestes fluxos de frenéticos automatismos e falta de respiros.

Porque queremos bradar que sim: a raça de bastardos não dorme como pedras! Estamos a criar um povo que resiste. Que devém. Como? Quando por exemplo conseguimos taticamente fortalecer redes minúsculas de solidariedade e luta: outro dia o professor de matemática me cobriu preu participar de uma das reuniões do Fórum COSATE. Simples?! Não. Diversos arranjos para que isso fosse possível.

Outro pode argumentar que não se vive na lacuna. Isso estaria na contramão, nos gerando mais trabalho e tensão. Mas dizemos: - Não! Estamos chegando do jeito que podemos. E há quem confunda nosso modo abestalhado de

andar e seguir, com inércia e alienação. Só que a contramão aqui é esta: caminhar, mancando ou ziguezagueando, até cindirmos os alvos, as cordas, os muros, as algemas. Não se transforma nada só.

Usarmos ações de um e para um trabalho inventado não é executarmos prescrições, não somente. Usar novas normas nos faz experimentar a construção de novos modos. Modos de estar com o outro. Modos de nos reinventarmos. Modos de criação de prazer. Não aceitamos tapar buracos! Nossos esforços não querem manter a precarização das nossas condições, mas sim alterá-las, sem fugir delas. Queremos esburacá-las. Sim, podemos enlouquecer, como cantava Lobão. Contudo, podemos mais que isso.

Nossas ações também queriam valorizar o que tínhamos. Até quando já sabíamos que viriam as opressões de toda ordem, do tipo: as burocracias, o pacote de maldades, os revides institucionalizados. Dizíamos nos corredores e nas ruas: “tá osso! Mas não estamos mortos”!

Quando a Lei da COSATE haveria de ser votada na Câmara, e tivemos que ir a três assembleias públicas, para acompanhar tal processo, fomos com nossos corpos que inscreviam presenças e tensões. Uma das vezes, levamos pequeno cartaz, feito de cartolina, como fazemos na escola, com os poucos recursos que temos e dispomos, mas levamos uma mensagem: aprovação da lei COSATE, conquista para os trabalhadores da educação. Podiam de lá, daquela pompa toda, daquele circo, nos acharem abestalhados! Pois sim, fizemos nossos corpos assegurarem que daquelas manobras todas – para que se dessem apenas os interesses do reinante, a fomentar e a manter a miséria e a escassez – estávamos a espreitar nas beiras, por elas. E que a um povo não se mata dizimando seus corpos, seus pensamentos, suas centelhas. Pois, estamos cansados! Oh como estamos. Em toda reunião, todo ajuntamento de nós, todas as conversas e encontros, trocamos nossos murmúrios, nossas angústias e exaustões, é verdade. Apesar disso, falamos mais do que o que se diz, apenas. Empenhamos mais do que demonstramos, ou expressamos. Vimos imbuídos de um contratempo, do qual podem nascer e vingiar mais do que nossos rostos. De costas para o reinante, inda operamos missivas.

Subimos a rampa da escola, trêmulos. Nossos passos, para os que passam correndo, são lentos e desritmados, mas para nós, andar como água mole pode fazer-nos chegar de outro jeito, até mesmo a outro lugar. Nossa aposta de costurar pelas beiras, não é a de fazer “interagir” pessoas, coisas, situações, tão somente. É para suspender o tempo, romper o dado, contornar fronteiras, criar limiares, zonas híbridas de passagens.

Engraçado, naquela experiência que fizemos de escrever sobre nossas experiências, nos misturamos. Elegemos pontos que queríamos sustentar. Debates, rascunhos, encontramos-nos muitas vezes, tomamos muito café – sim, de fato – arriscamos a feitura de um corpo comum de letras e peles. Quando o texto voltou para a escola e o recolocamos na roda junto daqueles que nem entraram diretamente na construção das formas escritas, muitos, entretanto, se reconheceram nele. Falavam: “Olha! Isso aqui escrevemos”. Que efeito pessoal! De repente, não éramos um “nós”, perigoso e autoritário, que decidiria caminhos, numa massa totalitária e imperiosa, e sim, éramos minúsculos, que nos perdendo todos, achávamos conectados de modo incrível, por aquelas palavras que escolhemos, e pelas quais nos dissolvíamos em franco movimento de composição. De repente, aquele texto não era apenas um artigo para ser publicado sobre o percurso realizado por muitos de nós. Era uma linguagem de partilha.

É um pouco isto: operar um corte. Pautar discussões, jeitos de entrar no que temos, fazendo com o que temos. O lixo extraordinário. Parece estranho, mas pautamos o tema da saúde até nos jogos estudantis! Era entrar como podíamos! Trabalhador fica matutando. Era daquilo que não esperávamos, que muitas vezes surgiram as maiores chances.

Ainda me lembro de um dia ouvir de uma trabalhadora que “sair do engessado” era justamente conversar sobre o mundo em que se está a viver. E algumas vezes perguntávamos pelo que podíamos fazer diante de uma situação... essa ou aquela. Acabávamos decidindo que se nosso colega não pudesse vir, nós iríamos até ele. Foi assim que tecemos arranjos com outras escolas e com outros parceiros. Até nos lembramos da fala de outro companheiro, alertando-nos que diante do real teríamos que ser saci! Já sabíamos. De perna em perna, nunca se tem uma perna só!

E mesmo precisando de tempo para as pessoas aderirem às tentativas que fazemos, insistimos. Chamamos para pautas, formações, conversas de corredor, cafezinhos, Fórum, partilhas inúmeras e inusitadas, porque o que tem força parte do cotidiano. Aquele outro professor, nosso colega, inventou projeto com os alunos, incluindo os debates que fizemos, ele disse “incluir conversa na fazedura da escola”. Aí a COSATE foi mote. E nosso pensamento vira ferramenta para o agora. Resgatar a força das ideias e das palavras que não querem apenas informar algo, mas fabricar algo, não por intencionalidade, mas por mistério. Aí vemos que, de relance, a margem do mundo explodiu. Ponhamo-nos a caminho.

Um corpo abastalhado é também um corpo tático (FREITAS, 2018, p. 38-44).

Referências

- AGAMBEN, G. Théorie des dispositifs. **Po&sie**, Paris, n. 115, p. 25-33, 2006. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-poesie-2006-1-page-25.htm>. Acesso em: 12 set. 2017.
- AUSTIN, J. **Quand dire, c'est faire**. Paris: Editions du Seuil, 1979.
- BECK, U. **La société du risque**. Sur la voie d'une autre modernité. Paris: Aubier, 2001.
- BOURDIEU, P. La force du droit: éléments pour une sociologie du champ juridique. In: **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, v. 64, n. 1, p. 3-19, set. 1986. Disponível em: www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1986_num_64_1_2332. Acesso em: 15 set. 2017.
- BRITO, H. **Formação e comunicação imidiática no movimento desejante fórum COSATE**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.
- CABGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CESAR, J. M.; BARROS, M. E. B. Pesquisa-intervenção em dispositivos participativos: ensejando outras relações entre produção de conhecimento e Educação. **Rev. Polis e Psique**, v. 5, n. 2, p. 171-192, 2015.
- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010 (Série: Trabalho e Sociedade).
- CLOT, Y. O ofício como operador de saúde. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. especial 1, p. 1-11, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v16nspe/v16ns1a02.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.
- DELEUZE, G. **O que é um dispositivo**. In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, p. 155-161, 1990.
- FOUCAULT, M. A política da saúde no Século XVIII. In: MOTA, M. de B. (org.). **Ditos & escritos VI: Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

- FOUCAULT, M. **Dits et écrits**. Volume III. Paris: Gallimard, 1994.
- FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia e a história. *In: Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. São Paulo, São Paulo: Graal, 2010.
- FOUCAULT, M. O Nascimento da Medicina Social. *In: MACHADO, R. (org.). Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2013a.
- FOUCAULT, M. O Poder, Uma Besta Magnífica. *In: MOTA, M. B (org.). Ditos & Escritos IV: Repensar a Política*. Trad. Ana Lucia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013b.
- FREITAS, M. C. de A. **Nos limiões do Fora**: experiência e narratividade em políticas de saúde e educação. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.
- GAFFIOT, F. **Dictionnaire latin-français**. Paris: Hachette, 1934.
- HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**. Paris: Fayard, 1981/1987. LEI. *In: Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0. São Paulo: Editora Objetiva, junho de 2009.
- LUCIANO, L. S. *et al.* Mapeamento das condições de saúde e trabalho dos professores do município de Serra/ES. *In: I COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PSICOSSOCIOLOGIA DO TRABALHO: elaborações atuais em pesquisa e intervenção*, 2012. Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2012. p. 181-182.
- MABI, C. Les conceptions de la participation citoyenne inscrites au sein d'un dispositif de concertation. *In: Jornada doutoral sobre a participação do público e a democracia participativa. École des Hautes Études en Sciences Sociales*, Paris, 18 out. 2011. Tópico temático... Paris: GIS, fev. 2012, p. 1-16. Disponível em: <http://www.participation-et-democratie.fr/fr/content/les-conceptions-de-la-participation-citoyenne-inscrites-au-sein-dun-dispositif-de-concertati>. Acesso em: 15 set. 2017.
- MONTORO, A. F. Introdução à ciência do direito. 25 ed. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2000.
- NASCENTES, A. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 2. ed., tomo I. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1955.

- OLIVEIRA, C. M.; BRITO, H.; ZAHN, J. da R. F. Percursos de Histórias e Lutas dos Trabalhadores. *In*: BONALDI, C. M.; CRUZ, C. B.; CORREA JUNIOR, J. A. (org.). **Caderno de Formação: Saúde no Trabalho em Educação**. São Paulo: Fundacentro, 2018.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ROCHA, M. L. Prefácio. *In*: BARROS, M. E. B.; OLIVEIRA, S. P. de; ARAGÃO, E. M. A. (org.). **A (re) invenção da escola**: desafios contemporâneos para o trabalho do psicólogo. 1. ed. Vitória: Instituto de Ensino Saberes/ FACITEC, 2007.
- ROSA, J. G. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.
- ROSÁRIO, A. G.; PIMENTEL, E. H. C.; SANTOS, F. O.; CASTRO, M. R.; DIAS, M. Percursos de Histórias e Lutas dos Trabalhadores. *In*: BONALDI, C. M.; CRUZ, C. B.; CORREA JUNIOR, J. A. (org.). **Caderno de Formação: Saúde no Trabalho em Educação**. São Paulo: Fundacentro, 2018.
- SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Políticas**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 17 set. 2017.
- SZPILMAN, A. R. M.; MIRANDA, G. U. Experimentações do fórum COSATE: Uma construção coletiva no âmbito das Políticas Educacionais no município de Serra/ ES. *In*: II SEMINÁRIO CURRÍCULOS, CULTURAS E COTIDIANOS, 2013, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: NUPEC3, 2013. v.1, p. 1-11.
- TARDE, G. **Monodologia e sociologia e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Posfácio

Vida longa ao PFIST!

O Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho, o PFIST, reúne nas caminhadas de sua existência um conjunto de escritos que, sem dúvida, expressam as investidas e contrainvestidas na operação coletiva de produção de conhecimento no campo da educação pública, com pesquisadoras e pesquisadores vinculados à universidade e aos saberes do chão da escola, trabalhadoras(es) do campo educacional e estudantes.

Em um apanhado rápido, e por isso também parcial, encontramos uma profusão de publicações, como artigos, capítulos e livros disponíveis e acessíveis, e nestas algumas obras⁵ significativas em que as experiências de pesquisar-trabalhar encontram-se narradas e problematizadas. Na maior parte das vezes, as empreitadas no PFIST eram(são) acompanhadas da tessitura de uma obra escrita, para produção de memória, partilha, exercício, para elaborar e encantar caminhos em novo surgimento.

⁵ Cito alguns: BARROS, M. E. B. **A transformação do cotidiano**: vias de formação do educador - a experiência da administração de Vitória/ES (1989-1992). Vitória: EDUFES, 1997; ARAGÃO, E. M. A.; BARROS, M. E. B.; OLIVEIRA, S. P. de (org.). **A (re)invenção da escola**: desafios contemporâneos para o trabalho do psicólogo. Vitória: Instituto de Ensino Saberes/FACITEC, 2007; BARROS, M. E. B. **Uma vida profissional**: como manter no peito uma estrela dançante? Vitória: Saberes Editora Universitária, 2012; ROSEMBERG, D.; RONCHI FILHO, J.; BARROS, M. E. B. (org.). **Trabalho docente e poder de agir**: Clínica da atividade, devires e análises. Vitória: Edufes, 2014; SILVA, F. H. da; CESAR, J. M.; BARROS, M. E. B. (org.). **Saúde e Trabalho na educação**: desafios do pesquisar. Vitória: EDUFES, 2016; BONALDI, C. M.; CRUZ, C. B.; CORREIA JUNIOR, J. A. (org.). **Caderno de formação**: saúde no trabalho em educação. São Paulo: Fundacentro, 2018; CRUZ, C. B.; BRITO, H.; FREITAS, M. C. A.; ROCON, P. C.; GOTARDO, S. M. (org.). **Tessituras do pesquisar-intervir com comissões de saúde no trabalho em educação**. Curitiba: Editora CRV, 2020.

Um livro, uma escrita, sempre foi um convite continuado no PFIST; e, tantas vezes, o convite ao labor do registro, da operação da escrita, funcionou e funciona como dispositivo para colher os efeitos da vida vivida nos caminhos sempre tão intensos... metodológicos... interventivos... grupais... formativos... coletivos.

As escritas possibilitam passar um fio de inteligibilidade em uma trajetória complexa, heterogênea, com muitos contornos grupais diferentes. Então, alguns livros produzidos nesse tempo permitem no curso duradouro do PFIST espreitar os diferentes modos como se foi constituindo o trabalho de pesquisa-intervenção, as ferramentas conceituais que ganhavam força a cada experiência, as estratégias metodológicas apropriadas, criadas, com intensa dedicação. E ainda que se estivesse inventando sempre diferentes modos de fazer-saber ao longo dos anos, os fios bem-contornados desse programa são certamente: a aposta na educação pública; a insistência em afirmar a saúde como questão central no cotidiano de trabalhadoras(es) da educação; a afirmação basilar de que a saúde tem a ver com o trabalho; a operação de construir políticas de saúde com trabalhadoras(es) no campo da educação; e o princípio constitutivo de que as transformações são gestadas com e no coletivo.

Esse fluxo de produção de escrita e memória: contou com mergulhos intensivos, investidas micropolíticas, nos cotidianos de diferentes escolas da educação básica em Vitória/ES e Serra/ES, experiências que se estendiam por pelo menos dois/três anos, e até do próprio sindicato de trabalhadoras(es) da educação; permitiu acompanhar uma comunidade ampliada de pesquisa sendo gerada em uma escola, na rede de um município ou com um grupo composto de vários docentes de escolas da Grande Vitória; dedicou-se a alongar experiências laboriosamente tecidas com os dispositivos das clínicas do trabalho na aliança com o poder de agir de trabalhadoras(es); e movimentou um fórum de trabalhadoras(es) em Serra/ES e ativou conjuntamente com estas(es) as Comissões de Saúde dos Trabalhadores da Educação (COSATEs).

Se recordo algumas das produções realizadas ao longo dos 25 anos é porque elas oferecem um pouso na complexidade, heterogeneidade e caoticidade de que é feita cada empreitada vivida com o PFIST, mas não apenas... É porque também essa obra que temos a nossa frente, e que marca esses 25 anos, é feita dessas outras obras, das tantas parcerias e movimentos presentes na constituição de *uma vida*... Com este livro, comemoramos todos os outros, e os muitos PFISTs que puderam brotar e se expressar nesses anos; e os encontros, as aprendizagens e sementes plantadas, todas as que puderam germinar, porque tiveram força de existir, todas as flores que despontaram anunciando que uma primavera era possível meio a tantos invernos. Nós somos os frutos: todas as vozes que ressoam neste livro festivo e todas as que se fortaleceram com as andanças e “fazeções” do PFIST.

Este livro reúne muitas e variadas vozes, e é curioso que algumas/muitas, ainda que não tenham estado juntas no mesmo presente, na mesma escola ou grupo, quando as ouvimos aqui sentimos que não estão separadas, que, por mais que possam não ter exatamente se encontrado, se conhecem, reverberam umas nas outras um PFIST vivo, inquieto, capaz de se posicionar e se reposicionar. O fio que as costura é certamente a aposta ética na afirmação da vida, a insistência na educação pública e, não menos importante, o trabalho de uma valente professora na universidade pública, que tem também no PFIST uma das expressões de sua trajetória como docente-pesquisadora-orientadora. Com este livro, também comemoramos a professora Beth Barros, um acontecimento, que expressa a confluência de muitas forças e encontros de vida. Comemoramos o fio persistente do exercício de construir coletivo.

A primeira lembrança que tenho desse programa, e uma das mais quentes também, já conta mais de 20 anos. Ambienta-se no ano de 2002, na sala do PFIST/NEPESP no Cemuni VI. Ela é feita de uma temperatura de fervura, uma impressionante confusão de vozes... uma ebulição de movimentos... Como estudante da graduação em Psicologia, eu chegava ali vinda de um encontro

muito comportado, muito hierarquizado, muito asséptico com a experiência de pesquisar. Ao entrar timidamente na sala e ocupar uma cadeira disposta na roda, em volta de uma grande mesa, e tentar acompanhar meio atônita os debates acalorados que teimavam no grupo, sou tomada tanto de estranhamento como de encantamento. Como era possível que aquelas pessoas se sentissem à vontade, de alguma forma, para falar alguma coisa? Como a palavra não era só das professoras? Imediatamente é o impacto do dispositivo grupal que me alcança: seus tensionamentos, rebotes, as forças em movimento, a nervura ruidosa de um plano coletivo sendo traçado. Reconstituo essa memória como uma abertura fundante de uma outra relação com a pesquisa, e o efeito interventivo do dispositivo grupal: produzir um nascimento no grupo, sentir que é possível caber e compartilhar um mundo.

Na presença consistente da existência do PFIST, aos seus 25 anos, é possível perguntar: Como perspectivar os próximos anos? Nesse ponto a voz de Ailton Krenak nos alcança:

O futuro, essa palavra, dispara em cada um de nós, na célula de cada um, uma expectativa sobre alguma coisa que vai acontecer depois: amanhã, por exemplo. (...) Que tal a gente deixar a nossa mente baixar a temperatura, ficar no nível do coração e imaginar o futuro agora? Por que depois? (...). Por que nós temos tanta dificuldade de invocar o futuro aqui, agora? (KRENAK, 2022, s/p)⁶.

Pensar o futuro agora está na disposição de colher o passado vivo para situar-se no presente. Este livro, sua leitura, sua feitura, pode permitir “deixar a nossa mente baixar a temperatura, ficar no nível do coração e imaginar o futuro agora”. O que o PFIST dispara como oportunidade, como movimento, como exercício ético na educação pública e na vida de pesquisadoras e pesquisadores

⁶ PENSAR o futuro é urgente, defendem Davi Kopenawa e Ailton Krenak. **Ciclo de conferências Futuro, essa palavra**. Conferência de 27 de junho de 2022. UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/davi-kopenawa-e-ailton-krenak-defendem-urgencia-de-pensar-o-futuro-agora-em-conferencia-no-auditorio-da-reitoria>. Acesso em: 28 maio 2023.

transborda um grupo e um tempo marcado. Seu futuro começou já há muito tempo, está em cada sujeita e sujeito alcançado por esses regimes de afetabilidade cultivados, está nos sonhos para a educação, está nos modos de pensar e viver a vida, está no compromisso ético-político, está na formação. Vida longa ao PFIST em todas e todos nós!

Junho/2023.

Janaína Mariano César

Sobre @s autor@s e organizador@s

Alini Altoé

Graduada em Psicologia pela Universidade de Vila Velha (UVV), Mestre em Psicologia Institucional pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Psicóloga do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES/Campus São Mateus).

<http://lattes.cnpq.br/9433565838342113>;

<https://orcid.org/0000-0003-4520-099X>

Ana Paula Figueiredo Louzada

Graduada em Psicologia (UFES), Mestre em Psicologia Social (UERJ), Doutora em Educação (UFES). Professora do Curso de Psicologia e do Programa de pós-graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo.

<http://lattes.cnpq.br/4110883018062413>;

<https://orcid.org/0000-0003-2292-7037>

André Avancini Flores

Graduado em Psicologia (UFES), mestrando no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pesquisador do Núcleo de Pesquisas em Sexualidade e Relações de Gênero (NUPSEX UFRGS) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas (NEPESP/UFES).

<http://lattes.cnpq.br/1617514382608361>;

<https://orcid.org/0000-0002-1370-7684>

Carmen Ines Debenetti

Graduada em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), mestre e doutora em Psicologia Social e Institucional do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social

e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pesquisa cartográfica dos processos criativos e de criação de si. Ateliê de Criação Literária.

<http://lattes.cnpq.br/5135580465266116>;

<https://orcid.org/0000-0002-3872-2311>

Claudia Osório

Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ)), mestre em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), doutora em Saúde Pública pela Fiocruz e pós-doutorado em Linguagem e Trabalho na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Professora titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF), aposentada a partir de 11 de julho de 2021. Docente permanente do PPG Psicologia da UFF. Pesquisadora associada a junto ao CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers) - CRTD (Centre de Recherches sur le Travail et le Développement) - Equipe Psychologie du Travail et Clinique de l'Activité.

<http://lattes.cnpq.br/9433900740589087>;

<https://orcid.org/0000-0001-8581-7842>

Cristiana Mara Bonaldi

Graduada em Psicologia (UFES), mestre em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde pública/FIOCRUZ, doutora em Educação e Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES.

<http://lattes.cnpq.br/7335513925776803>;

<https://orcid.org/0000-0001-9708-2839>

Cristiane Bremenkamp Cruz

Professora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Pará (UFPA/Campus Belém) e na Faculdade de Educação (FACED) da UFPA/Campus Bragança,

onde também é tutora na Residência Multiprofissional em Saúde da Mulher e da Criança. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ) e graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutora em Educação pela UFES com período de imersão de pesquisa na Library of Tibetan Works and Archives (LTWA - Índia). Pós-doutorado em Psicologia Institucional pela UFES.

<http://lattes.cnpq.br/9016207306280257>;

<https://orcid.org/0000-0003-0854-7687>

Denise Carla Goldner Coelho

Graduada em Psicologia (UFES), licenciada em Ciências Biológicas (IFES) e graduada em Pedagogia (Claretiano). Mestre em Psicologia Institucional e doutoranda em Educação (UFES). Técnica em Assuntos Educacionais no IFES.

<http://lattes.cnpq.br/4838996842626191>;

<https://orcid.org/0000-0003-1845-3203>

Ellen Horato do Carmo Pimentel

Graduada em Psicologia e mestre pelo em Psicologia Institucional pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

<http://lattes.cnpq.br/5339606197476235>;

<https://orcid.org/0009-0004-0776-078X>

Fabio Hebert da Silva

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo/UFES (2004); Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense/UFF (2008); Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo/UFES (2011); Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense/UFF (2019). Professor Associado do Curso de Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo e Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional/UFES.

<http://lattes.cnpq.br/5489597879828913>;

<https://orcid.org/0000-0003-2459-5128>

Heliana de Barros Conde Rodrigues

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre em Saúde Coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutoramento em Ciências Sociais na PUC-SP. Professora associada e procientista da UERJ.

<http://lattes.cnpq.br/0551266336066458>;

<https://orcid.org/0000-0002-4687-3646>

Hervacy Brito

Graduada em Comunicação Social - Habilitação Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e em Letras Língua Portuguesa pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Mestre e doutora em Educação pela UFES, na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais, participa do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas (NEPESP) da UFES.

<http://lattes.cnpq.br/0586909324787046>;

<https://orcid.org/0000-0001-8074-0292>

Janaina Madeira Brito

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Especialista em Saúde Mental pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Psicologia Institucional e doutora em Educação (UFES). Pós-doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional (UFES).

<http://lattes.cnpq.br/2708123757574361>;

<https://orcid.org/0000-0003-3706-3593>

Janaína Mariano César

Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional da (PPGPSI) da Universidade Federal do Espírito Santo. Doutora em Educação pela

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ).

<http://lattes.cnpq.br/6837127144059829>;

<https://orcid.org/0000-0001-6532-1380>

Jomar da Rocha Farias Zahn

Graduada em Psicologia pela Universidade Estácio de Sá. Mestre e doutoranda em Psicologia Institucional pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com MBA em Desenvolvimento Gerencial Avançado com Ênfase em Gestão de Pessoas, Pós-graduação em Neuropsicologia, Terapia de Família, Psicopedagogia e Arteterapia e Educação. Colaboradora do Programa de Formação e Investigação em Saúde do Trabalho (PFIST/NEPESP) da UFES.

<http://lattes.cnpq.br/2105075674925025>;

<https://orcid.org/0000-0002-9775-126X>

Luís Antônio dos Santos Baptista

Professor Titular aposentado do Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Graduado em Psicologia pela Universidade Gama Filho, mestre em Psicologia (Psicologia Clínica) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), doutor em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo. Pós-doutorado na Faculdade de Sociologia da Universidade de Roma "La Sapienza", bolsista do CNPQ, e no Serviço de Saúde Mental de Imola, Itália, bolsista CAPES. Pesquisador do CNPq – bolsista produtividade em pesquisa.

<http://lattes.cnpq.br/1895529909984541>;

<https://orcid.org/0000-0002-7374-2596>

Maria Carolina de Andrade Freitas

Doutora em Educação e mestre em Psicologia Institucional pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), especialista em Saúde Mental pelo Centro Universitário Newton Paiva. Atualmente ocupa

cargo de Professora Efetiva da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Subjetividade (NEPECS/UEMG) e integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas e Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho Docente (NEPESP/PFIST-UFES).

<http://lattes.cnpq.br/6064991736503180>;

<https://orcid.org/0000-0002-6585-1370>

Maria Elizabeth Barros de Barros

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre em Psicologia Escolar pela Universidade Gama Filho e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pós-doutorado em Saúde Pública com ênfase em Saúde do Trabalhador da Educação, pós-doutorado em Saúde Coletiva na Universidade Federal Fluminense (UFF) e pós-doutorado em Psicologia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente é professora titular da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas e Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho Docente (NEPESP/ PFIST-UFES).

<http://lattes.cnpq.br/1908967025244386>;

<https://orcid.org/0000-0003-1123-4374>

Marie Julie Braga Ferreira

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especializada em Psicologia Clínica na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Mestre em Psicologia Institucional pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

<http://lattes.cnpq.br/9040554111371333>;

<https://orcid.org/0000-0002-2308-5014>

Ozilene Pereira Clemente

Graduada em Psicologia, mestre e doutoranda em Psicologia Institucional pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

<http://lattes.cnpq.br/8422763635260037>;
<https://orcid.org/0000-0001-8135-8298>

Pablo Cardozo Rocon

Professor adjunto do Departamento de Saúde Coletiva e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutor em Educação, Mestre em Saúde Coletiva, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Participa do Núcleo de Estudos Ambientais e Saúde do Trabalhador do Instituto de Saúde Coletiva da UFMT.

<http://lattes.cnpq.br/8642388905669871>;
<https://orcid.org/0000-0003-2696-5786>

Rafael da Silveira Gomes

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), mestre em Ciências da Saúde, doutor em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) e pós-doutorado em Ergologia pela Universidade de Aix-Marseille.

<http://lattes.cnpq.br/7871400152571707>;
<https://orcid.org/0000-0001-7182-147X>

Samara Pimenta Monecchi

Graduada em Psicologia pela Faculdade Multivix-Vitória/ES, mestre em Psicologia Institucional pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

<http://lattes.cnpq.br/9618808110783570> ;
<https://orcid.org/0000-0003-0393-0775>

Suzana Maria Gotardo Chambela

Doutora em Educação, mestre em Psicologia Institucional e graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Psicóloga do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES/Campus Santa Teresa).

<http://lattes.cnpq.br/0435339271664201>;

<https://orcid.org/0000-0001-8142-6545>

Thiago Pereira Machado

Professor, mestre em Psicologia Institucional pelo Programa de pós-graduação em Psicologia Institucional (PPGPSI) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), graduado em Psicologia pelo Centro Universitário São Camilo. Conselheiro presidente do VII pleno CRP-16. Pesquisador colaborador no Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho (PFIST), programa vinculado ao Departamento de Psicologia da UFES. Pesquisador colaborador do Grupo de estudo e pesquisa em sexualidades (GEPSS/UFES).

<http://lattes.cnpq.br/1941504934741787>;

<https://orcid.org/0000-0001-6305-0169>

Ueberson Ribeiro Almeida

Graduado e mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e doutorado em Educação pela (UFES). Atualmente é professor adjunto do Centro de Educação Física e Desportos da UFES, onde também atua como docente do Mestrado Profissional em Educação Física. É professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da UFES. Membro do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF/CEFD/UFES).

<http://lattes.cnpq.br/1735265888095821>;

<http://orcid.org/0000-0001-9255-4542>

Wallace de Lima Ribeiro

Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), pós-graduado em Clínica e Transdisciplinaridade pela Faculdade Saberes. Mestre em Psicologia Institucional pela UFES. Doutor em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Psicólogo da UFES.

<http://lattes.cnpq.br/4787874591691158>;

<https://orcid.org/0000-0003-3367-2009>

Índice remissivo

A

Adoecimento 21, 41, 43, 44, 45, 73, 78, 84, 85, 88, 151, 152, 222, 223, 225, 234, 237, 238, 292, 310, 323, 330, 332, 351

Análise Institucional 97, 228, 268, 275, 283, 317

Atividade 10, 13, 15, 16, 22, 23, 32, 33, 35, 38, 47, 51, 60, 70, 73, 75, 77, 80, 84, 88, 90, 91, 94, 95, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 129, 138, 140, 142, 144, 145, 146, 155, 160, 161, 162, 170, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 222, 224, 225, 227, 228, 233, 241, 242, 244, 247, 249, 250, 252, 253, 255, 256, 257, 260, 261, 262, 263, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 287, 288, 289, 291, 297, 305, 316, 317, 325, 326, 327, 328, 329, 332, 337, 339, 340, 341, 342, 355, 381, 386, 391

B

Benjamin 24, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 171, 221, 236, 237, 240, 242, 243, 244, 286, 298, 301, 302, 303, 309, 311, 312, 316, 318, 321, 335, 340, 343, 344

Biopoder, 112, 351, 352, 353, 366

Biopolítica 113, 351

C

Campo 9, 15, 20, 36, 38, 41, 43, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 59, 65, 68, 70, 74, 77, 79, 81, 83, 84, 86, 93, 96, 100, 107, 115, 127, 131, 137, 147, 148, 158, 159, 161, 170, 173, 174, 177, 187, 191, 192, 199, 200, 204, 213, 215, 222, 223, 225, 248, 249, 250, 251, 253, 268, 275, 276, 283, 291, 292, 293, 294, 295, 301, 304, 305, 306, 314, 318, 319, 321, 322, 323, 324, 327, 329, 330, 331, 332, 334, 337, 343, 352, 353, 354, 359, 363, 364, 366, 367, 375, 377, 378, 379, 380, 383, 384, 386, 399, 400

Ciência 126, 130, 136, 139, 294, 298, 319, 334, 335, 336, 341, 350, 396

Clínica da Atividade 23, 35, 75, 119, 173, 176, 177, 180, 183, 190, 195, 267, 268, 269, 274, 279, 305, 321, 325, 343, 344, 399

Clínica(s) do trabalho 10, 22, 80, 84, 85, 171, 173, 176, 195, 196, 281, 283, 317, 325, 344, 400

Clot 54, 67, 74, 84, 95, 96, 160, 161, 162, 170, 182, 191, 193, 195, 223, 244, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 278, 280, 283, 288, 305, 306, 317, 325, 326, 337, 344, 378, 395

Coletivo(s) 9, 13, 14, 15, 16, 17, 27, 29, 31, 34, 38, 41, 44, 50, 51, 62, 63, 67, 68, 74, 77, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 93, 95, 113, 118, 120, 148, 155, 160, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 173, 174, 176, 180, 187, 190, 193, 219, 223, 229, 234, 236, 237, 240, 244, 253, 261, 268, 271, 274, 280, 282, 287, 291, 292, 294, 295, 305, 306, 310, 315, 326, 329, 331, 337, 341, 378, 382, 383, 400, 401, 402

Comissões de Saúde do Trabalhador 7, 24, 49, 55, 60, 61, 67, 77, 79, 81, 94, 96, 97, 222, 226, 244, 245, 286, 290, 291, 297, 300, 316, 319, 375, 376, 377, 380, 387

Comum 9, 14, 21, 22, 25, 29, 36, 43, 50, 51, 53, 56, 63, 65, 68, 74, 75, 85, 86, 93, 94, 95, 97, 135, 137, 144, 149, 151, 158, 159, 160, 163, 165, 167, 168, 178, 195, 196, 235, 257, 262, 272, 278, 279, 280, 282, 293, 294, 295, 296, 302, 303, 306, 313, 323, 334, 391, 394

Contemporâneo 154, 172, 195, 243, 245, 331, 352, 373, 397, 399

Conversação 287, 293, 298, 299, 300, 305, 306, 313, 315

COSATE 7, 9, 20, 24, 25, 35, 41, 42, 47, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 71, 72, 73, 77, 79, 80, 81, 85, 86, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 244, 245, 246, 286, 290, 291, 292, 293, 295, 296, 297, 300, 304, 305, 306, 308, 309, 313, 314, 315, 316, 319, 375, 377, 378, 380, 381, 382, 384, 387, 388, 389, 391, 392, 393, 394, 395, 397, 400

D

Deleuze 28, 50, 57, 74, 84, 93, 96, 101, 111, 119, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 135, 143, 147, 148, 149, 199, 208, 211, 212, 213, 217, 218, 221, 240, 245, 273, 284, 292, 312, 313, 316, 317, 335, 344, 363, 371, 385, 386, 388, 395

Desinstitucionalização 345, 347, 348, 354, 355, 366, 367, 368, 369, 373

Diálogo(s) 10, 23, 25, 27, 33, 44, 45, 52, 53, 55, 57, 80, 82, 85, 87, 91, 93, 94, 101, 119, 123, 148, 163, 167, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 187, 193, 203, 208, 211, 218, 247, 267, 268, 269, 271, 273, 274, 275, 276, 278, 279, 281, 282, 283, 289, 297, 313, 315, 321, 324, 328, 329, 331, 332, 342, 380, 388, 392

Diferença(s) 22, 29, 51, 90, 93, 94, 95, 128, 131, 132, 138, 148, 154, 167, 168, 196, 197, 198, 209, 215, 216, 217, 218, 241, 250, 255, 260, 279, 282, 295, 300, 303, 306, 344, 362, 363, 364, 365, 367, 368, 369, 370, 373, 390

Disciplinar(es) 29, 34, 112, 156, 350, 351, 352

Dispositivo(s) 10, 11, 23, 25, 35, 45, 48, 50, 52, 56, 57, 58, 69, 73, 78, 80, 86, 91, 92, 95, 96, 98, 108, 113, 128, 174, 175, 176, 180, 181, 187, 193, 194, 201, 202, 204, 205, 207, 209, 217, 229, 239, 261, 267, 268, 271, 274, 275, 281, 282, 288, 293, 315, 316, 317, 329, 331, 341, 346, 354, 375, 378, 380, 381, 383, 385, 386, 387, 388, 389, 395, 400, 402

Docente(s) 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 23, 27, 32, 34, 41, 46, 47, 48, 54, 55, 58, 62, 63, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 85, 99, 100, 101, 104, 105, 107, 108, 109, 111, 117, 118, 132, 139, 140, 141, 143, 147, 148, 195, 238, 247, 250, 253, 254, 255, 256, 257, 296, 315, 317, 321, 322, 323, 325, 328, 329, 332, 334, 338, 340, 341, 343, 344, 376, 377, 399, 400, 401, 406, 410, 412

Doença(s) 35, 41, 67, 84, 94, 238, 310, 314, 346, 347, 352, 377

Duração 52, 79, 94, 124, 125, 126, 132, 134, 137, 138, 139, 144, 238, 359

E

Educação 7, 8, 9, 10, 11, 14, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 66, 68, 70, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 113, 114, 115, 119, 120, 131, 139, 186, 195, 197, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 231, 232, 233, 234, 238, 239, 244, 245, 246, 247, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 262, 263, 264, 265, 285, 286, 290, 291, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 300, 305, 306, 314, 316, 317, 318, 319, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 328, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 337, 338, 339, 340, 343, 344, 370, 375, 376, 377, 378, 380, 381, 382, 383, 384, 387, 388, 390, 392, 393, 395, 396, 397, 399, 400, 401, 402, 403, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412

Escola(s) 7, 13, 14, 21, 23, 28, 32, 33, 34, 35, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 71, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 105, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 127, 128, 129, 130, 139, 142, 143, 146, 164, 171, 221, 223, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 237, 238, 239, 241, 244, 247, 249, 250, 253, 254, 255, 256, 260, 261, 263, 265, 288, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 308, 314, 315, 316, 317, 319, 321, 323, 324, 326, 327, 330, 331, 332, 333, 336, 337, 338, 339, 340, 342, 343, 351, 376,

377, 382, 383, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 397, 399, 400, 401, 406, 408, 409, 410

Escrita(s) 19, 20, 21, 30, 38, 49, 71, 111, 116, 123, 124, 125, 134, 139, 140, 142, 144, 145, 146, 154, 175, 180, 181, 188, 195, 285, 287, 289, 301, 302, 304, 305, 322, 324, 331, 332, 335, 336, 342, 343, 382, 383, 394, 399, 400

Estratégia(s) 7, 9, 20, 21, 32, 43, 45, 46, 47, 50, 52, 59, 62, 63, 65, 67, 71, 72, 77, 78, 80, 84, 87, 88, 92, 94, 95, 100, 104, 110, 111, 115, 118, 127, 143, 153, 166, 167, 174, 175, 176, 183, 187, 190, 193, 194, 206, 208, 214, 223, 225, 229, 230, 231, 239, 263, 268, 275, 279, 293, 297, 301, 306, 308, 322, 328, 329, 330, 333, 337, 341, 342, 355, 359, 367, 378, 385, 386, 400

Ethos 93, 231, 302, 322, 342

Ética 7, 9, 21, 29, 99, 123, 125, 129, 153, 183, 199, 200, 216, 218, 219, 245, 265, 305, 356, 359, 373, 401

Experiência(s) 10, 11, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 43, 44, 46, 49, 51, 52, 58, 59, 60, 64, 68, 71, 72, 73, 74, 80, 86, 87, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 103, 104, 105, 111, 115, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 131, 132, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 146, 147, 149, 152, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 200, 204, 205, 206, 209, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 223, 224, 225, 229, 231, 233, 237, 238, 240, 242, 243, 250, 251, 253, 255, 259, 263, 264, 265, 267, 268, 270, 273, 274, 277, 278, 280, 281, 282, 285, 287, 288, 289, 291, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 303, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 313, 314, 315, 316, 318, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 345, 346, 348, 353, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 366, 367, 368, 369, 375, 376, 380, 381, 382, 384, 389, 394, 396, 399, 400, 402

F

Formação 1, 3, 4, 8, 9, 15, 16, 19, 20, 21, 24, 27, 29, 30, 31, 35, 37, 38, 42, 44, 45, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 82, 83, 90, 93, 99, 108, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 130, 131, 139, 140, 141, 143, 145, 146, 147, 148, 160, 161, 170, 173, 185, 198, 199, 202, 203, 204, 208, 209, 210, 212, 215, 218, 221, 225, 226, 230, 231, 232, 237, 238, 239, 241, 244, 245, 249, 251, 252, 254, 264, 267, 290, 293, 294, 295, 296, 297, 305, 308, 313, 314, 317, 318, 319, 321, 322, 324, 333, 334, 337, 338, 341, 342, 343, 344, 376, 377, 383, 392, 395, 397, 399, 403, 409, 410, 412

Fórum 9, 20, 21, 24, 25, 41, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 77, 78, 79, 80, 81, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 244, 245, 290, 292, 293, 296, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 313, 319, 377, 378, 380, 381, 382, 384, 388, 389, 391, 392, 394, 395, 397, 400
Foucault 28, 74, 82, 84, 97, 111, 112, 119, 169, 202, 203, 204, 208, 210, 215, 218, 219, 220, 250, 252, 253, 257, 258, 259, 260, 264, 317, 342, 344, 350, 351, 352, 353, 363, 371, 372, 379, 381, 384, 385, 386, 395, 396
Freud 235, 309, 318

G

Gagnebin 166, 168, 170, 235, 236, 244, 302, 303, 318, 341, 344.
Gênero 44, 160, 161, 162, 163, 175, 180, 181, 182, 183, 184, 198, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 220, 244, 248, 271, 272, 319, 337, 405
Gênero Profissional 22, 162, 163, 172, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 184, 187, 191, 193, 271, 280, 337, 338, 341
Gestão 7, 8, 10, 13, 15, 16, 17, 23, 27, 35, 41, 47, 48, 49, 50, 63, 65, 67, 71, 78, 81, 82, 87, 94, 112, 119, 141, 155, 163, 172, 217, 232, 237, 238, 247, 255, 256, 260, 261, 262, 263, 267, 268, 274, 276, 277, 278, 282, 283, 297, 330, 332, 343, 358, 359, 377, 378, 409
Guattari 28, 45, 50, 74, 95, 97, 108, 111, 113, 116, 119, 120, 126, 129, 130, 135, 147, 148, 208, 211, 218, 221, 222, 235, 240, 244, 256, 264, 363, 371

H

História(s) 5, 9, 11, 13, 14, 19, 20, 22, 24, 27, 41, 43, 49, 72, 109, 123, 124, 142, 143, 146, 151, 152, 159, 161, 162, 163, 167, 168, 169, 170, 181, 183, 193, 209, 210, 218, 236, 237, 242, 243, 244, 247, 249, 251, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 263, 264, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 286, 287, 290, 297, 298, 300, 302, 303, 304, 311, 312, 314, 316, 318, 324, 328, 336, 337, 338, 339, 341, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 352, 354, 356, 357, 358, 359, 360, 362, 363, 364, 366, 367, 369, 370, 371, 372, 373, 376, 384, 391, 392, 395, 396, 397, 408
História Oral 348, 356, 357, 358, 372, 373
Hospital 7, 10, 22, 23, 24, 199, 200, 203, 213, 214, 267, 268, 269, 274, 275, 277, 278, 279, 280, 282, 345, 346, 349, 350, 354, 355, 356, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 367, 370, 371

I

Imaterial 29, 335

Impessoal 57, 134, 160, 193, 241, 285, 298, 299, 306, 394

Inconsciente 144, 236, 304, 311

Instituição 22, 95, 173, 174, 175, 177, 179, 181, 182, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 194, 231, 239, 242, 279, 286, 295, 305, 313, 348, 359, 387

Instituições 42, 49, 52, 53, 54, 82, 201, 204, 250, 256, 261, 270, 279, 290, 293, 295, 307, 347, 352, 381, 385, 388

Instituído 45, 50, 86, 92, 120, 192, 231, 275, 347, 348, 363, 367, 368, 372, 390

Instituinte 50, 117, 120, 306, 324, 347, 372

Interpessoal 160, 193, 306

L

Lei 11, 25, 42, 48, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 65, 66, 68, 69, 70, 73, 79, 81, 83, 91, 92, 93, 96, 97, 98, 153, 222, 225, 226, 227, 229, 230, 234, 238, 239, 243, 244, 245, 290, 291, 326, 375, 377, 378, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 388, 389, 392, 393, 396

Loucura 11, 24, 32, 345, 347, 348, 350, 352, 353, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 371, 372, 373

M

Manicômio 24, 347, 348, 349, 355, 360, 361, 362, 363, 367, 368, 369, 372

Metodologia(s) 34, 43, 44, 46, 55, 60, 61, 70, 178, 195, 198, 219, 294, 321, 322, 328, 329, 333

N

Narração 124, 170, 240, 241, 242, 244, 302, 309, 318, 341

Narrador 125, 170, 240, 286, 304, 333, 334, 335, 340, 343, 348, 357, 359

Narrativa(s) 11, 16, 21, 22, 23, 24, 123, 124, 125, 148, 151, 152, 153, 167, 168, 200, 205, 206, 207, 214, 223, 224, 225, 235, 239, 240, 241, 242, 274, 287, 310, 311, 312, 316, 321, 322, 323, 324, 334, 335, 336, 337, 338, 340, 341, 342, 344, 345, 357, 358, 359, 360

Narratividade 10, 24, 153, 244, 285, 286, 287, 301, 302, 312, 318, 321, 324, 334, 335, 343, 344, 396

NEPESP 8, 19, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 73, 77, 173, 180, 221, 247, 322, 376, 401, 405, 408, 409, 410

P

Pesquisa(s) 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 64, 70, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 120, 121, 145, 149, 152, 155, 162, 163, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 206, 207, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 228, 229, 230, 232, 234, 235, 237, 238, 239, 245, 247, 249, 264, 265, 267, 268, 274, 281, 283, 286, 287, 292, 293, 295, 298, 299, 300, 301, 304, 306, 307, 308, 309, 317, 318, 319, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 348, 356, 357, 358, 359, 361, 364, 367, 368, 369, 370, 376, 377, 390, 391, 395, 396, 399, 400, 401, 402, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 412

Pessoal 29, 160, 193, 214, 229, 239, 252, 275, 306, 353, 376, 377, 381

PFIST 5, 8, 9, 11, 14, 15, 16, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 64, 68, 70, 71, 72, 77, 173, 180, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 233, 234, 237, 242, 290, 295, 322, 324, 331, 376, 377, 380, 399, 400, 401, 402, 403, 409, 410, 412

Plano(s) 9, 15, 16, 17, 20, 28, 36, 38, 41, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 54, 57, 58, 60, 61, 62, 64, 67, 68, 74, 81, 84, 85, 86, 92, 94, 97, 104, 108, 113, 124, 126, 132, 137, 146, 147, 149, 154, 161, 178, 187, 189, 190, 192, 195, 196, 199, 205, 208, 221, 228, 234, 240, 248, 252, 269, 270, 277, 278, 280, 281, 282, 299, 301, 322, 330, 331, 332, 334, 335, 341, 343, 364, 381, 384, 402

Poder 15, 16, 23, 29, 36, 53, 54, 74, 75, 82, 84, 91, 93, 95, 96, 105, 111, 112, 113, 132, 136, 159, 176, 182, 190, 202, 204, 205, 209, 210, 214, 217, 218, 219, 220, 223, 235, 244, 248, 254, 255, 256, 260, 261, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 278, 281, 282, 283, 291, 292, 296, 297, 305, 307, 308, 310, 317, 321, 335, 342, 343, 344, 350, 351, 352, 353, 372, 379, 381, 383, 384, 385, 386, 395, 396, 399, 400

Poético(a)(s) 21, 35, 90, 125, 130, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 153, 301, 309, 316, 338, 339, 340, 343, 344, 389

Política(s) 7, 8, 11, 21, 23, 25, 28, 29, 35, 36, 38, 50, 51, 55, 57, 61, 71, 80, 84, 85, 86, 87, 91, 92, 93, 94, 105, 111, 112, 114, 115, 116, 120, 129, 131, 148, 151,

153, 170, 171, 173, 204, 216, 221, 226, 243, 244, 245, 247, 250, 256, 261, 262, 264, 265, 268, 282, 286, 291, 293, 294, 299, 302, 305, 306, 307, 309, 312, 316, 322, 324, 328, 329, 331, 332, 334, 335, 336, 343, 344, 348, 351, 353, 373, 375, 376, 377, 378, 380, 381, 395, 396

Portelli 345, 348, 356, 357, 358, 359, 360, 369, 372, 373

Problema(s) 29, 30, 36, 46, 53, 62, 67, 84, 88, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 108, 112, 113, 116, 117, 118, 131, 138, 147, 167, 177, 183, 199, 222, 261, 296, 307, 316, 323, 325, 328, 330, 332, 346, 352, 377

Problemático(a)(s) 79, 108, 131, 151, 173, 177, 197, 213, 322, 323, 330, 334, 336

Problematização(ões) 30, 36, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 108, 113, 116, 117, 118, 147, 222, 322, 324, 352

Problematizar 21, 104, 107, 108, 116, 127, 131, 194, 195, 216, 324, 342, 369

Processo(s) de trabalho 13, 23, 35, 43, 47, 48, 59, 60, 63, 73, 85, 94, 154, 156, 160, 171, 178, 201, 205, 206, 207, 208, 222, 263, 268, 278, 282, 283, 289, 322, 323, 328, 330, 377

Professor(a)(s) 9, 11, 13, 14, 16, 21, 24, 25, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 42, 46, 48, 49, 50, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 83, 84, 86, 90, 91, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 128, 130, 131, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 208, 221, 222, 225, 227, 231, 238, 239, 247, 248, 249, 250, 251, 254, 255, 256, 257, 263, 264, 265, 294, 296, 297, 307, 311, 314, 315, 317, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 376, 377, 380, 390, 391, 392, 394, 396, 401, 402, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412

Psicanálise 97, 235, 309, 318

Psicologia 7, 14, 16, 19, 27, 28, 30, 32, 34, 37, 41, 42, 77, 80, 88, 96, 99, 119, 120, 148, 170, 171, 173, 180, 181, 185, 186, 195, 199, 221, 224, 245, 267, 271, 279, 283, 317, 321, 322, 325, 361, 370, 371, 372, 373, 395, 401, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412

Psicossocial 7, 8, 37, 354, 355, 359, 365, 371

Pública(o)(s) 8, 10, 11, 23, 25, 28, 31, 33, 34, 35, 38, 43, 44, 46, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 61, 65, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 153, 171, 185, 207, 208, 214, 217, 220, 221, 225, 226, 233, 244, 245, 256, 258, 261, 267, 268, 280, 283, 290, 291, 308, 316, 319, 322, 323, 324, 326, 329, 331, 332, 337, 345, 349, 367, 368, 372, 375, 376, 377, 379, 380, 382, 383, 384, 386, 387, 388, 393, 396, 397, 399, 400, 401, 402, 406, 410, 411

R

RAPS 8, 354, 355

Real 80, 138, 175, 180, 183, 189, 192, 193, 194, 240, 278, 282, 285, 294, 299, 302, 306, 386, 387, 394

S

Saúde 7, 8, 11, 14, 15, 17, 20, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 31, 33, 35, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 50, 54, 56, 57, 58, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 94, 95, 96, 97, 107, 120, 170, 171, 176, 186, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 214, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 231, 232, 233, 234, 235, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 267, 268, 269, 275, 276, 277, 278, 282, 283, 286, 288, 291, 294, 295, 296, 299, 300, 305, 309, 310, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 322, 323, 324, 326, 343, 347, 349, 355, 355, 359, 361, 366, 370, 371, 372, 373, 375, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 387, 388, 394, 395, 397, 399, 400, 406, 411

Saúde Coletiva 42, 217, 218, 219, 245, 408, 410, 411

Saúde do Trabalhador 7, 8, 24, 28, 31, 32, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 60, 61, 63, 66, 67, 70, 75, 77, 79, 80, 81, 93, 94, 96, 97, 171, 222, 223, 226, 238, 244, 245, 269, 286, 290, 291, 297, 300, 307, 308, 314, 316, 318, 319, 375, 376, 377, 379, 380, 387, 388, 390, 410, 411

Saúde e Educação 10, 24, 52, 285, 293, 396

Saúde e Trabalho 8, 15, 19, 27, 38, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 52, 56, 61, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 74, 75, 77, 78, 86, 97, 173, 221, 233, 233, 290, 322, 343, 375, 376, 377, 382, 396, 399, 410, 412

Saúde Mental 50, 348, 349, 355, 359, 371, 373, 408, 409

Saúde na Educação, 11, 25, 71, 72, 375, 378

Saúde Pública 44, 171, 220, 245, 283, 372, 379, 406, 410, 411

Signos 10, 22, 96, 130, 131, 148, 197, 198, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 279

Sofrimento(s) 115, 135, 220, 223, 279, 281, 292, 309, 310, 314, 330, 378

Subjetividade(s) 1, 3, 4, 8, 19, 27, 28, 38, 42, 51, 74, 75, 77, 80, 113, 115, 119, 121, 127, 152, 153, 172, 173, 195, 211, 216, 218, 219, 221, 240, 245, 247, 251, 256, 259, 260, 265, 271, 272, 273, 279, 322, 324, 326, 327, 328, 332, 334, 342, 343, 344, 357, 363, 368, 405, 408, 410

SUS 7, 8, 66, 67, 75, 199, 262, 268, 283, 355

T

Tecnologias de Poder 112, 351, 352, 353

Tempo(s) 13, 14, 16, 21, 27, 30, 32, 33, 34, 38, 42, 48, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 64, 68, 73, 78, 82, 88, 89, 90, 91, 102, 120, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 144, 148, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 179, 182, 186, 187, 190, 208, 210, 212, 216, 219, 221, 223, 232, 234, 238, 240, 242, 243, 256, 257, 259, 265, 279, 285, 286, 288, 292, 294, 296, 297, 300, 301, 303, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 314, 315, 321, 323, 326, 327, 328, 330, 331, 336, 338, 339, 340, 341, 350, 351, 356, 357, 358, 362, 363, 366, 369, 372, 373, 376, 380, 387, 390, 391, 393, 394, 400, 403

Temporalidade(s) 42, 82, 88, 89, 91, 239, 240, 243, 303, 311, 333, 341, 342

Território(s) 19, 45, 50, 59, 88, 97, 101, 127, 135, 144, 188, 199, 200, 210, 214, 235, 240, 268, 292, 331, 332

Trabalhador(a)(es) 7, 8, 13, 15, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 70, 71, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 94, 94, 95, 96, 97, 101, 102, 107, 111, 112, 113, 115, 117, 146, 152, 153, 154, 155, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 216, 217, 219, 221, 222, 223, 224, 226, 229, 232, 233, 238, 241, 244, 245, 246, 248, 256, 267, 268, 269, 271, 272, 274, 275, 281, 282, 283, 286, 290, 291, 292, 293, 294, 296, 297, 299, 300, 304, 305, 306, 307, 308, 310, 311, 314, 316, 318, 319, 323, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 336, 337, 338, 341, 358, 359, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 397, 399, 400, 410, 411

Trabalho 1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 126, 130, 133, 134, 139, 140, 141, 142, 144, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 213, 214, 216, 217, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 230, 231, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 241,

242, 243, 244, 245, 247, 251, 253, 256, 258, 261, 262, 263, 267, 268, 269, 270, 271, 271, 273, 274, 278, 280, 281, 282, 283, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 313, 314, 315, 317, 318, 319, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 350, 357, 359, 363, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 387, 388, 388, 391, 392, 393, 395, 396, 397, 399, 400, 401, 406, 409, 410, 412

Tradição 10, 22, 128, 147, 166, 169, 221, 234, 238, 242, 243, 312, 338

Transdisciplinaridade 29

Trans-etho-poiética 22

Transexuais 204, 207, 217

Transformação(ões) 19, 23, 31, 37, 49, 50, 51, 73, 95, 124, 132, 139, 147, 176, 181, 183, 192, 215, 248, 249, 259, 268, 269, 272, 279, 280, 285, 294, 295, 302, 303, 305, 309, 318, 325, 337, 377, 379, 399, 400

Transmissibilidade 162, 163, 302, 334, 336

Transpessoal 160, 161, 162, 193, 306, 337

Transversal 297

Transversalidade 97, 235

Transversalização 49, 53, 235

Transversaliza(r)(aromos)(das) 50, 51, 54, 69, 72, 185

V

Vida 8, 11, 13, 17, 19, 21, 23, 24, 25, 28, 28, 28, 29, 31, 32, 35, 36, 38, 39, 43, 51, 67, 82, 84, 85, 87, 89, 93, 94, 101, 102, 111, 112, 113, 115, 116, 119, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 144, 146, 147, 151, 152, 153, 154, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 168, 169, 177, 185, 188, 191, 198, 198, 210, 212, 216, 216, 216, 217, 218, 219, 221, 223, 235, 240, 245, 248, 249, 252, 253, 253, 254, 256, 258, 260, 269, 270, 271, 272, 291, 295, 297, 300, 302, 304, 305, 306, 309, 310, 314, 315, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 330, 331, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 342, 343, 347, 348, 351, 352, 353, 359, 360, 363, 366, 367, 368, 369, 372, 375, 378, 381, 382, 386, 390, 391, 399, 400, 401, 402, 403

Vidas 22, 35, 36, 36, 58, 64, 112, 153, 168, 174, 182, 184, 207, 208, 216, 255, 262, 271, 337, 342, 347, 353, 354

Vivo 29, 64, 141, 160, 177, 177, 193, 242, 256, 291, 295, 300, 302, 305, 391, 401, 402

A memória que está em suas mãos são algumas nuances do pesquisar, que se faz junto, com, como e...; podemos dizer que são fragmentos do percurso de 25 anos do PFIST. A Potência da vida passa pelo Fazer juntos, Investigar na direção das indagações e inquietudes. Saber do Trabalhador para além do ofício, tecendo fios de criação, resistência e forjando saberes outros. O convite à leitura como um sobrevoo de memórias, uma aposta de colocar os pés nas águas do contrapelo da história e escutar a potência do coletivo coengendrado, heterogêneo, híbrido de sujeitos e coisas. Ser afetado pelas rupturas, tensionamentos, resistência para além da representação e afetar no tecer sem se preocupar em compreender ou reter as letras que compõem a escrita. Faça a viagem permitindo saborear alguns afetos dos 25 anos do Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho.

Jomar Zahn

FAPES

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESPÍRITO SANTO

