

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

Viver é etecetera (Guimarães Rosa) - Rastros de vidas docentes

Maria Elizabeth Barros de Barros, Heliana de Barros Conde Rodrigues

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4330>

Submetido em: 2022-06-21

Postado em: 2022-06-23 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

MANUSCRITO

Orcid Heliana Conde: <https://orcid.org/0000-0002-4687-3646>

Orcid Maria Elizabeth Barros de Barros: <https://orcid.org/0000-0003-1123-4374>

Viver é etecetera (Guimarães Rosa) - Rastros de vidas docentes

Resumo

O artigo apresenta uma pesquisa com docentes de redes públicas de ensino da região sudeste do Brasil. Teve como cenário a pandemia de COVID-19. Objetivou-se pensar os efeitos da pandemia na educação a partir do método biografemático, inspirado na formulação de Roland Barthes sobre biografemas. As entrevistas foram realizadas na modalidade *on-line*. Os relatos resultantes indicam a relevância de narrar histórias, colocando-as em diálogo para repensar práticas docentes. O ato de narrar favorece o ato de pensar e, ao exercitar o pensamento, força a experiência a se recriar, reposicionando os docentes em suas práticas e possibilitando, desse modo, a invenção de modos outros de ser ensinante.

Palavras-chave: Política educacional; Trabalho docente; Biografemas

Living is et cetera (Guimarães Rosa) - Traces of teaching lives

Abstract

The article presents research with teachers from public schools in the Southeast region of Brazil. The COVID-19 pandemic took place. The objective was to think about the effects of the pandemic on education, based on the biographematic method, inspired by Roland Barthes's formulation on biographemes. The interviews were conducted online. The results of the study indicate the relevance of narrating stories, putting them in dialogue to rethink teaching practices. The act of narrating favored the act of thinking and, by exercising thought, the lived experience is forced to recreate itself in the course of the experience, it repositions them in their practices and, then, they can invent other ways of being a teacher.

Keywords: Educational politics; Teaching work; Biographemes

Vivir es etcétera (Guimarães Rosa)

- Huellas de vidas docentes

Resumen

El artículo presenta una investigación con profesores de escuelas públicas de la región Sudeste de Brasil. Se produjo la Pandemia del COVID-19. El objetivo fue reflexionar sobre los efectos de la pandemia en la educación, a partir del método biografemático, inspirado en la formulación de Roland Barthes sobre los biografemas. Las entrevistas se realizaron en línea. Los resultados del estudio indican la pertinencia de narrar historias, poniéndolas en diálogo para repensar las prácticas docentes. El acto de narrar favoreció el acto de pensar y, al ejercitar el pensamiento, lo vivido se ve obligado a recrearse en el transcurso de la experiencia, lo reposiciona en sus prácticas y, entonces, puede inventar otras formas de ser docente.

Palabras clave: Política educativa; Trabajo docente; Biografemas

Como começam as coisas?

As coisas não estão sempre já dadas, não se dão por anterioridade, mas por meio de um inusitado, de uma surpresa que se atualiza em uma porção do tempo. O presente, sempre que chega, nos surpreende, pois nos escapa e não está à nossa espera. Escorrega, foge, é intempestivo. A imprevisão é seu destino. Pesquisar o presente foi o desafio. Percursos foram tecidos, assumindo-se uma postura de pesquisa como um lembrar do que nunca soubemos (Rosa, 1993), à espreita dos acontecimentos. Traçar biografemas (Barthes, 1984, 2003, 2005; Costa, 2021) de vidas de professores(as) de redes públicas de ensino no sudeste brasileiro foi o objetivo. Buscamos dar visibilidade ao gesto pedagógico-filosófico (Ramírez, 2009) atualizado por ensinantes, o qual se expressa mais na forma de trabalhar e menos no resultado do trabalho; que privilegia menos a transmissão de conhecimento e mais a maneira de fazer, investigar, pensar os exercícios que se faz sobre si (Foucault, 2007). A atividade de ensino não teria sentido se não lhe atribuíssemos uma declaração visível e/ou audível, uma prestação de contas do que se está fazendo (Foucault, 2000). É esse o gesto que constitui uma educação pública, uma rede pública de ensino: publicizar o que sabe e pesquisa um ensinante.

Nosso propósito foi tecer em palavras experiências, gestos pedagógicos-filosóficos-públicos e

entrelaçar linhas que foram se desenhando no percurso, acompanhando a processualidade incessante e ininterrupta de acontecimentalização da pesquisa. Um jogo foi jogado no caminho sempre inesperado, costurado no entre da conversa, acionando-se um saber que não se sabe, pois não é prévio ao próprio gesto de pesquisar. Uma pesquisa que transborda. Não é possível contê-la em moldes apriorísticos. Como ela começa? Ela tem começo?

Aqui será exposta uma experiência pautada numa diligência modesta, que é “deslocar-se, abjurar, se necessário” (Barthes, 2013, p. 28).

O método? Vem a título de procedimento, sem visar a produzir deciframentos ou a apresentar resultados definitivos e inquestionáveis. Busca descartar discursos instituídos e é justo dizer que é, também, uma ficção. Nosso intuito é sustentar um discurso fugindo das armadilhas das estratégias fascistas que não proíbem, mas nos põem a falar (Barthes, 2013). Uma língua se define menos pelo que permite ou proíbe e muito mais pelo que obriga a dizer. Toda palavra é palavra de ordem (Deleuze & Guattari, 1996), mas é possível, talvez, "enganar" a língua e aliar o "saber" a certo "sabor", forjando uma liberdade e um discurso "fora do poder" e de suas relações. Pesquisas como "prática de escrever" partem de um tipo de semiologia que vislumbra indicar formas usuais de se enunciar a realidade. A meta foi se aproximar de um bordado de correlações não impositivas que tecem a educação hoje. Um "jogo com os signos", um deslocar-se, estar onde não se é esperado, "abjurar", evitando-se a utilização da língua pelo poder, a qual transforma signos em senso comum (Barthes, 2013). O empreendimento metodológico assumiu, assim, que a produção de dados não se efetivou de forma neutra e desinteressada, como uma 'coleta de dados' puros e sólidos, fixos, e sim como elementos que desvanecem. Um método que tenta fugir das "besteiras" (Deleuze, 1987) que dificultam conexões, derivas, criação de modos outros de vida. A opção foi por um método desviante (Gagnebin, 2006a), que não está vinculado a qualquer escola ou modelo prévio. É, antes, laborioso trabalho em um 'si' que são 'outros' e que não teme os desvios, não teme a errância. Projetos de pesquisa são esboços utópicos do percurso de uma problemática, de forma que o tempo não seja reduzido à sua dimensão *chronos* - tempo linear que induz a uma equivocada ideia de causalidade -, mas acolha também *aiôn*, criação de novidade e, "sobretudo, 'kairós', tempo oportuno, da ocasião que se pega ou se deixa, do não previsto e do decisivo" (Gagnebin, 2006a, p. 1). Quando algo acontece no percurso investigativo, isso pode ser, subitamente, uma efetiva questão, aí vale a pena demorar, parar, dar um tempo, descrever o impasse e perceber que algo está começando a ter nascimento e não sabemos como o nomear. Um pesquisar que

não teme “perder tempo”, nem quer ganhar tempo (Gagnebin, 2006a, p.1).

Uma pesquisa em transformação, em franca dimensão impessoal, fabrica uma experiência mutante, com desvios; forja estratégias narrativas cujo objetivo não é sujeição, mas trapaças com a língua: “Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem” (Barthes, 2013, p. 27).

Pesquisa-Experiência, como viagem incerta, perigosa, não pretende condizer fielmente com o que se passou: “e que eu diga isso ou aquilo ou outra coisa, na verdade pouco importa. Dizer é inventar” (Beckett, 2014, p. 113). Uma experiência percorre, atravessa uma região durante uma viagem, é um modo de relação que se abre à dimensão do comum. E a narração é o modo como a transmissão dessa experiência se efetiva. O propósito foi evitar tomar a experiência dos docentes que participaram do processo como circunscrita à dimensão do privado, do particular, o que poderia acarretar um fechamento sobre esse particular (Gagnebin, 2006b). Nesse último caso, a narração passa a ser enunciada por meio de pronomes possessivos: “suas experiências inefáveis, seus sentimentos, suas mulheres, seus filhos, sua casa e seus objetos pessoais” (Benjamin, 1983, p. 51). Privilegiamos um tipo de narrar “como um catador de migalhas, um trapeiro, um catador de lixo que recolhe os cacos, não para transmitir qualquer totalidade, mas apenas os fragmentos recolhidos durante sua breve existência (Gagnebin, 2006b, p. 53).

“Na verdade, experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória” (Benjamin, 2000, p. 103).

Experiências são transformadoras (Foucault, 1987), são “modos pelos quais [...] seres humanos tornaram-se sujeitos” (Dreyfus & Rabinow, 1995, p. 231-232) e têm por foco os

modos de subjetivação, a ética, os modos de governamentalidade, além de expressarem uma trama de discursos e práticas por meio dos quais se dá forma àquilo que somos. Atentamos para condições concretas que favorecem a conformação de um singular modo de experiência histórica, de uma certa subjetividade. Uma pesquisa que partiu de situações concretas, de experiências ético-políticas de um devir-outro

[...] ao mesmo tempo próxima de nós, mas diferente de nossa atualidade, [...] a orla do tempo que cerca nosso presente, que o domina e que o indica em sua alteridade; é aquilo que fora de nós nos delimita, fazendo com que o outro e o externo se manifestem com evidência (Foucault, 1987, p. 150-1).

"Cada vez que tentei fazer um trabalho teórico, foi a partir de elementos de minha própria *experiência* [...] que eu via se desenvolverem em torno de mim. [...] Foi porque acreditei reconhecer nas coisas que via, nas instituições com que me ocupava, em minhas relações com os outros, fissuras, abalos surdos, disfunções, que empreendi esse trabalho – algum fragmento de *autobiografia*" (Foucault, 1994, p. 82).

Os (in)começos de uma pesquisa: uma incerteza de verdade

O projeto de trabalho emergiu de um campo problemático que teve como cenário a pandemia do COVID-19 em 2020 no Brasil. Com práticas de distanciamento físico, aulas foram canceladas tanto nas universidades quanto nas escolas de ensino fundamental. Surgiram inúmeras reuniões *online* para continuarmos a tarefa de gestão do trabalho educacional. Iniciava-se um período de incertezas e indeterminações, estávamos vivendo a pandemia – palavra cuja etimologia grega remete àquilo “que se coloca sobre o povo” (Amador & Barros, 2020). Tal situação configurou-se apenas como um dos tantos cenários das problemáticas contemporâneas no que tange ao trabalho docente, uma vez que vivemos um desinvestimento na educação pública, em diferentes dimensões. Pensar os efeitos da pandemia nos mundos do trabalho na educação emergiu como campo problemático importante.

Como as coisas começam?

O trabalho de Roland Barthes (1977, 1984, 1998, 2003, 2005) sobre biografemas nos animou no propósito de provocar educadores/as a narrarem suas experiências, na qualidade de

estratégia de intervenção no presente distópico, pois escrever-narrar-ler produz formas outras de viver. Barthes forja a expressão biografema como pormenores, gostos, inflexões de um sujeito, e volta-se para a mobilidade do viver fora de qualquer destino, o que poderá, então, contagiar algum corpo futuro. Nesse sentido, o biografema é um conceito que visa a expressar espaços vazios, “uma vida esburacada [...] como um filme, à moda antiga, no qual não há palavras e cujo fluxo das imagens é entrecortado, como soluços, pelo escrito do intertítulo, a irrupção desenvolta de um outro significante” (Barthes, 2005, p. XVII). Biografema toma algo da vida do biografado transformando-o em “signo”. Não tem a função de representar esse algo a partir de um quadro de possibilidades já dadas (Deleuze & Parnet, 2004), mas diz respeito a perceptos e afectos – fábrica criadora, expressa encontros que constituem uma vida. Uma pesquisa biografemática (Barthes, 1984) engendra uma perspectiva fragmentária do sujeito e procura encontrar elementos-chave-de-vida que ultrapassam a vida do sujeito. O objetivo da presente pesquisa foi o de explorar traços biográficos das/dos profissionais da educação que pudessem nos encantar como uma bela fotografia. Tomados como fragmentos, biografemas iluminam detalhes e são uma escrita centrada não no eu, não no outro, e sim “numa vida” (Deleuze, 2002).

O ato de narrar favorece o ato de pensar e, ao exercitar o pensamento, força a pensar o que vai se criando no curso da experiência. A biografia, às vezes, pretende ser expressão fiel da vida, o que consideramos um processo impossível e sobretudo indesejável. O material biográfico, processado no ato do narrar, torna-se outra coisa quando busca simplesmente expressar o vivido, num movimento de invenção de si que vai se fazendo como outramento. Lança os sujeitos a interferências múltiplas e eles se deslocam, se reposicionam, vão se constituindo como criadores, fabuladores de realidade. Biografemar foi estratégia para pensar vidas de professores/as abertas à criação de possíveis de dizer e viver. Dizer é inventar. Inventar modos outros de ser ensinante.

Professoras de uma rede pública de ensino fundamental e um professor universitário foram convidados/as a participar do processo, que foi deslançado com a leitura de artigos sobre a temática dos biografemas (Costa, 2021), seguida de um debate sobre a proposta metodológica.

Encontros agendados, a ideia era compor biografemas por meio de conversas *online* e de troca de cartas.

Aquele que escreve cartas assina e ausenta-se, num desaparecimento ativo que é, também, o desejo da partilha de um segredo, daquilo que lhe é mais próprio – o que há é um papel selado que, pelo enigma, lança-se às leituras e convida à resposta. Isso não significa necessariamente uma ode à intimidade, nem a obrigação da confissão, mas a afirmação da escrita como o inapropriável (Fenati, 2012, p. 32).

O destino das cartas é partir e, ao endereçá-las, escapar aos limites de um eu, diferir em relação ao outro. Nesse jogo, temos uma dupla indeterminação decisiva: apagamento da origem e incerteza do destino.

Muitos pontos das histórias se encontraram: experiência com racismos, machismos, solidão, tristeza, mas também alegria e força para enfrentamentos de um cotidiano perverso. Buscar respostas para cada vida não interessava, menos ainda procurar pacotes que prometem salvação. A ideia era “produzir vidas na vida que foi e que, ao ser olhada para além da mera visão sensorial, faz-se presente pelo que ela nos instiga a falar de nós próprios” (Fonseca & Costa, 2010, p. 14).

Vamos falar de Dressa, NegraHelô e Carlos. Falar com elas/e. Infames (Foucault, 2003) de nossos tempos?

Escrever com as vidas que não são nossas, não por obrigação ou encomenda, mas por um desejo, é a pista que o método biografemático nos oferece. É, sobretudo, uma pesquisa daquilo que incide na vida, a faz proliferar, e que investe no que acaba se deixando atrair. A escritura do resultante da pesquisa ocorreu na forma de fragmentos e, assim, o biografemático se fez, também, “biofragmentico”. A ordenação escolhida não obedeceu a nenhuma exigência *a priori*. Poderia ser outra. Poderiam ser várias. O que nos inspirou foram as vidas que nos

contaram.

Fragmentos arrastam consigo o incômodo da incompletude e podem gerar desconforto (Preciosa, 2010). Pensamentos fragmentários não asseguram uma exposição evidente de um percurso metodológico específico. “Um texto fracionado, aos pedaços, insiste em ir ao encontro do que é episódico, descontínuo, dissipatório, efervescente, quase informe” (Preciosa, 2010, p. 23), o que pode frustrar alguns. “Entretanto, se acolhido, o fragmento pode nos surpreender. [...] Nele prevalece o entusiasmo pelos agregados de sentido que vão despontando pela urgência mesmo de existirem” (Preciosa, 2010, p. 23). Texto “biofragmentário”, uma aposta.

DRESSA

SUPERFÍCIE, DERIVAS, FRONTEIRAS

Ouvir as histórias de vida despida(s) de (pré)conceitos, não buscar equilíbrio e racionalidade, tampouco coerência, livrar-nos do jaleco-branco-asséptico em nós, destituir-nos de vontades de verdade ou de completude nem sempre é uma tarefa fácil. Mas essa foi a aposta.

Entre cinco irmãos, Dressa era a única que tinha “a cor da pele diferente”, pele escura, e sempre demonstravam essa diferença nas “brincadeiras”: *cabelo de bombril, pretinha que foi achada no lixo, neguinha pixaim*. Dressa descreve um sentimento de desassossego em relação a esses comentários. Mas por que isso a perturbava? [...] *Internalizei a imagem de que para ser ‘bonita’ e aceita pelos meus irmãos eu precisava alisar o meu, pois entendia que meu cabelo não era bonito como o que se vê nas revistas, nas prateleiras de lojas de cosméticos*. A família insistia: *Por que você não alisa seu cabelo? amarra esse cabelo que ele está muito volumoso, conheço produtos bons que podem melhorar isso aí. Me sentia ‘inferior’, tinha vergonha do meu cabelo, da minha pele. Chorava e me perguntava: por que eu nasci assim? O que eu fiz para merecer esse castigo?* “Castigo” experimentado em silêncio, na solidão da vergonha.

Não tinha língua para nomear essa situação, só mais tarde começa a nomeá-la: RACISMO.

Dressa, olhos brilhantes, postura altiva. Cabelos enrolados, presos no alto da cabeça. [...] *Obrigada por esse convite! Faz toda diferença ter alguém que possa escutar minha história, diz com voz firme.*

Mineira, 34 anos, filha de *mãe solo*, empregada doméstica, vida marcada pela pobreza. Fazia malabarismo para enfrentar os desafios cotidianos. *Vivemos numa sociedade marcada pela desigualdade... minha mãe sofreu as mazelas de ser mulher em uma sociedade machista, sexista, excludente e racista.* Vida em bairro periférico, aluna de escola pública. [...] *Encontrei, ao longo do caminho, todas as dificuldades de uma menina negra, inserida em um ambiente de extrema desigualdade social.* Mãe solo, como uma equilibrista, dançava na corda bamba e em cada passo dessa linha podia se machucar, mas a esperança é equilibrista, a esperança dança na corda bamba e sabe que o *show* deve continuar (Blanc & Bosco, 1979)¹.

Hoje, Dressa, diferentemente de sua mãe, equilibra-se não para enfrentar uma ditadura cívico-militar institucionalizada, mas um fascismo contemporâneo, que tem se expressado em diferentes formas de racismo e misoginia. Facetas, apenas algumas, de um fascismo que se multiplica em proporções geométricas no tecido social brasileiro: bancada do boi, da bíblia e da bala nas duas casas legislativas, índices fundamentais da retomada – ou da constância – do fascismo entre nós (Ferreira, Mizoguchi & Barros, 2022), para além da chefia de governo. Fascismo marcado, sim, por um Estado de pretensões totalitárias, mas, principalmente, como fluxo cotidiano e impessoal de modos de existência. Fascismo micropolítico, “inseparável de focos moleculares, que pululam e saltam de um ponto a outro, em interação” (Deleuze & Guattari, 1996, p. 92). Fascismo que se faz, portanto, também como microfascismo.

¹ O Bêbado e a Equilibrista é uma canção composta por João Bosco e Aldir Blanc, interpretada por Elis Regina no LP *Essa Mulher*, de 1979. Tornou-se um hino informal do período da anistia e do declínio da ditadura cívico-militar.

Kilomba assinala: “Uma mulher negra diz que ela é uma mulher negra. Uma mulher branca diz que ela é uma mulher. Um homem branco diz que é uma pessoa.” (Mostra Internacional de Teatro de São Paulo, 2016).

Aos 13 anos, trabalhou também como doméstica, cuidando da casa de uma senhora. [...] *Chego a pensar que estive em um trabalho análogo à escravidão – a menina preta, a menina escrava, a menina explorada pelo racismo e capitalismo.* Joana pula no seu colo no meio da conversa. *Quem é essa, mamãe?* Entre carinhos e impaciência, Dressa fala da maternidade com apreensão.

A mãe a incentivou a estudar. *Você é linda, filha!!! Não alise seu cabelo.* Dressa vai tecendo uma trajetória. Universidade pública... um novo desafio. Foram muitos os obstáculos. Mas [...] *um orgulho para minha mãe: sua filha preta agora era universitária.*

Na universidade, participou das políticas de ação afirmativa. Fazer parte desses grupos viabilizou um reposicionamento subjetivo: orgulho de ser negra. Trajetória na universidade marcada por *estudos da cultura de maneira multidisciplinar.* Racismo? Vergonha? Castigo? Começa a feitura de outros mundos: *Comecei a me enxergar como NEGRA.* Cabelos não mais alisados – *gesto revolucionário*, afirma. Como tornar-se Negra? Não se nasce mulher negra, torna-se – inflexão importante nas palavras de Beauvoir.

Quando Joana adormece, tenta dar conta das leituras propostas na universidade. Logo adormece também. Corpo cansado. Sonha com professoras e professores. Sonha que seus sonhos caberiam num mundo que ela cria insistentemente. Os sonhos a impulsionam. Nos sonhos, podemos mudar constantemente de lugar e ângulo.

Ergue a voz. Não se define um lugar para nós, mulheres negras, exclusivamente no âmbito do Direito. Dressa narra suas próprias histórias não como *outridades* do universal, mas como participante de uma humanidade multiversa. A sabedoria de sua mãe a encanta. Seus olhos brilham, sua voz se altera sempre que fala dela. A sabedoria da mãe emerge da conjunção de um ontem, de um hoje e do porvir. A narrativa de Dressa reúne (re)existência e um esperar.

Entre os encontros dialogados – saberes e fazeres populares e a academia –, vai afirmando e potencializando *aspectos socioculturais das comunidades populares*. Nasce uma função: formar-transformar existências jovens, *principalmente a minha* – afirma com um sorriso aberto no rosto. Imersão nos processos formativos-inventivos de professoras e professores, formação de jovens de comunidades periféricas e, principalmente, sua (form)ação, um tornar-se outra: tornar-se uma mulher, tornar-se negra. Traça caminhos; os obstáculos não são impedimento, mas fatores de propulsão. Equilibrista como sua mãe, sabe que o *show* deve continuar.

(...) A voz da minha filha/recorre todas as nossas vozes/recolhe em si/as vozes mudas caladas/engasgadas nas gargantas. A voz de minha filha/recolhe em si/a fala e o ato. O ontem – o hoje – o agora. Na voz de minha filha/se fará ouvir a ressonância/o eco da vida-liberdade (Evaristo, 2020b).

A morte da mãe: *Meu mundo caiu*. Solidão. Desamparo. Mas *os ensinamentos da minha mãe sempre ecoaram em mim*. Era necessário voltar para o lugar que me transformou, que me trouxe inquietações, que me trouxe mais dúvidas do que respostas: a educação básica. O lugar que mudou a minha forma de encarar o mundo – um lugar de grandes transformações.

Mestrado finalizado. Continuou a busca por *debate e reflexão, sobretudo no que se refere aos processos de educação envolvendo sujeitos que vivenciam a pobreza ou a pobreza extrema*.

Entendi minha realidade – mulher preta periférica, que vivenciou o racismo e o machismo ao longo da vida. A atuação na educação básica foi um laboratório para esta professora preta – a escola é um ambiente que sempre me movimentou. Foi nesse ambiente que se viu com indagações sobre formação de professores e professoras, relação com os movimentos sociais e superação das desigualdades.

O ambiente escolar está contaminado pelo machismo, sexismo velado, ou até mesmo escancarado, constituindo-se num código secreto e silencioso que molda e discrimina o papel de ser mulher/professora, afirma.

Hoje é professora de uma rede Municipal de Ensino, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e uma Universidade Pública. Gestos para tornar-se mulher, professora, negra, mãe e estudante. Como começam as coisas?

Dressa agora lê bastante. Fica muito difícil ler, estudar e trabalhar, ser mãe e estudar e trabalhar, mas insiste. Hoje entende que *não há motivos para se envergonhar dos cabelos ou da cor da pele*. A sabedoria da mãe é inspiração importante. “Dar conselhos” está em extinção na nossa sociedade, como nos indicou Benjamin? Não temos mais disposição em ouvir e aconselhar o outro? “O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria” (Benjamin, 1983, p. 45).

“[...] o saber que vem de longe encontra hoje menos ouvintes que a informação sobre acontecimentos próximos. O saber, que vinha de longe – do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição –, dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência. [...] Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio” (Benjamin, 1983, p. 56).

Os olhos de Dressa vão ganhando outro brilho no curso da conversa. Os olhos tristonhos e

acanhados dos primeiros instantes parecem ganhar colorido com a possibilidade de narrar sua história. Joana, sua filha, aparece na tela do computador mais uma vez. Pula no seu colo. *Quem é essa mulher, mamãe?* Dressa responde: *Uma professora.* Joana se surpreende: *Você ainda tem professora? Ela te dá aula de quê?* Jogo de passar anel. Professoras e alunas. Relação dessimétrica? Discurso de professora é mais autorizado, originário e último? Ameaça de opressão? Não, um convite ao jogo. Jogo de passar anel (Perrone-Moisés, 2013). Alunas devolvem o anel que um dia professoras colocaram em suas mãos. E, nesse jogo, o anel nunca é o mesmo, mas “uma outra volta da espiral” (Perrone-Moisés, 2013).

Perguntamos a Dressa como tem feito o seu trabalho como docente na pandemia:

Durante a pandemia, a vida mudou, sobretudo no que se refere ao trabalho. Foi necessário nos adequar a uma nova realidade: ensino remoto, suas ferramentas...

Foram os piores momentos da minha vida... Medos permearam meus pensamentos: medo de morrer, de não ver minha filha crescer, de perder pessoas queridas, perder o emprego sempre me assombrava num momento de tantas incertezas no país. Momento de instabilidade financeira. Tentativa de permanecer forte.

Dentro de casa, fiquei muito assustada. Tínhamos que mostrar para os alunos que tudo estava bem! Não podia mostrar esse medo para os alunos!

Minha casa passou a ser meu novo espaço de trabalho. Foi preciso rearranjar os espaços. Minha filha passou a dormir no meu quarto e o dela passou a ser meu lugar de trabalho. Ela não entendia, batia insistentemente na porta. Época de amamentação e não podia dar a ela a atenção necessária. Minha casa não era mais minha casa, era meu trabalho.

Se pedissem a minha opinião, eu diria que o ópio do povo é o trabalho (Quintana, 2003).

As reuniões se multiplicaram: manhã, tarde e noite. Não tínhamos mais horário específico

de trabalho. Participando de mais de 25 grupos de WhatsApp! Cada toque do celular me arrepiava: mais uma tarefa! Mais uma exigência de pais! Mais uma exigência das coordenadoras da escola.

No primeiro momento da pandemia, trabalhava numa escola particular. Aulas gravadas, pais monitorando o que falávamos, um controle assustador de nossas posições políticas. Vigilância ideológica constante! As pessoas, pais e coordenadores, entravam nas aulas fazendo intervenções no que eu estava abordando. Ansiedade, terapia, medicação passaram a compor meu cotidiano. Sensação permanente de medo. Somos vigiadas em todas as nossas redes sociais. A misoginia se acirrava – eu era a única professora da cadeira de história. Falas machistas e desqualificadoras se multiplicaram. Perdi duas colegas para a Covid.

E seguiu trabalhando, vigiada, tensa, assustada, filha bate na porta...

No segundo ano da pandemia, passei a compor o grupo de professores da rede municipal de ensino. Outros desafios, outras experiências, outras cobranças. Me deparo com adversidades da educação pública nesse país, com o intolerável. Miséria, inúmeras famílias em situação de vulnerabilidade, violência doméstica, uso de drogas, gravidez na adolescência...

Como tolerar o intolerável? E, principalmente, COMO DESOBEDECER?

NEGRAHELÔ

RUÍDOS, FLECHAS, CAMA-DE-GATO

Perguntamos a Helô como se deu o nascimento desse nome: NEGRAHELÔ.

[...] é meu nome social, meu nome artístico. Fui eu quem criou.

[...] processo de reafirmação da minha identidade, da minha etnia, dos processos de resistência, dessas lutas conquistadas e aprendidas com minhas ancestrais negras.

O jogo de cama-de-gato ou jogo de cordas é uma brincadeira que consiste em um participante fazer passar entre os dedos do outro o barbante ou cordão, alternando as figuras formadas,

em uma prática processual de tornar-se-com. Ao puxar fios, tenta-se seguir seus caminhos, rastreá-los, encontrar seus emaranhados e padrões, para continuar com o problema em tempos e lugares particulares. Uma espécie de rastreamento, seguindo um fio, torna-se uma aventura. A figura dos fios não é rastreada, mas sim a coisa em questão, o padrão e a montagem que exige uma resposta; deve-se continuar, fazer figuras de cordas, passar e receber, fazer e desfazer, pegar cordas e deixá-las ir (Haraway, 1993). Vida de NegraHelô como cama-de-gato.

Afirma a importância de SER, de existir sem qualquer restrição e tornar-se mulher, tornar-se professora à medida que narra a si mesma. Função política da língua, “cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade” (Kilomba, 2020, p.14). A língua cria, fixa e perpetua relações de poder.

A língua não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer. Assim que ela é proferida, mesmo que na intimidade mais profunda do sujeito, a língua entra a serviço de um poder (Barthes, 2013, p. 7).

Liberdade na linguagem seria impossível? Um meio de recorrer à liberdade é trapacear com a língua. “Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem... aflorar da língua e combatê-la em seu interior: eis o caminho para a trapaça” (Barthes, 2013, p. 17). Deslocar palavras, desfocalizar significantes e significados, desnivelar a enunciação, marginalizar o discurso institucional, submetendo as regras da língua a breves e constantes sismos (Perrone-Moisés, 2013). Essa é uma estratégia de prestar um desserviço a um poder. No seio da linguagem servil, inventar uma heteronímia das coisas.

NegraHelô fala de um colonialismo que é fundante de desigualdades e violências diversas praticadas contra a população negra. Como afirmado por Kilomba (2020), na narrativa da história oficial brasileira, a invisibilidade da população negra, em especial da mulher negra,

é o que prevalece. Agora, como doutoranda, NegraHelô estuda epistemologias que recorrem a novas perspectivas teóricas e nos convida à desconstrução. Indaga o silêncio impositivo e o racismo violento vivido nos dias atuais. *O discurso acadêmico legitima uma sociedade capitalista e o modelo epistemológico branco, eurocêntrico. Da universidade precisa emanar afirmação de diferença, mas, ao contrário, transformou-se em palco de racismo violento – afirma.*

NegraHelô busca transformar a margem, a infâmia, em espaço de criação e (re)existência. Busca romper com o racismo nas práticas em educação e com as opressões às mulheres negras cruzando categorias como gênero, raça e classe, por meio do feminismo interseccional e decolonial. A primeira opressão é de raça, afirma Helô; por isso, não se pode falar de gênero sem falar de raça quando se quer combater o racismo. As mulheres negras têm mais dificuldades para ter acesso aos direitos fundamentais e políticas afirmadoras de cidadania, conclui. “Pode a subalterna falar?” Pergunta quase retórica. “[...] o subalterno não pode falar” (Spivak, 2010, p. 126). Mulher “pobre e negra” preenche todos os requisitos que lhe conferem a condição de subalternidade: a da pobreza, a do gênero, a da cor. Tal condição faz com que a mulher negra permaneça “no lugar” demarcado. Um lugar periférico. Como libertar-se da posição subalterna que a mulher ocupa? O silenciamento das mulheres negras no campo epistêmico e sua interface com o pensamento acadêmico eurocêntrico é o que movimenta Helô, hoje, como doutoranda de uma universidade pública.

[...] a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de violência (Kilomba, 2020, p. 51).

NegraHelô compreende o racismo a partir de uma visão crítica e decolonial, com vistas à criação de práticas que possam contribuir para a luta antirracista. Ela se diz militante. Mas não são todas as mulheres professoras militantes? – provocamos. *Nem todas são*, afirma. *Ser militante é se engajar em movimentos organizados de luta que resistem a esse cenário necropolítico. Vivo intensamente o feminismo negro. Sou ativista antirracista em cada gesto*

no cotidiano: na escola, na sede da Secretaria de Educação, no doutorado.

A noite não adormecerá jamais nos olhos das fêmeas, pois do nosso sangue-mulher de nosso líquido lembradiço em cada gota jorra um fio invisível e tônico pacientemente cose a rede de nossa milenar resistência (Evaristo, 2020a).

“[...] ninguém nasce mulher; torna-se mulher” (Beauvoir, 1980); ninguém nasce negra, ninguém nasce militante, ninguém nasce feminista, ninguém nasce professora. A afirmação de Beauvoir equivoca um modo de viver feminino, ressoa disruptiva. Rompe com essencialismos entre os sexos, desnaturaliza o modelo de feminino, não se dobra sob ditames dos modos burgueses e capitalísticos de viver. Ninguém está dado/a *a priori*, existem apenas feitura. NegraHelô, professora, inventadeira.

NegraHelô-cama-de-gato. NegraHelô não se emoldura totalmente por nenhuma tentativa de arranjo absoluto. Gira. Dribla. Se dobra. Embaralha sentidos colocados. Entreabre posições políticas. “Sim, a vida é uma mulher” (Nietzsche, 2012).

Você busca garantia dos direitos políticos? – indagamos de forma provocativa. *Não!!!! Quero abrir vias, vida não enquadrada por naturalismos.* Seu rosto se abre num largo sorriso. Espalha-se na poltrona. *Minhas lutas, como as demais companheiras, buscam se configurar como maneiras provisórias do fazer em educação. E por serem marcadas por provisoriiedades, são altamente perigosas e fecundas, pois ‘viver é perigoso’, já disse Guimarães Rosa.*

Helô diz que é desafiador lutar por uma existência não metrificada por padrões hegemônicos. As formas-duras engendradas também constituem a existência, também nos servem para o combate, mas, por vezes, insistem em sobreviver em nós para além dos usos na luta por uma vida defensável, digna de ser vivida por todas. Pensa o feminino fora das prerrogativas reprodutivistas. Inconformar o feminino, inconformar a formação de mulheres trabalhadoras-docentes aos modelos reinantes. Afinal, é a diferença que se repete, a única constância que existe é a mudança. NegraHelô implode nomeações fechadas (Deleuze & Parnet, 2004).

Devir-mulher-trabalhadora-docente que não cessa de se inscrever. “O homem”, “a mulher”, “a docente” ou quaisquer outras essencialidades ou interioridades substancializadas não nos servem no projeto de afirmar a dimensão explosiva do viver; então, um exercitar, um “tornar-se”, refere-se à multiplicidade de afetos e circulação de desejos, fora dos sistemas de oposições binárias. Não se trata, portanto, de guerra entre gêneros (Rolnik, 1996). Não se trata de desprezar, tampouco, a importância do enfrentamento das discriminações e dos atos necropolíticos em curso no presente. Mas lutas não precisam implicar confinamento numa identidade, mantendo tais personagens num lugar que reforce modos identitários de subjetivação.

O pensamento freudiano se viu desafiado na compreensão das mulheres. Ora, os modos de ser mulher portam forças de criação que não cabem em quadros conceituais, acadêmicos, científicos. No enfrentamento de um feminino sobrecodificado, temos forças que desestabilizam identidades! O devir só pode ser feminino (Deleuze & Guattari, 1996). Devir como linhas que escapam pelas fissuras de um *socius* orquestrado por um modo de ser homem. O devir- mulher escorrega, desvia das teias de dominação. A mulher racha modelos, resiste a uma infinidade de estratégias de captura, desfaz codificações e sobrecodificações.

Pandemia. Mudam-se as estratégias. Bate forte a certeza de que o que move o trabalho docente é o contato, a troca, a interação. É estar juntas nas tentativas, nos erros e nos acertos. É um trabalho de disponibilidade para o outro, ainda mais nestes tempos em que nem sempre estudantes conseguem estar presentes e com condições adequadas para situações de estudos. O desafio do exercício docente se amplia: como manter vínculo ou estabelecer vínculo com quem não está presente fisicamente? – indaga NegraHelô.

Há 15 anos trabalhando na Educação Básica, entende a docência como processo constante: cada faixa-etária, cada turma, cada escola provoca mudanças nas maneiras de planejar e de construir o conhecimento. Educação inventiva, invenção de si e de mundos (Dias, 2012). *Essa imprevisibilidade exige criação e isso é o que mais me agrada na docência.*

O trabalho docente só existe pelo contato com o outro. Não fosse o outro, nós, docentes, não estaríamos aqui. Não fosse o contato, a troca, a possibilidade de aprender junto, não existiria o trabalho docente. Perder o contato diário do olho no olho pela força do vírus que se alastrou não foi fácil. Um “corpo docente” sentiu. Embora estivesse durante horas em frente a uma tela, o objetivo de manutenção de vínculos não deixou de ser perseguido. Aos poucos, o “corpo docente” que sobe e desce escadas, troca de salas, troca de ares, organiza os materiais, se esforça na criação de uma atmosfera de aprendizagem, vai se desfazendo e novo formato de educar emerge; entretanto, é preciso ser professora inteira e de corpo todo.

NegraHelô-mulher. Aos 40 anos diz ter sofrido muito. Gestos de um racismo violento marcam seu corpo. História que foi se constituindo em meio a relações machistas. Passa parte do dia *militando em muitos movimentos.*

Mora na capital de um estado do sudeste brasileiro. O bairro onde mora é um bairro qualquer: árvores, asfalto, casas, grades, muros, porteiros, carros, ora rua vazia, ora rua movimentada.

Pedaços de histórias. Pedacos de docente. Pedacos de mulher. Pedacos de crianças. Violência. Sexismo. Restos. Racismo. Como num caleidoscópio, pedacos se conectam, se entrelaçam, formando imagens imprevistas. Formas inéditas vão se delineando na narrativa. A cada movimento, combinações variadas vão surgindo. A produção de si caleidoscopia, apresentando combinações variadas e de interessantes efeitos visuais.

NegraHelô vai se forjando numa gambiarra² subjetiva-existencial. É um pouco de cada encontro feito: mãe, madrinha, pai, namorados. Gambiarra é improviso, é criada para enfrentar situações imprevistas. Provisoriedade, remendo. As gambiarras têm potência de mudança. Guardam os germens da novidade, do inusitado. NegraHelô – gambiarra subjetiva. Gambiarra que, por seu uso disfuncional, produz efeito estético. Composição de restos, de pedacos. Tornar-se negra, tornar-se professora, tornar-se mulher na composição de coisas estranhas, que se estranham.

Os turbantes emolduram seu rosto, não aprisionam seus cabelos, dão espaço para um devir. Devir mulher. Helô é serenidade e agitação. Paradoxo vivo. Atenta a cada detalhe do que a cerca. E isso “[...] exige uma aprendizagem de desaprender” (Pessoa, 1991, p. 153). Gambiarra-em-NegraHelô. Feita a muitas mãos. Helô-rede, emaranha linhas.

Helô não gagueja enquanto fala. Suspiramos e respiramos fundo. Nos inquietamos nas

² Expressão usada por um colega em uma aula da disciplina Formação humana/PPFH/UERJ.

cadeiras. A conversa flui. Cabelos multicolor. Rosa. Acaju. Preto. Turbantes coloridos ou de cor viva. Boca com batom carmim. Muitos colares combinando com as cores do blusão. Ao fundo, um lindo quadro com um perfil de uma mulher, também de turbante. No antebraço direito uma tatuagem: [...] *é uma deusa africana no continente africano*, diz.

Passageira no bonde do viver, Helô vive intensamente as mudanças na paisagem existencial. O corpo, muitas vezes automatizado na inércia de caminhos asfaltados, responde aos movimentos bruscos da vida: subidas, solavancos, quedas. Muitas mulheres encostam suas mãos na dela ao longo dessa caminhada. Há contágio.

Helô gosta de contar que já fez vários ensaios fotográficos. Ensaios de modos outros de existir-insistir. Gosta da sua imagem nas fotos. Não segue modas, formas *prêt-à-porter* ou linhas predefinidas do corpo. Corpo de mulher é como ela quiser. Lugar de mulher é onde ela quer. Imagens e palavras.

Muitas vozes nessas vozes. Algo se enuncia com força nessas narrativas: uma sociedade constituída pelo racismo patriarcal, raça e gênero. Opressões do racismo e do sexismo se interseccionam e produzem vulnerabilidades específicas contra mulheres negras (Kilomba, 2020).

CARLOS

IRREVERÊNCIA, LIMIAR, OUSADIA

26 de janeiro de 2022. A conversa com Carlos foi antecedida por alguns ajustes nas nossas conexões de internet. A imagem de Carlos se destaca na tela com a pujança que seu corpo provoca. Altivo, barbas bem tratadas e com um lindo desenho traçado com os fios brancos que começam a nascer.

Fale um pouco da sua história, disparamos. *Falar sobre tudinho???* *Nunca vamos falar de tudo, não é mesmo?* Uma vida não cabe numa conversa. Ela extrapola, escorre, derrapa, cria picadas.

Voz firme e doce. Sorriso contagiante. [...] *Fiquei pensando sobre o que poderiam me perguntar... comecei a pensar o que dizer. Não consigo dizer tudo, mas tenho muito a dizer.*

Carlos começa destacando que o humor sempre o acompanhou. Corremos para o *Google*: “humor é disposição de ânimo de uma pessoa em relação a alguma coisa ou em algum momento. Humor encanta a plateia”. Essa definição nos atendia a princípio. Carlos usa o humor para encantar estudantes. *É a melhor estratégia para viver. Sempre fui um pouco desconfiado com essas pessoas que levam tudo muito a sério na educação!! Parece que não sorrir, não usar da ironia, é ser um bom profissional. Às vezes me sentia incomodado: será que estou sendo negligente, irresponsável?*

Humor se constitui para ele como um dispositivo importante nas práticas em educação, pois “entorta” formas retas, abre trajetões, provoca novos modos de ver e dizer, põe em xeque as exclusões efetuadas pela razão. Pode ser um meio de nos fazer suportar a existência quando nenhuma explicação parece convincente. “[...] O riso é uma das respostas do ser humano perante o dilema da existência” (Minois, 2003, p. 25). Por meio do riso, Carlos nos diz, *podemos traçar caminhos para transformar-compreender mundos que a razão séria não atinge*. O comico faz brilhar o infinito da existência, banido pela razão como marginal e ridículo (Alberti, 1999). O riso frustra a expectativa pelo desvio da ordem e, ao ultrapassar os limites do pensamento sério, lança novos gestos pedagógicos, indica uma concordância entre o humano e o impensado.

Em 1986, perguntou-se a Deleuze se ele e Foucault pertenciam ao “mesmo time”, ao que respondeu: “Penso que sim [...]. Ser do mesmo time é rir das mesmas coisas ou então calar-se, não precisar explicar-se [...]” (Deleuze, 1992, p. 109).

Carlos nasceu num município de um Estado do sudeste brasileiro, por volta dos anos 1960 e, nos 70, já residia na capital do Estado onde nasceu, onde vive até hoje. Perguntamos como pensa o trabalho em educação. Educação precisa ser cruel!! (Fuganti, 1991), pautada numa certa irresponsabilidade, *no bom sentido* –afirma. É engendrar processos que cultivem força e viabilizem mestiçagens. O projeto pedagógico de Carlos privilegia os verbos mestiçar, misturar, a amorosidade e a intolerância a toda tentativa de perpetuação de padrões metrificadas de subjetividade. Crueldade declara guerra contra os valores morais que aprisionam a luta, em favor da processualidade do viver (Fuganti, 1991). Não suporta práticas de tutela.

Fala de seus amores com um sorriso atrevido. Quando sorri, é uma vida. Suas relações amorosas também têm a marca da irreverência. Deixa acontecer. *Homofobia? Se houve, nunca percebi.*

Carlos tem dois irmãos. Não conheceu um pai super-herói, como muitos dos seus colegas falavam, aquele que dá conta de nossas dificuldades e que nos momentos mais difíceis está por perto, para socorrer de eventuais mazelas da vida. Muito diferente do que os seus amigos tinham como “representação de pai”, *herói não, aventureiro, nômade. Foi um coadjuvante.* Aventuras que desafiavam modos habituais de ser chefe de família. *Certa vez, chegou em casa nos comunicando que havia vendido um imóvel e iria ser dono de restaurante. Escolarização dos filhos? Esse aspecto não compôs seus interesses. Acho que morreu sem saber no que cada*

um se formou, mas isso nunca teve muita importância, pelo menos para mim. Era alcoólatra. Mãe, avó e madrinha foram presenças intensas na vida das crianças da família. “Sim, a vida é mulher” (Nietzsche, 2012).

Quando cursava a sexta série, precisou de um atlas escolar. Esse atlas não chegou. Essa não era uma prioridade para seu pai. [...] *Fiquei sem o atlas, apesar de ter reiterado o pedido várias vezes. [...] dizia que havia esquecido... eu ia apagando um pouco a importância dele na minha vida escolar.* Mãe e avó materna sempre atentas, cuidavam sem tutelar. Cuidam acompanhando, sempre ao lado.

Trabalhou na rede pública de ensino da prefeitura da cidade, onde mora ainda hoje, no início da década de 1990. Em 95, foi aprovado como professor numa Universidade Pública. *Meu maior sonho!!!*

Aposta nas redes afetivas de trabalho no campo da educação, tecidas nas relações cotidianas como um conjunto de disposições éticas e de predisposições no diálogo com o outro. Destaca a importância da afirmação da alteridade na educação: *Ninguém sabe o que é melhor para o outro.* Educação em rede afetiva do trabalho. Uma “rede menor” (Gallo, 2021), como fios tecidos de modo singular e marginal, que se associam com outros fios, produzindo amplas redes colaborativas, rizomáticas, sem centro e sem hierarquia, com muitos e diferentes mundos. Redes que proliferam. Professores em rede, currículos em rede. Redes que aumentam potência de agir, associadas à perturbação de variadas ordens de discurso, de forma a promover diferenciação também em rede. Ensinantes que jamais pautam sua atuação por um presumido lugar transcendente (Rodrigues, Barros & Dias, 2021).

Professor? “...um sujeito que possuísse um saco onde colocasse tudo o que encontrasse. Porém, com a condição de ele próprio ser posto num saco” (Deleuze & Parnet, 2004, p. 19). Carlos se forjando colapsos nos intoleráveis de determinadas formas de vida, dando passagem a

sensibilidades outras, “principalmente naquelas em que humor e rigor nada têm de incompatíveis” (Rodrigues, Barros & Dias, 2021, p. 157).

Como foi trabalhar na Universidade na pandemia? *As estratégias mudaram, tivemos que inventar formas de trabalhar à distância e com ferramentas digitais, mas o investimento em uma micropolítica ativa continuou. Aposto na pluralidade do mundo como marca e não como impedimento para ação. Pluralidade que considera a legitimidade de diferentes sujeitos, de diferentes modos de ser e de compreender o mundo. Continuei ensejando formas de sair das tentativas de aprisionamento e perseguindo linhas minoritárias de re-existir.*

Persegue um projeto educacional que se efetiva por meio de uma educação como função-crítica, que recusa microfascismos fundamentados na inviabilização da vida como obra. Práticas que buscam tornar os espíritos não centrados na obediência, mas no pensamento, sustentando indagações, sem pretensões de respostas gerais e universais, conjurando aquelas que passam palavras de ordem e trazem consigo sentença de morte, que superestimam conhecimentos academicistas, práticas de domínio e violência.

Carlos, uma cara, um rosto, braços tatuados, mas isso não diz quem ele é. Carlos é passagem, provisoriedade, limiar. Ora, um rosto existe para ser desfeito. Sorri de forma atrevida, irreverente, não se reconhece em nenhum padrão *prêt-à-porter*, o objetivo de uma existência sempre no limite. Desarranjar-se com prudência para não espantar o acontecimento, o acaso. Gosta de experimentar um rosto que não é o seu, para, em seguida, o desfazer, deixando-o vazar. Pele com poros abertos, ávidos por novidade, abertos para o inusitado. Carlos é isso, e muito mais, e muitos outros carlos.

Como se vivia na cidade onde nasceu nos anos 1960? Eram anos de chumbo no Brasil. A ameaça comunista oferecia salvo conduto e legitimava prender, torturar e matar aquele que se opusesse ao regime instaurado. Sua cidade natal não ficou livre desse clima. As ações repressivas aumentavam cada vez mais, com a justificativa de conter a ameaça comunista. Pessoas eram presas, outras desapareciam. Na cidade onde morava, no interior do Estado, não ocorreu nenhuma represália em relação a posicionamento político, mas algo inusitado aconteceu na cidade: todos os dias pela manhã, os moradores encontravam em suas portas um exemplar do jornal do partido comunista. Como ele surgia era um mistério. As pessoas não sabiam como o tal jornal chegava a suas casas. Quem o distribuía? Muitos tinham medo de circular com o jornal em mãos e serem considerados comunistas. O autoritarismo imposto no Brasil produziu silenciamento pelas terras cachoeirenses também.

Como foram seus dias de infância? Carlos não frequentou creche. *Naquela época, nem sei se existia.* Fez ensino fundamental numa escola pública de referência no município onde morava. Poucos amigos, lembra-se de apenas dois. Poucas brincadeiras de rua. Segunda fase da infância – *retorno, volto a viver com pais e irmãos na capital do Estado onde moro.* Infância sempre marcada por poucos amigos. *Criei dois amigos invisíveis, com quem brincava muito.* Invisíveis como o entregador do jornal... Ditaduras, resistências, falas e cálices... cale-se.

Força para não cair em processos de rostidade, mas evitava a desterritorialização absoluta. Persegue a criação de sentidos plurais para o que vive. Mas como esse exercício pode ser feito sem cair na armadilha dos processos identitários? Como não se empanturrar de identidade? Como não se cristalizar em uma configuração impermeável de si, mas tampouco correr o risco de desestabilização intensa? Errâncias de um viver. A palavra ressentimento não faz parte do seu dicionário: *Esqueço tudo que faz mal, vou tocando a vida para onde ela vai me levando, mas eu sempre no comando.*

Pensa-exercita uma educação sem apego a modos identitários de ser e que crie estratégias para que o outro se emancipe na relação docente, que amplie autonomia frente ao discurso de professor, pondo fim a uma relação pedagógica de dependência. É indispensável “questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante” (Foucault, 2012, p. 48). “... e, nessa medida, considero-os (os estudantes) inteiramente livres para fazer, com o que eu digo, o que quiserem. São pistas de pesquisa, ideias, esquemas, pontilhados, instrumentos: façam com isso o que quiserem” (Foucault, 2000, p. 4).

Nunca sofri homofobia! E se alguma prática desse tipo tentou me atingir, nem percebi. Um desafio o acompanha: criar um corpo-profissional da educação que vibre e experimente as forças sutis que o percorrem, rasgam.

Força do insignificante

As narrativas apresentadas, resultado do processo de pesquisa, foram tecidas e aportadas na leitura política do tempo histórico. Contar histórias pode constituir-se como instrumento para uma análise das práticas educacionais que se abrem a lutas menores, disruptivas. As palavras têm um caráter coletivo, pois as histórias e a palavra do outro permitem ao pesquisador um olhar para a atualidade. Os rastros desse encontro evidenciam “a dissolução da centralidade da enunciação na biografia de quem fala” (Ferreira, 2011, p.130).

Compor com os fragmentos, com o que nos parece inútil, e apostar na força do insignificante; compor com biografemas, fazer ficção, foi a proposta. “[...] os traços biografemáticos são detalhes insignificantes transformados em signos de escritura” (Feil, 2010, p.28), “parte da fantasia” (Corazza, 2015, p. 12), transbordam e se constituem como “roteiros imaginários”

(Corazza, 2015, p. 11). Ao se deparar com o real, a fantasia pode atingir o inédito, e operar com o método biografemático é assumir uma posição de atenção ao minúsculo imperceptível no cotidiano.

A pesquisa buscou empreender uma vinculação entre narratividade, o contar *histórias* e gestos pedagógicos por meio da criação de biografemas de profissionais que pertencem aos infames (Foucault, 2003) de nossos tempos, cujos trabalhos são marcados por precarização, racismo e machismo. Vidas que subvertem a compreensão habitual de poder travado entre diferentes classes, gêneros ou raças. Vidas que vão se forjando em meio a políticas de assistência, de segurança, de educação, sociais, políticas... constituídas por discursos que expressam segredos e disputas do cotidiano. Narrativas, paixões que jogam “com uma incerteza de verdade” (Barthes, 2013, p. 18) e buscam ser teimosas ao se manterem ao revés do poder fascista da língua, poder que serviliza (Barthes, 2013). Jogar com os signos em vez de destruí-los, colocar os signos numa maquinaria de linguagem cujos breques e travas de segurança arrebentaram, instituir no próprio seio da linguagem servil uma heteronímia das coisas nos parece um caminho importante no reposicionamento das práticas em educação num presente distópico. A pesquisa afirmou a importância de “retomar o corpo naquilo que lhe é mais próprio, sua dor no encontro com a exterioridade, sua condição de corpo afetado pelas forças do mundo e capaz de ser afetado por elas: sua afectibilidade” (Pelbart, 2007, p. 4).

Referências

- Alberti, V. (1999). *O riso e o risível na história do pensamento*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Amador, F. S., & Barros, M. E. B. (2020). Clínicas do Trabalho em tempos de pandemia. *Revista Estudos de Psicologia*, 25(2), 199-209. doi: <http://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20200020>
- Barthes, R. (1977). *O prazer do texto*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Barthes, R. (1984). *A câmera clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Barthes, R. (1998). *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense.
- Barthes, R. (2013). *Aula*. São Paulo: Cultrix.
- Barthes, R. (2003). *Roland Barthes por Roland Bathes*. São Paulo: Estação Liberdade.

- Barthes, R. (2005). *Sade, Fourier, Loyola*. São Paulo: Martins Fontes.
- Beauvoir, S. (1980). *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Beckett, S. (2014). *Molloy*. São Paulo: Editora Globo.
- Benjamin, W. (1983). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas. V. I. São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (2000). A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: Adorno et al. *Teoria da cultura de massa*. São Paulo: Paz e Terra. p. 221-254.
- Blanc, A., & Bosco, J. (1979). *O bêbado e o equilibrista*, LP Essa Mulher.
- Corazza, S. M. (2015). Método: discurso do método no grafemático. In: Corazza, S. M., Oliveira, M. R., & Adó, M. D. L. (Org.). *Biografemática na educação: Vidarbos*. (pp. 25-46). Porto Alegre-RS: UFRGS: Doisa.
- Costa, L. B. (2021). *Biografema como estratégia biográfica: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller*. Porto Alegre: Sulina.
- Deleuze, G. (1987) Nietzsche e a filosofia. Rio de Janeiro: Editora Rio.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Deleuze, G. (2002). A imanência: uma vida. *Revista Educação & Realidade*, 27(2), p.10-18.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1996). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G., & Parnet, C. (2004). *Diálogos*. São Paulo: Escuta.
- Dreyfus, H. L., & Rabinow, P. (1995). *Michel Foucault: uma trajetória filosófica, para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução: Vera Porto Carrero. São Paulo: Forense universitária.
- Dias, R. O. (2012). *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Evaristo, C. (2020a). A noite não adormece nos olhos das mulheres. In: *Poemas de recordação e outros movimentos*. (1a ed.) Rio de Janeiro: Editora Malê.
- Evaristo, C. (2020b). Vozes-Mulheres. In: *Poemas de Recordação e outros movimentos*. (1a ed.) Rio de Janeiro: Editora Malê.
- Feil, G. S. (2010). Escrita biografemática em Roland Barthes. *Revista Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia*. 3(3), 30-39. Recuperado de https://www.academia.edu/40459278/Escrita_biografem%C3%A1tica_em_Roland_Barthes.
- Fenati, M. C. (2012). *Chão da feira*. Belo Horizonte: Lisboa.

- Ferreira, M. S. (2011). Walter Benjamin e a questão das narratividades. *Mnemosine*. 7(2), 121-133. Recuperado de https://www.academia.edu/12537212/Walter_Benjamin_e_a_quest%C3%A3o_das_narratividades
- Ferreira, M., Mizoguchi, D., & Barros, M. E. B. (2022). Subjetividades e sujeições no fascismo tropical? In: Amaral, E., Amador, F. S., & Dias, R. O. (Org.). *Abrir o presente: inventar mundos, narrar a vida, enfrentar o fascismo*. São Paulo: Urutau, no prelo.
- Fonseca, T. M. G. & Costa, L. B. (2010). Vidas do fora e a escrita de um mundo incontável. In: Fonseca, T. M. G., & Costa, L. B. (Org.). *Vidas do Fora: habitantes do silêncio*. (pp. 23-45). Porto Alegre: UFRGS.
- Foucault, M. (1987). *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. (3a ed). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (1994). Est-il donc important de penser? *Dits et Écrits* v. IV. Paris: Gallimard. 178-182.
- Foucault, M. (2003). A vida dos homens infames. In: *Ditos e Escritos IV*. Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária. p. 203-222.
- Foucault, M. (2007). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2012). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.
- Foucault, M. (2000). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Fuganti, L. A. (1991). Saúde, desejo e pensamento. In: Lancetti, A. (Org.). *Saúde loucura*, 2. (pp. 19-82). São Paulo: Hucitec.
- Gagnebin, J. M. (2006a). O método desviante. *Revista Trópico/Documenta*, São Paulo: 2006a. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4455290/mod_resource/content/0/GAGNEBIN_O_metodo_desviante.pdf
- Gagnebin, J. M. (2006b). *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Ed. 34.
- Gallo, S. (2021). Currículos em rede e educação menor. In: Ferrazo, C. E., Souza, L. R. e Silva, T. M. (Org.) *Currículos em redes, composições temáticas e movimentos de resistência com os cotidianos das escolas públicas*. (pp. 303-314). Curitiba: CRV.
- Haraway, D. (1993). O humano numa paisagem pós-humanista. *Revista Estudos Feministas*, 1(2), 277-292. DOI: <https://doi.org/10.1590/%25x>
- Kilomba, G. (2020). *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó.
- Minois, G. (2003). *História do Riso e do Escárnio*. SP: Editora: Unesp.

Mostra Internacional de Teatro de São Paulo. (2016). Em palestra-performance, Grada Kilomba desfaz a ideia de conhecimento “universal”. Recuperado de <https://mitsp.org/2016/em-palestra-performance-grada-kilomba-desfaz-a-ideia-de-conhecimento-universal/>

Nietzsche, F. (2012). *A gaia ciência*. (Trabalho original publicado em 1882). São Paulo: Companhia das Letras.

Pelbart, P. P. (2007). *Vida nua, vida besta, uma vida*. São Paulo: Trópico.

Perrone-Moisés, L. (2013). Lição de casa. In: Barthes, R. *Aula*. (pp. 80-96). São Paulo: Cultrix.

Pessoa, F. (1991). *O eu profundo e os outros eus*. 20a ed. São Paulo: Nova Fronteira.

Preciosa, R. (2010). *Rumores discretos da subjetividade: sujeito e escritura em processo*. Porto Alegre: UFRGS.

Quintana, M. (2003). *Caderno*. H. Rio de Janeiro: Editora Globo.

Ramírez, C. E. N. (2009). Foucault professor. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 131-149. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/9762>

Rodrigues, H. B. C., Barros, M. E. B., & Dias, R. O. (2021). Da (n)ação do currículo: relações de saber-poder e redes. In: Ferrazo, C. E., Souza, L. R., & Silva, T. M. (Org.) *Currículos em redes, composições temáticas e movimentos de resistência com os cotidianos das escolas públicas*. (pp. 145-160). Curitiba: CRV.

Rolnik, S. (1996). Guerra dos gêneros & guerra aos gêneros. *Revista Estudos Feministas*. 4(1), 118-123. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16644/15208>

Rosa, G. (1993). *Grande Sertão: veredas* (3a ed). Rio de Janeiro: José Olympio.

Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG.

Orcid autores:

<https://orcid.org/0000-0003-1123-4374>

<https://orcid.org/0000-0002-4687-3646>



UFES - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRABALHO E SAÚDE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: processos de trabalho docente em análise

Pesquisador: MARIA ELIZABETH BARROS DE BARROS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 22914719.3.0000.5542

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.703.732

Apresentação do Projeto:

RESUMO

O projeto visa desenvolver estudos/análises participativas do processo de trabalho na rede municipal de ensino de Serra/ES. Propõe formar um grupo ampliado de pesquisa a partir de um fórum de debates, visando a instituir COSATEs na referida rede. Busca realizar estudos sobre recursos metodológicos pautados nos conceitos e princípios preconizados na Ergologia e na Clínica da Atividade, formuladas na França e construir coletivamente com aqueles que demandam uma transformação nas escolas estratégias de intervenção nas situações que produzem adoecimento na escola.

2 INTRODUÇÃO

No campo específico dos estudos dos processos de trabalho retomamos o problema da atividade que definiremos aqui como experiência do labor. Entendemos que a “Clínica da Atividade” é uma aposta nesse sentido, o que se expressa na montagem do projeto de Y. Clot com sua rede de interlocuções – Wisner, a Ergonomia situada, a Ergologia, dentre outras – que afirmam que analisar o trabalho é mais do que avaliar a resposta dos trabalhadores às prescrições. Só é possível analisar o trabalho considerando o modo singular como o trabalhador atualiza a atividade em uma experiência. Tal ênfase na experiência singular da atividade do trabalho permite-nos desenvolver um paralelo entre a Clínica da Atividade proposta por Clot e colaboradores e o que denominamos

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UFES - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 3.703.732

de experiência do labor. O trabalho se realiza como contínua aprendizagem que só se efetiva por meio da experiência do labor. Mas que experiência é essa que podemos dizer singularizadora do trabalho: experiência do labor? O trabalho, diz Clot (2006, p. 12, grifos do autor), “[...] não é uma atividade entre outras. Ele exerce na vida pessoal uma função psicológica específica que se deve definir. E isto precisamente em razão de ser ele uma atividade dirigida”. Por isso não basta considerar a atividade explícita e delimitada do trabalho – as tarefas; é preciso tomá-la como uma história sempre incompleta, inesperada, em uma visada processual, dirigida a alguém. O objeto da Clínica da Atividade não é, por conseguinte, exatamente a atividade como tal, mas o desenvolvimento das atividades e seus impedimentos. Tal esforço busca vincular atividade e subjetividade tendo como hipótese que há uma multipertinência da atividade dos sujeitos engajados em vários mundos ao mesmo tempo. Uma tarefa, ao ser definida pelo trabalhador, é orientada sem que haja uma única direção para a sua realização. A tarefa é “protegida” por “intenções concorrentes”, isto é, realizá-la pressupõe diversas possibilidades de ação que bifurcam a direção da atividade. Por exemplo, tomemos a situação da atividade docente em que os professores, hoje, na sala de aula podem se deparar com a concorrência entre duas direções: seguir o programa da aula previamente definido ou fazer um desvio para favorecer o entendimento dos alunos relativamente à temática em pauta. Em frente às duas direções, o professor decide e assume um risco, seja de não completar o programa, seja de atender às expectativas do conteúdo programático da disciplina sem que os alunos tenham podido apreender o sentido da matéria. O professor decide tomar certa direção sem deixar de multiplicar outros desvios que vão sendo assumidos. Imerso nessa rede de decisões, ele assume o protagonismo do percurso sem que possamos afirmar que tais decisões sejam reflexo de uma intenção pessoal a cada passo. As decisões que vão realizando a atividade estão encarnadas em uma experiência que não é estritamente pessoal, individual. O trabalhador/educador, portanto, é sensível, no exercício da atividade ela mesma, a variáveis que não estavam prescritas e que refratam o sentido da realização da tarefa sem que os desvios sejam explicados por um arbítrio pessoal. Tais refrações, surpreendentemente, no lugar de afastar o processo do trabalho da tarefa a ser realizada, aproximam-se por desvios. A solução ideal está definitivamente perdida, só havendo realização da atividade a partir dos desvios que vão se efetivando ao longo da experiência do labor. Assim, o processo de trabalho é “protegido” pela direção dada por uma das intenções concorrentes que surgem na situação do labor e que desviam a direção da tarefa para a sua realização. No entanto, isso não significa que tais proteções sejam sempre fortes. Elas podem ser frágeis e as intenções tornam-se resultados transitórios de uma luta que nunca cessa na ação, uma vez que a tarefa é

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

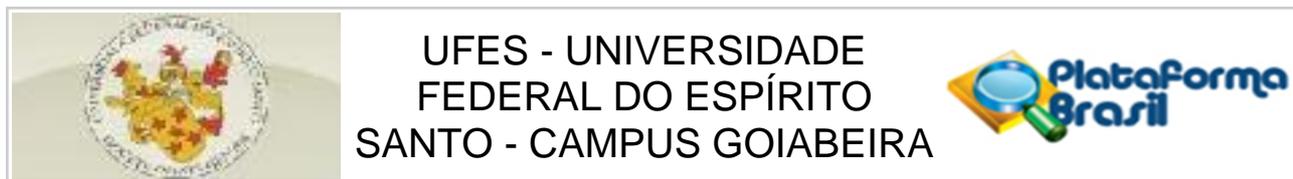
CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.703.732

sempre redefinida em situação. O preço, muitas vezes, pode ser um fracasso dramático (CLOT, 2006). A ação se forma em um meio saturado de atividades heterogêneas, libertando-se de suas contradições. Esse meio laboral é, então, povoado de intenções “estranhas” a que o trabalhador mais segue do que a elas se submete, impondo uma espécie de trabalho de refração como referência à sua intenção. Quando os trabalhadores/educadores realizam uma tarefa, eles a transformam. A atividade se efetiva como elaboração da tarefa por parte dos sujeitos. E essa transformação que redefine a tarefa é ao mesmo tempo individual e coletiva, pois os grupos de trabalho vivem, também, segundo as regras não escritas, não prescritas pelas Secretarias de Educação e/ou Ministério da Educação, mas concebidas pelos trabalhadores, negociadas entre eles e, por vezes, com as hierarquias (CLOT, 2006). Nesse sentido, podemos dizer que a base da experiência do labor é sempre cogestiva, o que nos indica que a política da participação e da democratização institucional nas práticas de trabalho na escola, no nosso caso, é menos uma concessão aos direitos dos trabalhadores do que a afirmação dessa base cogestiva inerente à experiência do labor. Ao destacar a importância da análise das atividades que se entrecruzam nesse processo, esta abordagem busca instrumentos para compreender uma situação de trabalho real, a partir da articulação entre atividade e subjetividade. Tem como pilar a urgência de tomar a atividade como modos pessoais e coletivos, como criação de mundos, muito além de processamento e execução de tarefas. Do embate entre diferentes possíveis, resulta uma ação que se pode observar. A atividade afastada, ocultada ou inibida nem por isso está ausente. A inatividade imposta lança seu peso sobre a atividade presente. A atividade é, também, aquilo que não se pode fazer, aquilo que não se faz, que gostaríamos de ter feito, é aquilo que guardamos no estômago, é a atividade (re)engolida, impossível, a atividade suspensa, a atividade impedida. Não foi realizada, mas faz parte da atividade. É por isso que podemos dizer que a atividade realizada não tem o monopólio do real da atividade. O real da atividade é muito mais vasto que a atividade realizada (CLOT, 2007). A Clínica da Atividade afirma, dessa forma, uma “função psicológica” do trabalho, sem que o termo “psicológico” esteja aqui designando o que é da esfera estrita do indivíduo, pois o trabalho não é mera expressão de necessidades individuais. O sujeito se dirige ao trabalho com suas “pré-ocupações”, mas esse trabalho não pode se realizar fora de um plano coletivo; é “sobre-ocupado” pela atividade de outrem. Para que uma tarefa seja realizada, é necessário um coletivo que comporte diversas dimensões. Outrem tem diferentes sentidos: seja o coletivo de educadores formando uma equipe; seja a concorrência, no exercício do trabalho em educação, de saberes, técnicas, metodologias de ensino, instrumentos, diferentes funções; seja as demandas sociais que compõem o trabalho. Essas diversas dimensões do coletivo se impõem aos

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UFES - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 3.703.732

trabalhadores e à organização do trabalho, queiram eles ou não. Pensamos haver uma subjetividade que emerge na atividade quando se é convocado a tomar decisões em frente às experiências concorrentes e efetivar desvios da tarefa prescrita. A subjetividade está necessariamente imersa no coletivo conforme já dito acerca da “função psicológica” do trabalho e do sentido sempre dirigido a outrem da atividade. A subjetividade é oriunda da atividade, mas não pode ser vista como mera projeção mecânica desta. Neste momento é esclarecedor voltarmos à proposição de Clot (2007) para dizer que o desenvolvimento do sujeito não é pensado como simples progressão, mas como uma metamorfose, o que pode abrir uma crise nos modos habituais de pensar, viver, trabalhar. A partir de Espinosa, Clot (2008, p. 27) afirma que a subjetividade não é uma disposição constitutiva do sujeito, mas refere-se ao poder de ser afetado, “O esforço para desenvolver o poder de agir não está separado de um esforço por levar ao máximo o poder de ser afetado”. É impossível considerar a afecção fora da relação com outrem, fora do encontro. Se a ação necessariamente implica a imersão no plano do coletivo é porque toda atividade é indissociável do poder de afetar e de ser afetada. Ao considerar que o homem está cheio a cada minuto de possibilidades não realizadas que constituem um campo de forças, Clot (2006) destaca que o sujeito pode agir mais ou menos livremente. Pode, inclusive, resistir quando se tenta amputar esse poder de agir. Dessa maneira, a função psicológica do trabalho se expressa no momento em que o homem pode dele destacar-se, quando não se vê mais como fundido com sua tarefa, ou melhor, quando não percebe mais a tarefa se confundindo com ele mesmo. É nesse sentido que o sujeito da atividade é também o outrem a quem o trabalho se dirige, os saberes e habilidades implicados etc. A energia para a atividade deriva desse plano mais amplo. Clot (2008) traz a noção espinosista de conatus para tratar dessa energia ou vitalidade para a atividade. Conatus significa “perseverar no seu próprio ser”, o que, para nós, dentro deste contexto da análise da atividade, tem o sentido de ser junto com o coletivo que contém uma problemática que supera o indivíduo. O trabalho é, então, capacidade de estabelecer engajamentos em uma história coletiva. “Trabalhar é sair de si”, constituindo-se. É demarcação consigo mesmo, inscrição numa outra história: uma história coletiva cristalizada em gêneros sociais, em geral suficientemente equivocados e discordantes para que cada um possa “[...] ‘dar sua própria contribuição’ e sair de si. [...] no trabalho o sujeito é de fato a consequência obrigatória de uma tradição que o domina” (CLOT, 2006, p. 74). Os modos de regulação atualizados nos processos de trabalho decorrem de mecanismos de cooperação entre trabalhadores, nos quais se encontram regras formais e informais de ação comum. Clot e seus colaboradores nomeiam gênero da atividade profissional, formulado a partir do conceito de gênero de discurso de Bakhtin (2003), o referencial comum de

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

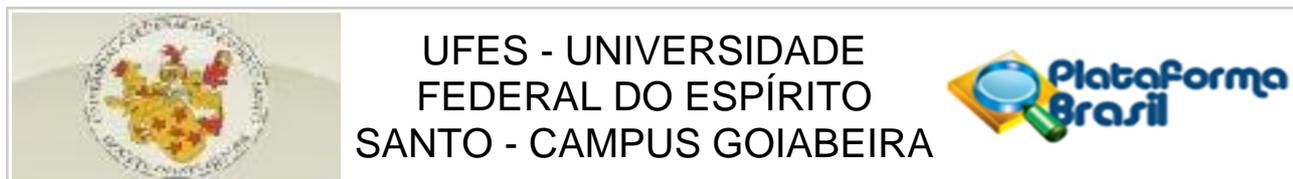
CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

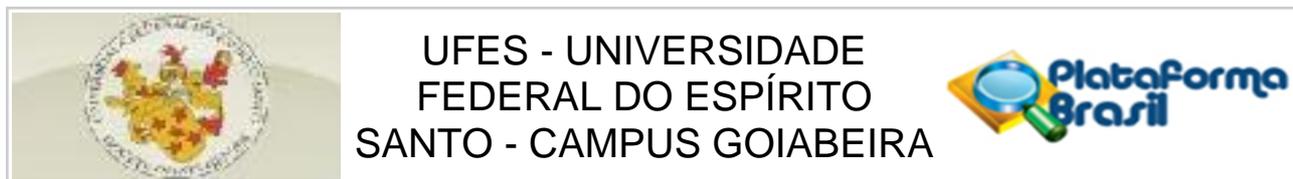


Continuação do Parecer: 3.703.732

conhecimentos operativos que se constrói a partir de regras não escritas e mutáveis, que compõem um corpo social e simbólico e se interpõem entre os trabalhadores. O gênero porta as tendências que permanecem ativas da história de um coletivo, porta um patrimônio cultural (SCHWARTZ, 2000) e inscreve as habilidades que são demandadas na efetivação de uma atividade. Nesse sentido, a Clínica da Atividade afirma uma regulação coletiva da ação individual de que o grupo profissional se torna sujeito, portanto a norma e a ordem que constituem o gênero das atividades requeridas na situação merecem ser vistas mais como um movimento do que como um estado (BARROS; LOUZADA; OSÓRIO, 2010).

Temos aqui um corpo intermediário, o gênero, que funciona como um interposto social situado entre os trabalhadores e entre eles e o objeto de trabalho. Um gênero vincula aqueles que participam de uma situação, como coautores que conhecem, compreendem e avaliam as diferentes situações de trabalho numa certa direção de análise que é própria da história do gênero, análises que se fazem a partir desses recursos de gênero. A atividade que se realiza num gênero dado tem uma parte explícita e outra “subentendida”, que é o que os trabalhadores de um meio dado conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem. Isso lhes é comum e os reúne em condições reais de vida, o que sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliação pressuposta, sem que seja necessário (re)especificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. Tais regras viabilizam processos de singularização de forma que a tarefa possa ser realizada em prol de um trabalho comum, e esse processo se efetiva a partir de uma mobilização subjetiva dos trabalhadores. A análise do trabalho nos situa diante da estilização dos gêneros em situação, num processo sempre inacabado. Os gêneros não são estados fixos; situam-se num plano movente. A antecipação da atividade do outro no processo de trabalho e as trocas sociais só se fazem pela existência do gênero que, ao trabalhar a serviço dos sujeitos na situação, retroage sobre os estilos. Os processos de estilização se efetivam em meio às histórias pessoais que cruzam gêneros diversos. Mas há antecedentes sociais da atividade em curso, uma segunda memória, objetiva e transpessoal, que confere uma dada forma à atividade em situação: maneira de comportar-se, de exprimir-se, de começar uma atividade e terminá-la, de definir as atividades independentemente dos indivíduos que as realizam num momento específico, de conduzi-las eficazmente a seu objetivo contando com os outros. De acordo com Clot (2006, p. 50), o gênero organiza a reciprocidade dos lugares e funções. Não regula “[...] diretamente as relações entre as pessoas, mas antes as relações entre profissionais [...]”. Segundo Clot (2006), o gênero representa o sistema simbólico com que a ação individual deve relacionar-se. Os gêneros que conservam a história e a conduta a respeitar num dado meio são ao mesmo tempo fontes de recursos

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN**Bairro:** Goiabeiras**CEP:** 29.075-910**UF:** ES**Município:** VITORIA**Telefone:** (27)3145-9820**E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.703.732

disponíveis para os sujeitos e recursos dispostos por eles na ação. O estilo situa-se entre as variantes do gênero, às quais cada um recorre alternativamente, a depender do momento. No entanto, pensamos não poder considerar o gênero apenas como um sistema simbólico e cognitivo, normativo, mas também afetivo. Dimensão esta que dá relevo ao cuidado com o trabalho. Para nós, isso significa fazer surgir o gênero laboral a partir do plano comum da experiência. Implica um surgimento singular da experiência de eu, mundo e outro, naquilo que o labor tem de transformador da experiência de realidade ou da natureza tal como ela surge, fazendo coemergir indissociavelmente eu, outro e mundo. Trata-se da identidade profunda Natureza-Produção e do que Deleuze e Guattari (1976, p. 18-10) com Marx chamam de vida genérica antes de qualquer gênero laboral ou natural específico: A indústria, então, não é mais tomada numa relação extrínseca de utilidade, mas na sua identidade fundamental com a natureza como produção do homem e pelo homem. Não o homem enquanto rei da criação, mas como aquele que é tocado pela vida profunda de todas as formas ou de todos os gêneros, que é encarregado das estrelas e dos animais [...]. Dentre os fins do labor, o mais profundo não é, então, a manutenção da própria sobrevivência ou a satisfação própria, mas o cuidado com o mundo e o outro, encarregar-se deles, sem os quais o indivíduo (eu) nem conseguiria existir. O labor é uma forma bem singular de cuidado que se espraia e penetra em toda a nossa existência. A maior parte de nossa atividade laboral é invisível (e não remunerada) do ponto de vista da realidade formal e explícita do trabalho. Ela cuida para que o trabalho possa se realizar a contento e a serviço do coletivo. O referencial comum, do qual o gênero é constituído e constituinte, não deve ser entendido como o somatório dos referenciais individuais, como se ele fosse o todo do qual os indivíduos seriam as partes, pois ele possui um componente transpessoal, genérico ou comum, no sentido de que, sendo de todos, a ninguém pertence em particular. O gênero se constitui na dimensão transpessoal do ofício. É uma espécie de “corpo intermediário” (CLOT, 2006) que permite, por exemplo, que dois trabalhadores que não se conhecem sejam capazes de se coordenarem eficazmente para realizar um objetivo difícil dentro de um contexto complexo de trabalho. Ele inscreve o saber-fazer considerado na história de um coletivo, o coletivo ofício. Partindo desse campo problemático, assim montado, destacamos a distinção proposta por Clot (2008) entre os planos do ofício (pessoal, interpessoal, impessoal e o transpessoal) e a distinção entre estilo e gênero profissional.¹ A partir dessa formulação, Clot (2008) considera que o ofício se constitui como conflito, processo, e só podemos observá-lo em seu constante movimento. É o embate entre essas diferentes dimensões 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

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN**Bairro:** Goiabeiras**CEP:** 29.075-910**UF:** ES**Município:** VITORIA**Telefone:** (27)3145-9820**E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



UFES - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 3.703.732

transpessoal no que diz respeito ao coletivo de trabalho, já que a atividade é atravessada por uma história do gênero que está disponível para muitos sujeitos que são também, em maior ou menor grau, responsáveis por ela. Por fim, o ofício é impessoal no que diz respeito à tarefa. A dimensão impessoal da tarefa diz da sua prescrição. A prescrição é indispensável, ela pode e deve se alimentar dos recursos de gênero que os trabalhadores se atribuem para realizá-la. Do mesmo modo, a prescrição alimenta retroativamente as demais dimensões do ofício. A perspectiva desenvolvimentista adotada por Clot (2006) não se pauta numa visão cronológica, mas refere-se à criação de possíveis da atividade não subordinada a leis do equilíbrio que obedecem às necessidades do desenvolvimento pautado numa gênese individual. Em tal perspectiva não se deve perder de vista a transformação da tarefa. Tem-se como horizonte o desenvolvimento do poder de agir dos trabalhadores na própria concepção das tarefas em colaboração com aqueles que a concebem (BARROS; LOUZADA; OSÓRIO, 2010). Entendemos que o conceito de gênero profissional indica, assim, um tipo particular da experiência, isto é, a singularidade da experiência do labor. Como a experiência pode se dar como um gênero? O que seria um gênero da experiência? O gênero poderia ser pensado, em uma primeira aproximação, como aquilo que delimita, já que particulariza a experiência. Tal delimitação, como já indicamos, tem uma versão prescritiva que Clot (2006) define como dimensão impessoal da tarefa. No entanto, essa impessoalidade não pode ser considerada apenas em sua face normativa e estanque. A forma de atividade própria de um gênero não pode estar apartada dos outros planos. O gênero profissional deve ser pensado como graus de abertura, como um diafragma que aumenta e diminui a expressão dos planos pessoal, interpessoal e transpessoal. O gênero, portanto, nunca está dado, mas vai se construindo no processo de transversalização dos planos. A cada momento é uma diferença no modo de trabalhar geradora de diferenciações da atividade de labor – uma “diferença diferenciante” O gênero é uma condição de possibilidade do trabalho e, nesse sentido, é prévio como uma prescrição. No entanto, essa condição prévia não pode ser considerada como definitiva, pois ela também vai se modificando no fluxo da experiência. Se entendemos, então, a experiência do labor dessa forma, coloca-se um problema de natureza metodológica para a pesquisa dos processos de trabalho em educação, nesse projeto.

3 INVESTIGAÇÃO DOS PROCESSOS DE TRABALHO EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS METODOLÓGICOS

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

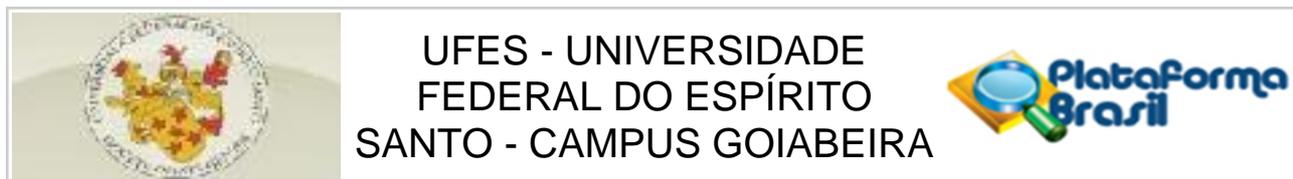
CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.703.732

Tomar o trabalho no campo da educação como atividade nos obriga a uma aposta metodológica em que a pesquisa e a intervenção não se separam – Clot (2008) aponta para isso ao retomar a máxima socioanalítica: não conhecer para transformar, mas transformar para conhecer a realidade. Investigar a experiência em sua potência ontogenética (criação e modificação da realidade) desafia o pensamento a superar o modelo da representação, apostando no caráter enativo da cognição.³ Conhecer não é representar a realidade de dado objeto, mas é lançar-se em uma experiência de criação de si e do mundo conhecido. Nesse sentido, conhecer a experiência do trabalho educacional, realizar a Clínica da Atividade, requer que façamos do “trabalho” de pesquisa uma escuta da experiência do trabalho em educação que não pode ser menos enativa. Há aqui uma circularidade que não é negativa, mas permite pensar a dimensão criativa do ato cognitivo e, conseqüentemente, da pesquisa da atividade. Investigar a atividade de trabalho é buscar uma experiência oculta que o trabalhador detém malgrado ele mesmo? Tal investigação deve ainda ser pensada como aquela que se realiza na busca do desvelamento de um crime? Há algo no trabalhador que precisa ser explicitado? Se assim supomos, a experiência do investigar não é ela mesma uma ação criadora da realidade, servindo apenas como mediação ou acesso à experiência a ser desvelada. Diferentemente, podemos considerar que a investigação como atividade oportuniza a criação da atividade por ela estudada. Do diálogo ou interação entre as duas atividades, a de pesquisar e aquela a ser pesquisada, surge uma realidade que o conhecimento acolhe em sua particularidade e a experiência do pesquisador e do pesquisado é vivida como desvelamento de um sentido e como verdade. Assim, afirmar o “círculo criativo” (VARELA, 1994) da atividade de investigação não implica a recusa da recalcitrância do fenômeno estudado, embora tal recalcitrância não indique um domínio da realidade a priori a ser desvelado ou explicitado. Do diálogo brota o sentido, mas tal sentido que emerge não deve ser entendido como uma criação voluntária da atividade de pesquisar; há uma performatividade da experiência que constitui um mundo comum ao pesquisador e ao pesquisado (PASSOS; EIRADO, 2009). 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 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. Nas intervenções em Clínica da Atividade, o caminho – o método – é o resultado de uma construção conjunta com aqueles que fazem a demanda de uma transformação em seu meio de trabalho. Tal direção metodológica se efetiva na medida em que os profissionais se engajam nas atividades de análise de sua situação no ambiente laboral. Busca-se que eles se libertem o máximo possível de seus

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UFES - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 3.703.732

modos habituais de pensar e de falar de suas atividades. Cabe ao pesquisador, então, oportunizar a criação de situações para que os trabalhadores possam se liberar de seus modos de pensar usuais para agir e pensar de outra forma quando refletem sobre sua atividade laboral. Clot (2008), acompanhando Wisner, critica pesquisas que privilegiam as experiências de laboratório, afastada das situações concretas, fazendo, então, uma análise do trabalho partindo de um “modelo simplificado ou arbitrário” da situação estudada. Propõe uma análise do trabalho pautada em estudos sobre as atividades em situação concreta. A direção seria a de um “construtivismo radical” quando se trata de análise do trabalho. Seguindo suas pistas, diríamos que as metodologias de pesquisas que operam no campo do trabalho, que afirmam um construtivismo radical, buscam não suas regularidades a partir de hipóteses e variáveis controladas, mas ressaltam as possibilidades de divergir e os movimentos de inventividade do viver, num constante processo de diferenciação que se atualiza nas situações concretas de trabalho. E para isso é necessário colocar-se no campo de outro modo, é necessário produzir os dados, pois não se considera a existência de um mundo do trabalho (ou mundos do trabalho) que estaria aí pronto a ser desvendado (CLOT, 2008; BARROS; LOUZADA, OSORIO, 2010). Na pesquisa da atividade seria mais apropriado, então, falar de colheita de dados para enfatizar o aspecto de cultivo/cuidado nas relações de interdependência entre aquele que pesquisa e aquele que é pesquisado. Relações que surgem no plano comum da experiência do labor. Nesse sentido, apostamos que a atividade da pesquisa, nesse contexto da Clínica da Atividade, em última instância, deve favorecer o acesso ao plano comum. Tal acesso sempre se dará em mão dupla: do pesquisador ao pesquisado e vice-versa, pois a atividade de pesquisa não é propriedade do pesquisador, mas se refere incontestavelmente à participação do pesquisado. Assim, haverá espaço para uma interconexão entre os gêneros da atividade em questão, quais sejam: atividade laboral pesquisada e atividade de pesquisar. Coerente com o modo como o processo de trabalho se atualiza, a atividade de pesquisa nesse âmbito deve buscar a constante reformulação/análise das aproximações do campo problemático da atividade. Os métodos das instruções ao sócia e o da autoconfrontação cruzada, propostos por Clot e colaboradores, buscam produzir um deslocamento do trabalhador do lugar de quem cumpre tarefas, com um grau maior ou menor de automatismo, para o lugar de quem analisa os processos de trabalho. Desse modo, o trabalhador, ou o saber da experiência por ele operado, torna-se primeiro na análise da atividade. O saber acadêmico formalizado (SCHWARTZ, 2000) se efetiva como segundo, a partir dos princípios éticos propostos por Ivar Oddone e seu grupo de pesquisadores (1981) e também por Clot (2008). O que se propõe é uma forma de coanálise do trabalho, praticada no ambiente habitual. A coanálise permite acessar recursos do gênero da

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

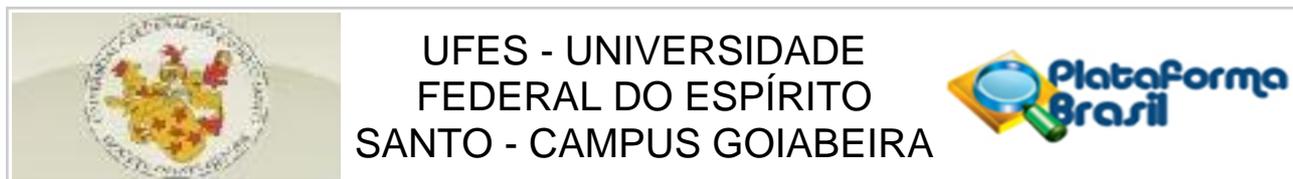
CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.703.732

atividade, mas também processos de singularização que indicam outros possíveis. Esse caminho metodológico permite provocar o desenvolvimento da atividade e sua transformação torna-se um instrumento de conhecimento da situação real e da atividade ordinária (BARROS; LOUZADA; OSÓRIO, 2010). A ação coletiva dos profissionais viabiliza, como foi dito, o transformar para conhecer e não somente conhecer para transformar (CLOT, 2008), uma vez que se busca transformar e conhecer os vetores dessa atividade de forma a criar estratégias para a construção de metodologias de análise do trabalho. Como o trabalho é um processo, e o interesse da pesquisa é conhecê-lo em sua dimensão processual, os métodos perspectivam produzir transformações. Nesse movimento intensificado, poderemos então conhecer seus modos e possibilidades de desenvolvimento bem como os impedimentos da atividade e estratégias para ultrapassá-los. Métodos que se realizam propiciando o diálogo direto entre os diferentes participantes da análise, mas também o reposicionamento subjetivo dos participantes. Então, como a análise do trabalho é uma atividade sobre a atividade (em análise) é uma atividade dirigida (CLOT, 2008).

3.1 PROPOSTA METODOLÓGICA

Na pesquisa a ser desenvolvida no município da Serra/ES será utilizado, como dispositivo de investigação, Fóruns de debate com educadores da rede municipal dessa cidade que, voluntariamente, se disponham a participar do fórum. O único requisito para compor o fórum, portanto, é ser vinculado a essa rede de ensino e responder positivamente ao convite que será feito pelos pesquisadores. Visamos convocar os educadores a apostar na estratégia de coanálise da atividade como um possível caminho para o enfrentamento do que experimentam no exercício do trabalho no campo da educação. A pesquisa se realizará a partir de uma convocação que se efetivará por e-mail para os educadores da referida rede. A relação dos endereços eletrônicos será solicitada ao Centro de Formação do Município da Serra. No exercício desse método, a pesquisa objetiva uma análise da atividade em educação assumindo o duplo desafio de ser participativa, incluindo os educadores. Essa operação ou manobra metodológica permite tornar inseparáveis a atividade de análise e a atividade analisada, fazendo da pesquisaintervenção não uma investigação sobre o trabalhador e sim uma investigação com/através/do trabalhador. Protagonizar o participante da pesquisa, incluindo-o na atividade de análise – tradicionalmente prerrogativa do pesquisador, o que o distinguiria e separaria de seu objeto – é o que confere à pesquisa tanto seu caráter participativo como de intervenção (CAMPOS et al., 2008). Intervém-se na medida em que se transforma a realidade investigada, transformando-se o próprio percurso da pesquisa.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

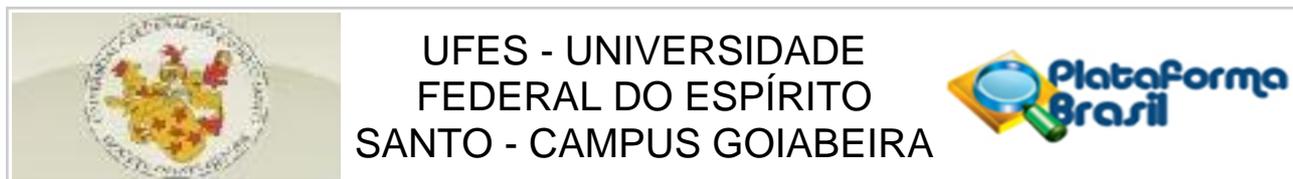
CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.703.732

Redireciona-se assim o rumo da pesquisa a qualquer momento, a metodologia participativa e de intervenção faz valer esse sentido processual da investigação ela mesma, seu hodos-meta (PASSOS; BARROS, 2009).

6 - METODOLOGIA

Pretende-se a realização de pesquisa intervenção visando-se a constituir um estudo que produza deslocamento nas práticas hoje instituídas no âmbito das políticas de educação, fundamentando-se em dados produzidos em experiências acumuladas nas pesquisas anteriores sobre saúde e trabalho nas escolas, todas realizadas com o apoio do CNPq. Os dados produzidos na pesquisa intervenção serão analisados e sistematizados nos relatórios de pesquisa, assim como os registros de impressões dos pesquisadores em diários de campo. A este material serão acrescentados os documentos coletados que estão voltados à discussão dos processos de constituição de comissões de saúde do trabalhador da educação. Teremos, então, como matéria de análise os registros-diários dos encontros do fórum, as falas registradas nessas reuniões, os movimentos que pudermos experimentar e apreender nos encontros, os acontecimentos-analisadores que emergem do campo de intervenção, suas inflexões nos processos construídos, os acontecimentos institucionais e políticos que atravessam o processo e seus efeitos no trabalho em curso. Consideramos que nosso desafio é efetuar modos de pesquisar que não estejam dissociados dos processos de intervenção, assim como de um campo problemático disparador de temáticas e problemas conectados à complexidade dos processos que hoje forjam as políticas públicas no Brasil. No campo das ciências sociais e humanas, ainda vigora uma compreensão “aplicacionista” que percorre os processos de pesquisa, pautados pelo princípio de que conhecemos para transformar e, portanto, produzimos conhecimentos a serem aplicados a uma suposta realidade já dada. É o ideal de inteligibilidade positivista que ainda vigora entre nós, para quem o conhecimento se define pelo enunciado de leis que descrevem a regularidade dos fenômenos estudados. Nesta tradição, o momento lógico da ciência (observação controlada, descrição das regularidades e enunciado legal) antecede, necessariamente, seu momento técnico. O conhecer antecede o fazer, garantindo-se assim a suposta neutralidade e imparcialidade do conhecimento. A aposta metodológica desse projeto é outra: a de que pesquisa e intervenção não se separam. Nesse sentido, consideramos que, retomando a máxima socioanalítica, busca-se transformar para conhecer a realidade. Investigar a experiência em educação a partir do fórum em sua potência ontogenética (criação e modificação da realidade) desafia o pensamento a superar o modelo de representação, apostando no caráter enativo da cognição. Conhecer não é representar a realidade

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UFES - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 3.703.732

de dado objeto, mas é lançar-se em uma experiência de criação de si e do mundo. Nesse sentido, conhecer a experiência do trabalho em educação no município supracitado, requer que façamos do “trabalho” de pesquisa uma escuta da experiência do trabalho que não pode ser menos enativa. Como já indicamos, há aqui uma circularidade que não é negativa, mas permite pensar a dimensão criativa do ato cognitivo e, conseqüentemente, da pesquisa. Tal investigação não é pensada como aquela que se realiza na busca do desvelamento de um crime. Assim, o caminho – o método – é o resultado de uma construção conjunta com aqueles que fazem a demanda de uma transformação. Tal direção metodológica se efetiva na medida em que todos os participantes se engajam nas atividades de análise da situação vivida no município. Busca-se que eles se libertem o mais possível de seus modos habituais de pensar e de falar de suas atividades. Cabe aos pesquisadores, então, oportunizar a criação de situações para que os participantes possam se liberar de seus modos de pensar usuais para agir e pensar de outra forma quando refletem sobre o que vem sendo produzido no campo da educação. Tal metodologia se realiza, assim, propiciando o diálogo direto entre os diferentes participantes da análise, mas também reposicionamento subjetivo desses participantes.

6.1 PROCEDIMENTOS E ETAPAS DA PESQUISA

Como já indicamos, este projeto é um desdobramento de trabalhos de formação no campo dos debates sobre trabalho e saúde no campo da educação, que temos efetivado nos últimos dez anos na UFES visando construir ferramentas de intervenção nas políticas educacionais na Grande Vitória. As experiências formativas na UFES permitiram traçar um panorama dessas ações e, com isso, traçar um quadro geral das demandas e necessidades que se colocavam para a saúde de educadores. A continuidade desses processos deu condição de aprofundar análises e cartografar aspectos referentes ao modo como os processos de gestão, trabalho e formação se engendram em um cenário de sucateamento da educação pública. Este projeto se efetivará por meio da instituição de um fórum do qual participarão os educadores que desejarem e responderem à convocação que será feita por e-mail e assinarem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo). O projeto se desenvolverá em quatro etapas, visando a análise e problematização dos processos de trabalho em educação. Frente aos objetivos enunciados, os procedimentos a serem adotados constituem-se das seguintes etapas:

6.1.1. Primeira etapa: revisão bibliográfica

Esta será executada por meio de levantamento, leitura e seleção de material bibliográfico que verse sobre o tema proposto. Este levantamento se desdobrará em duas sub-etapas: a)

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

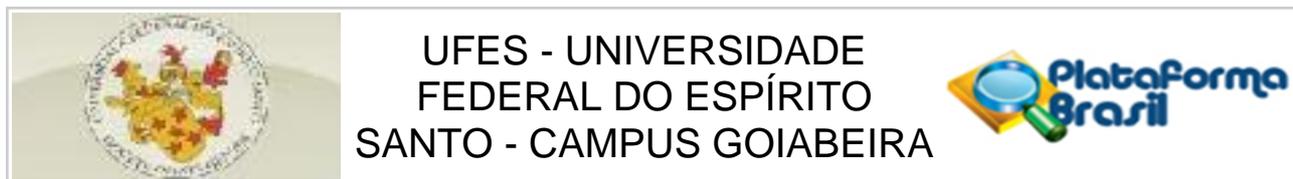
CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.703.732

Levantamento e revisão de pesquisas recentes que enfoquem a questão do trabalho na educação e os efeitos na produção de saúde e doença nas escolas; os processos de formação para análise do trabalho e os atuais desafios e dilemas nesse campo. b) Levantamento e revisão de material bibliográfico que auxilie, em termos conceituais, a exploração e a análise do campo problemático delineado.

6.1.2. Segunda etapa: produção e análise dos dados

Será realizada uma primeira organização do material produzido no campo a partir de quatro procedimentos:

a) Análise dos diários de campo construídos a partir das reuniões do fórum identificando as situações/falas/acontecimentos que expressem e possibilitem visibilizar as questões e desafios enfrentados para o desenvolvimento de ações para análise do trabalho cotidiano do trabalho em educação. b) Identificar as situações analisadoras nos dados produzidos e nos encontros efetuados nos fóruns, buscando indícios de estratégias e modos de organização inventados pelos trabalhadores da educação frente aos desafios e as situações de crise experimentadas. c) Investigar, a partir das falas no fórum, as demandas que as escolas tem lidado em seu cotidiano, suas estratégias de encaminhamento, bem como as demandas por formação.

6.1.3 Terceira etapa: sistematização

a) Sistematização dos dados produzidos visando elaborar material que subsidie a ampliação e instituição de Comissões de Saúde para o Trabalhador da Educação no município da SERRA - b) Análise e explicitação das demandas que as escolas têm acolhido visando a cartografar as estratégias de formação-intervenção criadas para lidar com a variabilidade das situações experimentadas no cotidiano escolar.

6.1.4 Quarta etapa: divulgação dos resultados .! a) Apresentação da pesquisa em congressos e eventos relacionados à temática investigada. .! b) Apresentação dos resultados da pesquisa aos trabalhadores da educação, graduandos e pós-graduandos em educação e saúde.

Objetivo da Pesquisa:

5 PRINCIPAIS OBJETIVOS DO PROJETO

5.1 OBJETIVO GERAL

Desenvolver estudos e análises participativas do processo de trabalho na rede de ensino de Serra/ES, formando um Fórum de debates, visando a oferecer subsídios para a implantação de Comissões de Saúde para profissionais da educação dessa rede

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

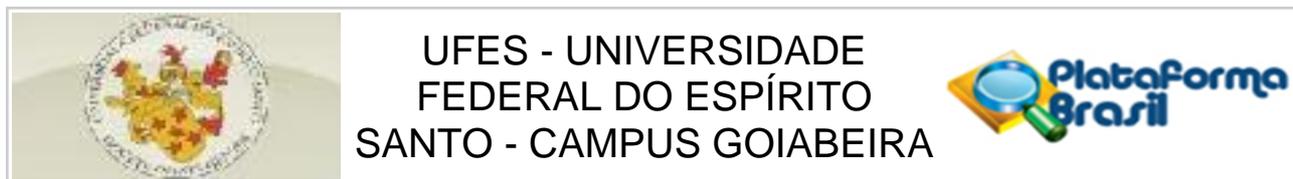
CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.703.732

a) realizar estudos sobre recursos metodológicos pautados nos conceitos e princípios preconizados na Ergologia e na Clínica da Atividade, formuladas na França; b) construir coletivamente com educadores estratégias de intervenção nas situações que produzem adoecimento na escola; c) constituir um plano ampliado de formação de trabalhadores para que possam analisar os processos de trabalho visando sua transformação, a partir dos dados produzidos em projeto anterior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

7 – Riscos e estratégias de exclusão e inclusão dos participantes da pesquisa

Como já indicado, serão incluídos como participantes da pesquisas os educadores da rede municipal de ensino da Serra/ES que responderem positivamente ao convite que será enviado pela pesquisadora. Os emails serão obtidos no Centro de Formação da Serra/ SEDU que já mantém com a pesquisadora uma relação de trabalho que se desenvolve desde o ano de 2005. Desde essa época a pesquisadora vem desenvolvendo trabalhos de formação com essa rede, o que viabiliza o fornecimento dos e-mails, haja vista uma relação de confiança e parceria profissional desenvolvida nesses 14 anos de trabalho nesse Centro, que já se disponibilizou a fornecer essa lista de e-mails. Assim, estarão excluídos da pesquisa os educadores que não responderem ao e-mail que será enviado ou aqueles que responderem não aceitando participar. Os participantes poderão se retirar da pesquisa a qualquer momento que desejarem. Teremos como suporte um projeto de extensão que acolherá aqueles educadores que demandarem atendimento psicológico durante o processo. Qualquer manifestação nesse sentido será acolhida. Contamos com um grupo de psicólogos que farão esse trabalho de apoio, caso necessário. Assim sendo, buscamos garantir que qualquer participante possa ser atendido se necessário ou demandarem. A proposta metodológica, como já indicamos, é constituir rodas de conversa, o que, a princípio, não implica risco para os participantes. No entanto, como se trata de um debate sobre saúde, estamos atentos para oferecer suporte para os participantes caso necessário ou demandado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa pertinente, colaborativa e de extrema importância para pensar atividade do trabalhador da educação e suas relações com a produção de saúde do trabalhador.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

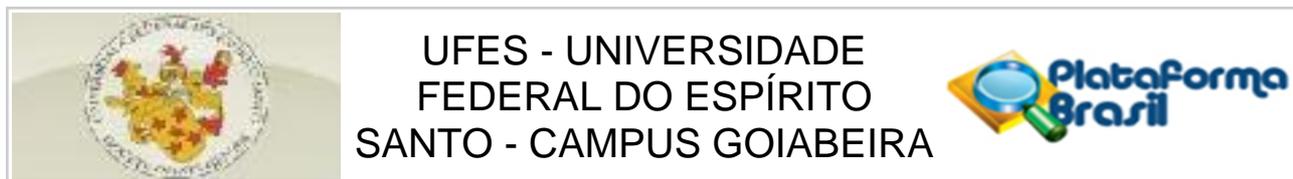
CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.703.732

Os termos foram todas apresentados em acordo com com as resoluções, nos oferecendo fundamentação teóricos e metodológicos adequada entre o campo de pesquisa com o qual se vincula e a história da pesquisa. Nos oferece cronograma de trabalho coerente com o campo e as etapas de desenvolvimento, nos informa dos critérios de inclusão e exclusão, riscos da pesquisa e seus encaminhamentos.

Recomendações:

Não temos recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Mediante proposta apresentada nos documentos aqui anexados, somos de Parecer Favorável a aprovação e desenvolvimento da presente pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1398650.pdf	30/09/2019 12:41:14		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECOSATES.pdf	30/09/2019 12:40:34	MARIA ELIZABETH BARROS DE BARROS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	30/09/2019 12:38:20	MARIA ELIZABETH BARROS DE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	15/09/2019 11:28:38	MARIA ELIZABETH BARROS DE BARROS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



UFES - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 3.703.732

VITORIA, 13 de Novembro de 2019

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

Ao Editor Científico da Revista Pro-Posições

Declaração de Conflitos de Interesse

Eu, **Maria Elizabeth Barros de Barros**, autor responsável pela submissão do manuscrito intitulado **Viver é etcetera (Guimarães Rosa) - Rastros de vidas docentes** e todos os coautores que aqui se apresentam, declaramos que “**POSSUÍMOS**” OU (X) “**NÃO POSSUÍMOS**”, CONFLITO DE INTERESSES de ordem:

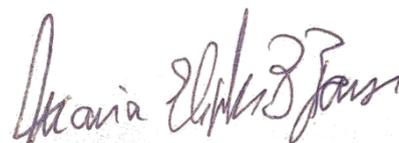
- (x) pessoal,
- (x) pessoal,
- (x) acadêmico,
- (x) político,
- (x) financeiro no manuscrito.

Declaramos) também que o apoio financeiro e (ou) material recebido para o desenvolvimento deste trabalho estão claramente informados no texto. As relações de qualquer tipo que possam levar a conflito de interesse estão completamente manifestadas abaixo.

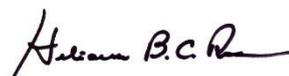
Vitória, terça-feira, 21 de junho de 2022

Autores:

Maria Elizabeth Barros de Barros



Heliana de Barros Conde Rodrigues



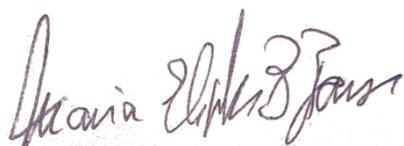
CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Ao Editor Científico da Revista Pro-Posições

Todas as autoras ofereceram substanciais contribuições científicas e intelectuais ao estudo. As tarefas de concepção e design do estudo, preparação e redação do manuscrito, bem como a aprovação final da versão a ser submetida foram desenvolvidas em grupo. A primeira autora e a segunda autora, Maria Elizabeth Barros de Barros e Heliana de Barros Conde Rodrigues, repectivamente, ficaram igualmente responsáveis pela concepção e planejamento do trabalho produzido e pela análise e interpretação de dados.

Vitória, 21 de junho de 2022.

Maria Elizabeth Barros de Barros



Primeira autora

Heliana de Barros Conde Rodrigues



Segunda autora

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.